

STEPHANIE ZLOCH

Das Wissen der Einwanderungs- gesellschaft

*Migration und
Bildung in Deutschland*

1945 – 2000



Wallstein

Stephanie Zloch
Das Wissen der Einwanderungsgesellschaft

Moderne europäische Geschichte

Begründet von Stefan Troebst und Hannes Siegrist

Herausgegeben von Claudia Kraft, Isabella Löhr,
Maren Röger und Martina Steber

Band 22

Stephanie Zloch

Das Wissen der Einwanderungsgesellschaft

Migration und Bildung in Deutschland
1945 – 2000

WALLSTEIN VERLAG

Gedruckt mit Unterstützung des Leibniz-Instituts für Geschichte und Kultur des östlichen Europa e. V. (GWZO) in Leipzig.

Diese Maßnahme wird mitfinanziert durch Steuermittel auf der Grundlage des vom Sächsischen Landtag beschlossenen Haushaltes.

Die Produktionskosten für diese Publikation wurde vom Open Access Publikationsfonds der Sächsischen Landesbibliothek, Staats- und Universitätsbibliothek gefördert.

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

Der Band ist im Open Access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 lizenziert.



Die Bestimmungen der Creative-Commons-Lizenz beziehen sich nur auf das Originalmaterial der Open-Access-Publikation, nicht aber auf die Weiterverwendung von Fremdmaterialien (z. B. Abbildungen, Schaubildern oder auch Textauszügen, jeweils gekennzeichnet durch Quellenangaben). Diese erfordert ggf. das Einverständnis der jeweiligen Rechteinhaber.

Text © Stephanie Zloch 2023

Publikation: Wallstein Verlag GmbH, Göttingen 2023

www.wallstein-verlag.de

Vom Verlag gesetzt aus der Adobe Garamond und Myriad

Umschlaggestaltung: Susanne Gerhards, Düsseldorf

Umschlagabbildung: Deutschunterricht für jugendliche Gastarbeiter aus Italien und aus der Türkei in der Carl-Hofer-Schule 1971.

Foto: Stadtarchiv Karlsruhe 8/BA Schlesiger A2I_7I_I_32

ISBN (Print) 978-3-8353-5491-3

ISBN (Open Access) 978-3-8353-8017-2

<https://doi.org/10.46500/83535491>

Inhalt

1.	Einleitung.	9
2.	Die unerwartete Multiethnizität der Nachkriegszeit. . .	46
	Flüchtlinge und Vertriebene	47
	Umgesiedelte in der sowjetischen Besatzungszone	52
	DP-Lager als Wissensorte	57
	Die Anfänge der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen . . .	67
3.	Wissen im Kalten Krieg: Die 1950er und 1960er Jahre. . .	76
3.1.	Grundlegungen: Rechte und Pflichten, <i>race</i> und Ethnizität	76
	Das Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer 1951	76
	Prekäre Privatschulen	84
	Die Diskussion um die »Besatzungskinder«	87
3.2.	»Freies Griechenland« und »Volksdemokratisches Korea«.	
	Politische Zuflucht in der frühen DDR	93
	Die DDR zwischen Ein- und Auswanderungsland	94
	»Freies Griechenland«	97
	»Volksdemokratisches Korea«	111
	Verschwindendes Wissen?	121
3.3.	Wissen in der Systemkonkurrenz:	
	Übergesiedelte zwischen DDR und Bundesrepublik	123
	»Republikflucht«	123
	Ankunft im Westen: Jugendlager und Heime	129
	»SBZ-Sonderkurse«	143
	Lehrkräfte im Fokus des Verfassungsschutzes	154
	Nach dem Mauerbau	162
3.4.	Freiheitsrhetorik und Heimerziehung:	
	Ausgesiedelte aus Mittel- und Osteuropa	164
	Die »Neuen« aus dem Osten	166
	Interventionen: Das Bundesvertriebenenministerium unter Theodor Oberländer	172
	Heimerziehung in Baden-Württemberg und Hessen	179
	Die Sonderschule Bülaustraße in Hamburg	195
	Sonderlehrgänge und Reifeprüfungen	205
	Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler in den 1960er Jahren	211

3.5. Subversives Wissen? Nicht-deutsche Flüchtlinge und die Entstehung von Diasporen	217
Hoffen auf Autonomie: Die späten DPs	217
Wissensorte in der »freien Welt«	231
Die neuen Diasporen nach 1956	245
3.6. Prekäres Wissen? Sprachwissen und »Ostkunde«	262
Der lange Weg der slavischen Sprachen in den Westen	262
Die kurze Blüte der »Ostkunde«	271
3.7. Die Neuvermessung der Einwanderungsgesellschaft: Die frühe Arbeitsmigration	290
Kontinuitäten?	290
Von der statistischen Wissensproduktion zur »Problem«-Wahrnehmung	295
Selbstorganisiertes Wissen	312
3. 8. Zwischenbilanz.	323
4. Wissen im gesellschaftlichen Konflikt: Die 1970er und 1980er Jahre	326
4.1. Neue Weltansichten: Die »weiche Zäsur« um 1970	326
Nord-Süd-Konflikt und Neue Ostpolitik	328
Wissen für alle? Die Bildungsreform	330
4.2. »Modell Deutschland«? Die »Kinder ausländischer Arbeitnehmer« im bundesdeutschen Bildungswesen	336
»Doppelaufgabe«: Die KMK-Empfehlungen von 1971	337
Alte und neue Akteurinnen und Akteure.	343
Auf Integrationskurs? Hamburg und Hessen.	362
Konflikte und Loyalitäten: Der Muttersprachliche Unterricht als Wissensort	376
»Nationalklassen« in Baden-Württemberg	394
Die Sonderschulfrage	408
Am Ende der 1970er Jahre	415
4.3. Gemeinsame Wissensproduktion? Migration und Bildung im europäischen Integrationsprozess	420
Wissen in der Übersetzung.	420
Bilaterale Formate und friedliche Koexistenz.	429
4.4. Ignoriertes Wissen? Aussiedlerinnen und Aussiedler und die Diasporen des antikommunistischen Exils.	437
Eine erhoffte Migration	438

Als »Deutsche unter Deutschen leben«?	443
Anerkennung unter Vorbehalt:	
Bewertungsgruppen und Sonderlehrgänge	455
Kampf um Kastl	466
4.5. Sozialkritik und Emanzipation: Eine neue Phase	
der Verwissenschaftlichung des Sozialen	484
Wege der Verwissenschaftlichung	486
Modellversuche zwischen Wissenschaft und Politik	492
Konfliktreiche Internationalität	502
»Ausländerpädagogik« in der Emanzipation	509
4.6. »Neues« Wissen: Sprachen und Religion	515
DaF: Deutsch als Fremdsprache	516
Die Muttersprache als Fremdsprache	525
Islamischer Religionsunterricht	534
4.7. Nonkonformistisches Wissen? Kinder und Jugendliche	
zwischen Schule, Familie und community	555
Zwischen Alltagswissen und Schulbuch	555
Eigene Wissensproduktionen	560
4.8. Revisionen: Die 1980er Jahre.	580
Rückkehrförderung in der internationalen Bildungspolitik	582
»Adieu Deutschland«? Einsichten in die lokale Praxis	588
4.9. Zwischenbilanz.	607
5. Vom Nationalen zum Globalen? Die 1990er Jahre	610
Neue Länder: Das Erbe der DDR und die mittel- und	
osteuropäischen Migrationen	611
Verflechtungen mit dem globalen Süden	619
Wendejahr 2001?	624
6. Zusammenfassung	627
Abkürzungsverzeichnis	638
Quellen- und Literaturverzeichnis	642
Dank	668
Personenregister	671
Ortsregister	675

1. Einleitung

Wissen und Migration in einem Satz zu nennen, bringt zahlreiche Assoziationen hervor: gegenwärtige, medial präsente ebenso wie vergangene, meist vergessene und erst durch historische Quellenrecherche wieder neu geweckte. So mögen am Beispiel Deutschlands im 21. Jahrhundert die Porträts junger Menschen vor Augen stehen, die erst vor wenigen Jahren als Geflüchtete angekommen sind und nun stolz ihre Abschlusszeugnisse vorzeigen und über ihre Berufs- und Studienwünsche sprechen.¹ Solche Porträts zielen zugleich darauf, als willkommenes Korrektiv gegen eine Verunsicherung zu dienen, die zuletzt im Zuge der verstärkten Fluchtmigration seit 2015 in vielen, oft polarisierenden Debatten ihren Niederschlag gefunden hatte. – Rund 60 Jahre zuvor stand eine junge Frau vor einem Schulgebäude in Hamburg-Blankenese mit einer in ihrem Alter schon eher unüblichen Schultüte in der Hand, die sie von ihren Eltern erhalten hatte.² Es handelte sich um eine Teilnehmerin an einem der so genannten Sonderkurse für Abiturientinnen und Abiturienten aus der DDR, die es damals an mehreren Standorten in der Bundesrepublik gab und die im Verlaufe rund eines Jahres die kurz zuvor über die innerdeutsche Grenze Gekommenen auf ein Studium und Leben im Westen vorbereiten sollten. Diese Sonderkurse waren durchaus ambivalent, da sie das mitgebrachte Wissen aus der DDR pauschal als nachschulungsbedürftig qualifizierten und damit ganz in der Logik des Kalten Krieges und der deutschen Systemkonkurrenz standen, doch überwog für die junge Frau und ihre Familie, symbolisiert in der Schultüte, in diesem Moment offenkundig die Vorfreude auf eine bessere Zukunft.

Neben Vorfreude und Stolz stehen Belastungen und Sorgen, wenn Wissen von Migrantinnen und Migranten ignoriert zu werden droht, etwa durch die fehlende Anerkennung von Bildungsabschlüssen oder von Mehrsprachigkeit. Gleich mehrfach ist dieses Problem im Koalitionsvertrag der seit 2021 amtierenden Bundesregierung als Zukunftsaufgabe adressiert.³ – Ein neues Problem ist es aber keineswegs. Die langjährige Korrespondenz der 1945 in Göttingen gegrün-

1 Als Beispiele: Gerlinde Wicke-Naber, Der Traum vom Abitur ist wahr geworden, in: Stuttgarter Zeitung, 26.7.2020; Silke Schäfer-Marg, Iranerin macht vier Jahre nach der Flucht in Rotenburg ein Einser-Abitur, in: Hessische/Niedersächsische Allgemeine, 19.6.2020; aus sozialwissenschaftlicher Sicht: Ludovica Gambaro/Daniel Kemptner/Lisa Pagel/Laura Schmitz/C. Katharina Spieß, Erfolge, aber auch weiteres Potential bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher, in: DIW Wochenbericht (2020), H. 34, S. 579-589.

2 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Erfahrungsbericht Förderlehrgang 1957/58.

3 Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag zwischen Bündnis 90/Die Grünen, SPD und FDP (2021), Online: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/gesetzesvorhaben/koalitionsvertrag-2021-1990800>, 13.03.2023.

deten Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZfAB),⁴ die bisher noch keine historische Untersuchung erfahren hat, spricht eine eindruckliche Sprache: Um aus der Not der Nachkriegszeit herauszufinden, reichten Überlebende des Holocaust und so genannte Displaced Persons (DPs), aber auch Geflüchtete und Vertriebene aus den deutschen Siedlungsgebieten Mittel- und Osteuropas Lebensläufe, Zeugnisse und andere Dokumente in Originalsprachen und Übersetzungen ein, um nach zum Teil aufwändiger Prüfung Bescheide über nachzuholende Kurse und Prüfungen zu erhalten. In späteren Jahrzehnten ließen vor allem (Spät-)Aussiedlerinnen und Aussiedler aus der Sowjetunion oder an einem Leben in Deutschland interessierte Fachkräfte aus dem so genannten globalen Süden ihre Zeugnisse und Examina begutachten.

Eine Gemeinsamkeit dieser gegensätzlichen Assoziationen besteht in der Zielperspektive einer zwar mitunter schwierig zu erlangenden, aber doch als wünschenswert erachteten Integration oder, wie es früher hieß, »Eingliederung« in die deutsche Gesellschaft. Der Zusammenhang von Wissen und Migration zeigt sich ergebnisoffener in den zwei wohl einflussreichsten gesellschaftlichen Selbstbeschreibungen, die seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht nur in Deutschland, sondern auch im europäisch-transatlantischen Raum an wirklichkeitskonstituierender Kraft gewonnen haben: die Einwanderungsgesellschaft und die Wissensgesellschaft.

Erstere ist die umstrittenere, kontroversere Selbstbeschreibung. Dies zeigt sich bereits an der wechselhaften deutschsprachigen Bezeichnungspraxis. Zunächst vor allem als Einwanderungsland, dann seit den 1980er Jahren auch als multikulturelle Gesellschaft und Einwanderungsgesellschaft, sowie im 21. Jahrhundert als Migrationsgesellschaft oder neuerdings als »Postmigrantische Gesellschaft« in den Sprachgebrauch öffentlicher Debatten eingegangen, liegen diese Bezeichnungen augenscheinlich im selben semantischen Feld, verhalten sich aber zueinander konkurrierend und sind damit Gegenstand lebhafter Debatten über konzeptionelle und nicht zuletzt politische Grenzziehungen in der Migrationsforschung.⁵ Dieses Ringen um die analytische Nutzung einer Selbstbeschreibung ist hier nicht weiter zu verfolgen, aber deren angesprochene wirklichkeitskonstituierende Kraft hilft pragmatisch, um den Untersuchungsrahmen dieser Arbeit zu umreißen und gegenüber anderen möglichen gesellschaftlichen Selbstbeschreibungen abzugrenzen. Die Bezeichnung Einwanderungsgesellschaft hat

4 ZfAB ist das langjährige, historisch verwendete Kürzel. Die gegenwärtig weiterhin bestehende Zentralstelle nutzt seit einiger Zeit das Kürzel ZAB.

5 Hierzu ausführlich Kijan Espahangizi, Migration, in: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hrsg.), Inventar der Migrationsbegriffe, 20.01.2022, DOI: 10.48693/25, 13.03.2023; Maren Möhring, Jenseits des Integrationsparadigmas? Aktuelle Konzepte und Ansätze in der Migrationsforschung, in: AfS 58 (2018), S. 305-330; Naika Foroutan/Juliane Karakayali/Riem Spielhaus, Einleitung. Kritische Wissensproduktion zur postmigrantischen Gesellschaft, in: dies. (Hrsg.), Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik, Bonn 2018, S. 9-16.

dabei den Vorzug, schwerpunktmäßig die Bewegungsrichtung in ein Land hinein zu erfassen, ohne vorab Festlegungen über mögliche, oft genug situative, ethnische oder politische Zugehörigkeiten verschiedener Gruppen von Migrantinnen und Migranten zu treffen.

Die Selbstbeschreibung einer Wissensgesellschaft verläuft in einem politisch ruhigeren Fahrwasser, birgt allerdings, auch angesichts ihrer globalen Beliebtheit über unterschiedliche staatliche und gesellschaftliche Kontexte hinweg, das Risiko allzu affirmativer Fortschritts- und Optimierungsvorstellungen.⁶ Migrationsprozesse sind, kaum überraschend, in dieser Selbstbeschreibung vor allem über das vermutete Zukunftspotenzial für Demographie, Arbeitsmarkt und interkulturelle Kompetenzen repräsentiert, um in einer als globalisiert wahrgenommenen Welt zu bestehen.

Die angeführten Assoziationen und Selbstbeschreibungen werfen Schlaglichter auf den Zusammenhang von Wissen und Migration, gehen aber auch von Voraussetzungen aus, die nicht immer unmittelbar zur Sprache gebracht werden, sei es in der Zielperspektive der Integration, in der Fokussierung auf staatlich normierte Migrations- und Wissensregimes oder auf einen globalen Wettbewerb um menschliche Ressourcen. Dadurch erscheint das Fundament vieler gegenwartsbezogener Aussagen zu Migration und Wissen fester gefügt, als es in historischer Sicht ist.

Diese Arbeit geht für den Zeitraum von 1945 bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts einer Reihe von grundsätzlichen und perspektivisch offenen Fragen nach: Welche Impulse gaben Migrationsprozesse für einen Wandel von Wissen in Deutschland? Inwiefern fand das mitgebrachte Wissen von Migrantinnen und Migranten Anerkennung? Welche Akteurinnen und Akteure, welche Orte und welche Praktiken waren daran beteiligt? Wie übertrugen sich Logiken des Wissens und Logiken der Migration in das jeweils andere Feld? Welche möglichen Konkurrenzsituationen und Konflikte brachte das Ringen um »neues« Wissen in der Einwanderungsgesellschaft mit sich?

Um diese Fragen zu beantworten, ist eine Untersuchungsmatrix angelegt, deren Eckpunkte nachfolgend kurz umrissen sind. Wichtig ist zunächst eine möglichst große Bandbreite an Migrationsprozessen. Damit lassen sich nicht nur Gruppen berücksichtigen, die in eher kurzen Zeitphasen historisch in Erscheinung traten, vielmehr entsteht dadurch auch erst die nötige chronologische Tiefe, um einen migrationsbezogenen Wandel von Wissen über so unterschiedliche politische Formationen wie die alliierte Besatzungsherrschaft der Nachkriegszeit, die DDR und die Bundesrepublik Deutschland hinweg zu untersuchen.⁷ Konkret zählen zu den

6 Christiane Reinecke, Wissensgesellschaft und Informationsgesellschaft, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 11.02.2010, DOI: 10.14765/zzf.dok.2.568.v1, 13.03.2023.

7 Frank Biess/Astrid M. Eckert, Introduction: Why Do We Need New Narratives for the History of the Federal Republic? In: Central European History 52 (2019), S. 1-18, hier S. 2 verweisen darauf, dass die Bundesrepublik ab dem Jahr 2023 eine länger existierende politische Formation als das Deutsche Kaiserreich, die Weimarer Republik und das

in dieser Arbeit berücksichtigten Migrationsprozessen die Zwangsmigrationen im Gefolge des Zweiten Weltkriegs und während des frühen Kalten Krieges mit den Flüchtlingen, Vertriebenen und Umgesiedelten aus den ehemals deutschen Ostgebieten und deutschen Siedlungsgebieten, mit den Überlebenden des Holocaust und der NS-Besatzungsherrschaft im Osten Europas, den Displaced Persons, sowie mit politischen Exilierten aus Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Die im Vergleich zu anderen europäischen Einwanderungsländern besondere und ausgesprochen heterogene Zusammensetzung von Migrationsbewegungen zeigte sich infolge der deutschen Teilung und der neuen Grenzziehungen in Mitteleuropa mit Übersiedlerinnen und Übersiedlern aus der DDR sowie (Spät-)Aussiedlerinnen und Aussiedlern aus mehreren Staaten Mittel- und Osteuropas. Während die erstgenannte Gruppe mit dem Mauerbau 1961 einen deutlichen Rückgang erlebte, lief die Aussiedlungsmigration in den kommenden Jahrzehnten parallel zur europaweiten Arbeitsmigration aus dem Mittelmeerraum und später zur Asyl- und Fluchtmigration aus Ost- und Südosteuropa sowie aus dem so genannten globalen Süden.

Eine solche für zeithistorische Gepflogenheiten recht großzügige chronologische Ausdehnung ist, zum zweiten, mit einer thematischen Fokussierung auszubalancieren, um die Darstellung stringent und präzise zu halten. Zusammengebracht sind in dieser Arbeit die unterschiedlichen Gruppen von Migrantinnen und Migranten unter dem Dach eines gemeinsamen Untersuchungsgegenstands: des gesellschaftlichen Teilsystems Schule und Bildung. Ihm schreiben sowohl staatliche als auch nichtstaatliche Akteurinnen und Akteure zentrale Bedeutung für Einwanderungsgesellschaften zu. Schule betrifft nicht nur täglich Millionen von Menschen und dies über eine Reihe von Lebensjahren hinweg, sondern bringt auch verschiedene Schichten und Gruppen der Gesellschaft zusammen. Damit ist Schule ein Ort, an dem auch migrationsbedingte Pluralisierungen sichtbar werden. Zugleich zählt die allgemeinbildende Schule, um die es in erster Linie gehen soll, bereits ihrer Bezeichnung nach Wissensvermittlung zu ihren klassischen Aufgaben. Diesen Anspruch gilt es in seiner diskursiven Wirkmächtigkeit und Reichweite ernst zu nehmen.

Zum dritten geht es um eine angemessene Aufstellung im Bereich der zentralen Konzepte, Theorien und Methoden. Migration und Wissen sind einleitend schon häufig in einem Zusammenhang erwähnt worden, nun ist das Verhältnis zueinander differenzierter und präziser darzulegen. In dieser Untersuchung ist Wissen unmittelbar an die unterschiedlichen Konstellationen von Migration geknüpft. Statt »ursprünglich« vorhandene Wissensordnungen oder Wissenskontexte in der deutschen Gesellschaft zu identifizieren und dann mit nachfolgenden Veränderungen durch Migrationsprozesse abzugleichen, liegt das Au-

»Dritte Reich« zusammengenommen sei. Dies verdeutlicht, dass die Zeitgeschichtsschreibung schon über Phänomene einer eigenen *longue durée* verfügen kann.

genmerk vielmehr auf direkt durch Migrationsprozesse in Gang gesetzte Wissensproduktionen und Wissenszirkulationen.⁸

Empirisch steht damit das Phänomen Migration mit seinen Auswirkungen im Vordergrund. Überlegungen, die sich auf das Konzept Wissen richten, profitieren gleichwohl von dieser Orientierung an Migrationsprozessen, denn sie erlauben eine empirische Schärfung und Differenzierung an einem erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit für wissenschaftliche Zugänge erschlossenen, historisch und gesellschaftlich stark bewegenden Thema.⁹ Dies gilt schließlich auch für den Untersuchungsgegenstand Schule und Bildung, der selbstverständlich durch systemische Eigenlogiken und langjährige disziplinäre Zuordnungen gekennzeichnet ist, aber durch Fragestellungen zu Migration und Wissen eine neue Perspektivierung gewinnt.

Dieser forschungspraktischen Hierarchisierung folgen ausführlichere konzeptionelle und theoretische Überlegungen, die bisher kurz erwähnte Begriffe und angedeutete Zusammenhänge zu Migration, Wissen, Schule und Bildung vertiefen, diskutieren, gewichten und auch neu konfigurieren.

Die Einschätzung von Migrationsprozessen und dem gesellschaftlichen Umgang damit in Deutschland nach 1945 ist keineswegs einheitlich. Eher optimistisch gestimmt ist der Verweis darauf, dass es trotz ausgrenzender Bestrebungen von Regierungspolitik und Aufnahmegesellschaft fortgesetzte Migrationsprozesse und häufig Verbesserungen im Rechtsstatus von Migrantinnen und Migranten gegeben habe. Nicht zu unterschätzen seien die Bedeutung internationaler, auch außenpolitischer Rahmenbedingungen, liberaler und rechtsstaatlicher Normen sowie der Einfluss von Interessengruppen auf die Migrationspolitik.¹⁰ In dieser Lesart zeigen sich, wenn auch mittlerweile in abgeschwächter Form, Anklänge an die verbreitete Charakterisierung der Geschichte der Bundesrepublik als einer Erfolgs-, Aufstiegs- und Emanzipationsgeschichte und der (bundes-)deutschen Gesellschaft als einer Gesellschaft, die spätestens seit den 1960er Jahren vielfache Liberalisierungs-, Lern- und Anpassungsprozesse durchlaufen habe.¹¹

8 Pointiertes Beispiel für diese Herangehensweise: Dagmar Ellerbrock/Swen Steinberg, *Invective Loops. How Shaming Migrants Shapes Knowledge Orders*, in: *Migrant Knowledge*, 24.08.2021, Online: <https://migrantknowledge.org/2021/08/24/invective-loops/>, 13.03.2023.

9 Eine maßgebliche Inspiration bilden die vom GHI Washington verantworteten Blogs »Migrant Knowledge« und »History of Knowledge«, die vielseitige Probebohrungen in diesem emergenten Forschungsfeld vorstellen: Online: <https://migrantknowledge.org> und <https://historyofknowledge.net>, 13.03.2023.

10 Karen Schönwälder, *Einwanderung und ethnische Pluralität. Politische Entscheidungen und öffentliche Debatten in Großbritannien und der Bundesrepublik von den 1950er bis zu den 1970er Jahren*, Essen 2001, S. 18-19.

11 Ulrich Herbert, *Liberalisierung als Lernprozeß. Die Bundesrepublik in der deutschen Geschichte – eine Skizze*, in: ders. (Hrsg.), *Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945-1980*, Göttingen 2002, S. 7-49, hier S. 49. Zum Erfolgsnarrativ zuletzt: Biess/Eckert, *Introduction*, S. 4-11.

Dagegen neigen andere Autorinnen und Autoren zu einer skeptischen Haltung, die Zugewanderte und neuerdings vor allem auch die Gruppe der Flüchtlinge explizit im Kontext von Randgruppen und Außenstehenden einer Gesellschaft verortet.¹² Leitmotiv und Handlungsimperativ ist dies vor allem für eine große Mehrheit in der gegenwartsbezogenen Migrations- und Flucht- bzw. Flüchtlingsforschung, die im letzten Jahrzehnt eine breit beachtete Stellung in den Sozialwissenschaften erlangt hat.¹³ Sie schärft die Diskussion von Identität, Ethnizität und Differenzproduktion methodisch entlang der *Postcolonial Studies* oder der Rassismusforschung. Ihre Kritik gilt einem »konventionellen Migrationsdiskurs«, der Migration als Ausnahmeerscheinung ansehe,¹⁴ und die Problemidentifizierung richtet sich auf die Strukturen der »Mehrheitsgesellschaft«.¹⁵ Damit durchzieht eine größere Zahl von Veröffentlichungen eine dichotomische Begriffssprache von »Migrantinnen und Migranten« einerseits und »Mehrheitsgesellschaft«, »Einheimischen«, »Sesshaften« oder »Migrations-Anderen« andererseits; auch liegen Tendenzen der Skandalisierung¹⁶ oder gar ein »Opfer-Plot«¹⁷ nicht fern. Unbefriedigend ist, dass damit Darstellungen von Migration oft in Richtung eines dominanten Narrativs ausgelegt werden, ohne weiter zu fragen, ob auch andere Fragestellungen, Lesarten und Schlussfolgerungen möglich sind; nicht zuletzt bleibt die historisch heterogene Konstruktion und Zusammensetzung von Gesellschaften ausgeblendet, die auf vielen Zeitschichten früherer und unterschiedlichster Migrationsbewegungen aufbaut.

Migration als dynamisierendes, Chancen bringendes Moment von Gesellschaft insgesamt zu begreifen, ist unter diesen Voraussetzungen forschungspraktisch

- 12 Philipp Ther, *Die Außenseiter. Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa*, Berlin 2017. Eine ähnliche Tendenz schon in Andreas Kossert, *Kalte Heimat. Die Geschichte der deutschen Vertriebenen nach 1945*, München 2009. Für die Geschichte der DDR: Jan C. Behrends/Thomas Lindenberger/Patrice G. Poutrus, *Fremde und Fremdsein in der DDR. Zur Einführung*, in: dies. (Hrsg.), *Fremde und Fremdsein in der DDR. Zu historischen Ursachen der Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland*, Berlin 2003, S. 9-21, hier S. 11.
- 13 Als Überblick: J. Olaf Kleist, *Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland. Akteure, Themen und Strukturen*, in: *Flucht: Forschung und Transfer*, Februar 2018, Online: <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2018/02/State-of-Research-01-J-Olaf-Kleist-web.pdf>, 13.03.2023.
- 14 Erol Yildiz, *Postmigrantische Perspektiven. Von der Hegemonie zur urbanen Alltagspraxis*, in: Aysun Dođmuş/Yasemin Karakaşođlu/Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden 2016, S. 71-84, hier S. 73.
- 15 Mit Bezug auf das Bildungssystem: Sabine Mannitz, *Die verkannte Integration. Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilien*, Bielefeld 2006, S. 293-301.
- 16 Jan Plamper, *Das neue Wir. Warum Migration dazugehört. Eine andere Geschichte der Deutschen*, Bonn 2019, S. 157 spricht von einer »an schäbigen Kapiteln reichen deutschen Nachkriegs-Migrationsgeschichte«.
- 17 Hedwig Richter/Ralf Richter, *Der Opfer-Plot. Probleme und neue Felder der deutschen Arbeitsmigrationsforschung*, in: *VfZ* 57 (2009), S. 61-97.

tisch und darstellungstechnisch nicht leicht umzusetzen. Auf eine Möglichkeit dazu weist jüngst eine noch recht lose Verbindung von Forscherinnen und Forschern unter dem Schlagwort »Postmigrantische Gesellschaft« hin, deren Ansatz gegenwartsbetont Migration, Urbanität und Diversität zusammenbringt, um neue Differenzauffassungen zu zeigen und nationale Erzählungen in Frage zu stellen.¹⁸

Zu den verbindenden Praktiken der Migrationsforschung gehört es, dass sich die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vielfach aktiv in die politische Debatte einbringen, dass sie eine starke Fokussierung auf aktuelle, als problematisch erkannte Konstellationen aufweisen und die Zielsetzung verfolgen, Begriffe und Diskurse zu prägen sowie Handlungsempfehlungen zu generieren. Die Problematiken einer normativ geleiteten Migrationsforschung, die sich auch aktivistischen Agenden nicht verschließt, sehen ihre führenden Vertreterinnen und Vertreter durchaus, doch wenden sie dies positiv als »epistemisches Engagement«.¹⁹ Demgegenüber lautet das Ideal, das Andreas Wirsching für die Zeitgeschichtsschreibung formuliert hat, »epistemische Distanz« herzustellen, die eigene Standortgebundenheit kritisch zu reflektieren und Vorsicht walten zu lassen gegenüber identitätsstiftenden Auffassungen von Geschichte, wodurch nur noch über die jeweils »eigene« Geschichte geschrieben werde.²⁰

Auch wenn sich hier zwei Wissenschaftsverständnisse nahezu diametral gegenüberstehen, sollte dies eine wechselseitige Rezeption nicht ausschließen. Erfahrungen von Rassismus und Exklusion sind in der deutschen Zeitgeschichtsschreibung nach 1945, die lange Zeit auf die erfolgreiche Etablierung von Demokratie und Wohlstand in der Bundesrepublik abstellte, allzu selten angesprochen oder auch nur mitbedacht worden.²¹ Frank Biess und Astrid M. Eckert

18 Foroutan/Karakayali/Spielhaus, Einleitung; Yildiz, Postmigrantische Perspektiven.

19 Vgl. Paul Mecheril/Oscar Thomas-Olalde/Claus Melter/Susanne Arens/Elisabeth Romaner, »Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten«, in: dies. (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*, Wiesbaden 2013, S. 7-55.

20 Andreas Wirsching, Von der Lügenpresse zur Lügenwissenschaft? Zur Relevanz der Zeitgeschichte als Wissenschaft heute, in: *Zeitgeschichte-online*, 19.4.2018, Online: <https://zeitgeschichte-online.de/geschichtskultur/von-der-luegenpresse-zur-luegenwissenschaft>, 13.03.2023; ähnlich auch Gabriele Metzler, *Zeitgeschichte. Begriff – Disziplin – Problem*, Version: 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 07.04.2014, DOI: 10.14765/zzf.dok.2.567.v1, 13.03.2023.

21 Rita Chin, Thinking Difference in Postwar Germany. Some Epistemological Obstacles around »Race«, in: Cornelia Wilhelm (Hrsg.), *Migration, Memory, and Diversity. Germany from 1945 to the Present*, New York/Oxford 2017, S. 206-229, hier S. 219-220; Maria Alexopoulou, *Deutschland und die Migration. Geschichte einer Einwanderungsgesellschaft wider Willen*, Ditzingen 2020, S. 9-11; Maren Möhring, *Fremdes Essen. Die Geschichte der ausländischen Gastronomie in der Bundesrepublik Deutschland*, München 2012, S. 31.

sehen in der Vernachlässigung der analytische Kategorie *race* sogar »the most serious shortcoming of the established master narrative of the Federal Republic«. ²²

Die weitreichenden Veränderungen in der Konzeptionalisierung von Wissen, die sich in den vergangenen Jahrzehnten vollzogen, ob im Bereich der Wissenssoziologie, in den Kulturwissenschaften oder in den Science and Technology Studies (STS), ²³ drangen hingegen kaum über die akademische Sphäre hinaus. Für die Geschichtswissenschaft bedeutsam ist die seit geraumer Zeit betriebene Lösung von der klassischen Wissenschaftsgeschichte und die Hinwendung zu einer Wissensgeschichte, die sich als Teilgebiet der Sozial- und Kulturgeschichte begreift. ²⁴ Sie fragt nach den sozialen Bedingungen der Produktion von Wissen, nach der Zirkulation von Wissen, wonach Wissen immer wieder mit anderem Wissen neu kombiniert wird und so neue Wissensbestände erzeugt, sowie nach

22 Biess/Eckert, Introduction, S. 9; Maria Alexopoulou, Producing Ignorance. Racial Knowledge and Immigration in Germany, in: History of Knowledge. Research, Resources, and Perspectives, 25.07.2018, Online: <https://historyofknowledge.net/2018/07/25/producing-ignorance-racial-knowledge-and-immigration-in-germany/>, 13.03.2023 bezeichnet diese Vernachlässigung als eine rassismusblinde Wissenspraxis. Zuvor schon Chin, Thinking Difference, S. 211, 218; Heide Fehrenbach, Race after Hitler. Black Occupation Children in Postwar Germany and America, Princeton/Oxford 2005, S. 173-174. Möhring, Fremdes Essen, S. 29 sieht die Gründe in der mangelnden Lösung vom biologischen Rassebegriff vor 1945, der eine konzeptionelle Betrachtung von *race* und *ethnicity* verhindere.

23 Als Überblick: Hubert Knoblauch, Wissenssoziologie, Konstanz ³2014; Susanne Bauer/Torsten Heinemann/Thomas Lemke (Hrsg.), Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven, Berlin 2017.

24 So als einer der Ersten: Achim Landwehr, Das Sichtbare sichtbar machen. Annäherungen an »Wissen« als Kategorie der historischen Forschung, in: ders. (Hrsg.), Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens, Augsburg 2002, S. 61-89; Jakob Vogel, Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der »Wissensgesellschaft«, in: GG 30 (2004), S. 639-660, hier S. 660; dagegen mit stärkerem Fokus auf den Wissenschaften: Philipp Sarasin, Was ist Wissensgeschichte? In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36 (2011), S. 159-172, hier S. 167-168, 171; als wichtige neueste Überblicke: Simone Lässig, The History of Knowledge and the Expansion of the Historical Research Agenda, in: Bulletin of the GHI Washington, D. C. (2016), H. 59, S. 29-58; Peter Burke, What is the History of Knowledge? Cambridge 2016; Johan Östling/David Larsson Heidenblad/Erling Sandmo/Anna Nilsson Hammar/Kari H. Nordberg, The History of Knowledge and the Circulation of Knowledge. An Introduction, in: dies. (Hrsg.), Circulation of Knowledge. Explorations in the History of Knowledge, Lund 2018, S. 9-33, hier S. 13; Johan Östling/David Larsson Heidenblad, From Cultural History to the History of Knowledge, in: History of Knowledge. Research, Resources, and Perspectives, 08.06.2017, Online: <https://historyofknowledge.net/2017/06/08/from-cultural-history-to-the-history-of-knowledge/>, 13.03.2023; Daniel Speich Chassé, The History of Knowledge. Limits and Potentials of a New Approach, in: History of Knowledge. Research, Resources, and Perspectives, 03.04.2017, Online: <https://historyofknowledge.net/2017/04/03/the-history-of-knowledge-limits-and-potentials-of-a-new-approach/>, 13.03.2023.

der Veränderung von Wissen im Zuge gesellschaftlichen Wandels. In diesem Sinne konnten die Konstituierung und stetige Neuformierung von Gesellschaft als Wissensgesellschaft überzeugend historisch hergeleitet werden.²⁵

Philipp Sarasin geht noch einen Schritt weiter und zielt im Anschluss an Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie auf die historiographische Substitution des Untersuchungsgegenstands Gesellschaft durch Wissen, da das einstige, sozioökonomisch fundierte Verständnis von Gesellschaft überholt sei, während das durch Medien, Akteurinnen und Akteure und materielle Praktiken konturierte Feld des Wissens auch zukünftig das Denken in einem Zusammenhang ermöglichen könne.²⁶ Sarasins Plädoyer beruht allerdings auf einer bestimmten soziologisch-historiographischen Konstellation und mittlerweile selbst schon historisierten Vorstellung von Gesellschaft, wie sie bis in die 1990er Jahre schulbildend für die Geschichtswissenschaft als historische Sozialwissenschaft gepflegt worden war.²⁷

Von dieser revolutionär anmutenden Forderung abgesehen, ist die von Sarasin postulierte Abgrenzung von Wissen zu Religion und Kunst sowie das Verständnis von Wissenssystemen »als Ordnungen von tendenziell rational begründeten, empirisch überprüfbaren Hypothesen und Theorien, sowie den im Wesentlichen von den Wissenschaften erschlossenen empirischen Wissensfeldern und Gegenstandsbereichen«²⁸ allerdings noch sehr nahe an der Wissenschaftsgeschichte gelagert. Dies wirft ein Schlaglicht auf die derzeit noch anhaltenden Schwierigkeiten, kultur- und sozialgeschichtliche Überlegungen insbesondere auch zum nicht-wissenschaftlichen Wissen über das Stadium konzeptioneller Grundsatzfragen und essayistischer Schlaglichter hinauszuführen. Eine wichtige Aufgabe, die die vorliegende Arbeit verfolgt, besteht daher darin, die Wissensgeschichte aus der für Akademikerinnen und Akademiker affinen Welt der Labore, Bibliotheken, Forschungstagebücher und Projektförderung, die trotz anderslautender Programmatik immer noch die empirische Umsetzung bestimmen, zu lösen und auf die Untersuchung kontingenter gesellschaftlicher und politischer Prozesse zu lenken.

Die Verbindung von Migrations- und Wissensgeschichte gelingt unter zwei zentralen Prämissen: zum ersten, Migrantinnen und Migranten als wissensgeschichtliche Akteurinnen und Akteure zu konzipieren, und zum zweiten, die »Vorstellung einer historischen Pluralität von Wissenschafts- bzw. Wissensbe-

25 Vogel, Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte, S. 639-660; Margit Szöllösi-Janze, Wissensgesellschaft in Deutschland. Überlegungen zur Neubestimmung der deutschen Zeitgeschichte über Verwissenschaftlichungsprozesse, in: GG 30 (2004), S. 277-313.

26 Sarasin, Was ist Wissensgeschichte, S. 170-172.

27 Zur historischen Konstellation: Thomas Welskopp, Die Sozialgeschichte der Väter. Grenzen und Perspektiven der Historischen Sozialwissenschaft, in: GG 24 (1998), S. 169-194.

28 Sarasin, Was ist Wissensgeschichte, S. 165.

griffen« zu akzeptieren.²⁹ Der theoretische Ausgangspunkt hierzu ist angelegt in der sozialkonstruktivistischen Feststellung der österreichisch-amerikanischen Wissenssoziologen Peter L. Berger und Thomas Luckmann: »It is our contention, then, that the sociology of knowledge must concern itself with whatever passes for ›knowledge‹ in a society, regardless of the ultimate validity or invalidity (by whatever criteria) of such ›knowledge‹.«³⁰ Diese Erkenntnis lässt sich auch systemtheoretisch wenden mit Wissen als »ein sozial validiertes Verhältnis«³¹ oder »ein laufendes Prozessieren der Differenz von Wissen und Nichtwissen, ohne daß es dazu nötig wäre, die Wissens-/Nichtwissensbestände in den beteiligten Individuen oder Maschinen zu ermitteln«.³²

Die Übereinkunft darüber, was in einer Gesellschaft als Wissen erkannt, anerkannt, prozessiert, produziert und zirkuliert wird, ist letztlich nur genealogisch und formativ zu ermitteln. Dies schließt in der Praxis ein, dass die Herstellung von Evidenz konkret an Fragen der Legitimität, Authentizität, Selektion und Hierarchisierung geknüpft ist.³³ Für die durch immer wieder neue Konstellationen von Heterogenität geprägten Einwanderungsgesellschaften gilt dies in besonderem Maße. Obwohl Berger und Luckmann seinerzeit nicht auf solche Konstellationen abgezielt haben, so ist doch der von ihnen betonte Aspekt der Anerkennung konstitutiv für die gesellschaftliche Rolle von Migrantinnen und Migranten: Dies reicht von der Anerkennung des rechtlichen Status von Staatsangehörigkeit und Aufenthaltsbedingungen über die Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen, die als zertifiziertes Wissen aufzufassen sind, bis hin zur Anerkennung mitgebrachter Wissensbestände.

Die eingangs formulierten Fragen nach dem Wandel, den Logiken und den möglichen Konflikten um die Anerkennung von Wissen in der Einwanderungsgesellschaft nehmen die Heterogenität von Migrationsbewegungen in den Blick. Definitiv gemeinsam ist ihnen die räumliche Verlagerung des Lebensmittelpunktes, die mit der biographischen Erfahrung von Unterwegs-Sein und der Wahrnehmung von Differenz einhergeht.³⁴ Migration bestimmt sich daher ausdrücklich nicht über ethnisch-nationale Kriterien oder Rechtstitel. Vielmehr

29 Vogel, Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte, S. 650.

30 Peter L. Berger/Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge* (1966), Reprint London 1991, S. 15. Zur wissenschaftlichen Bedeutung von Bergers und Luckmanns Text: Landwehr, *Das Sichtbare sichtbar machen*, S. 73-75. Interessant ist, dass Berger und Luckmann in vielen Beiträgen zur neueren Wissensgeschichte nicht rezipiert werden, obwohl ihr Ansatz die dort vorgetragenen Positionen unterstützen würde.

31 Niklas Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hrsg. von Dieter Lenzen, Frankfurt am Main 2020, S. 98.

32 Niklas Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Bd. 1, Frankfurt am Main 1997, S. 303.

33 Lässig, *History of Knowledge*, S. 44.

34 Jochen Oltmer, *Migration im 19. und 20. Jahrhundert*, München 2010, S. 1; Margrit Pernau, *Transnationale Geschichte*, Göttingen 2011, S. 86.

haben neuere Arbeiten überzeugend aufgezeigt, dass Staatsangehörigkeit und darauf basierende staatliche Statistiken veränderliche Größen darstellen.³⁵

Viele der früheren Migrationsbewegungen nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs und in den ersten Jahrzehnten des Kalten Krieges sind in der gegenwärtigen, sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive auf Migration nicht mehr präsent. Festzuhalten ist aber auch, dass zwischen den Forschungen zu Flucht, Vertreibung und Umsiedlung der Deutschen und den erinnerungspolitisch interessierten Vertriebenen-Landsmannschaften einerseits sowie einer kritischen Migrationsforschung andererseits habituell und arbeitspraktisch bislang kaum Überschneidungen bestehen.

Umso mehr eröffnen sich mit der Perspektive einer zeithistorischen *longue durée* neue Möglichkeiten. Die Geschichte der deutschen Teilung, die Verflechtungsgeschichte des Kalten Krieges oder konzeptionelle Fragen zur situativen Ethnizität von Ausgesiedelten ist neu zu diskutieren, vor allem aber ergibt sich durch wechselseitige Beobachtung und Interaktion eine *entangled history* der unterschiedlichen Gruppen von Migrantinnen und Migranten in Deutschland nach 1945. Dabei spielt, wie noch zu zeigen sein wird, allein der zahlenmäßige Umfang einer Gruppe keine entscheidende Rolle. Vielmehr können auch kleinere Gruppen den Anstoß zu umfangreichen und intensiv geführten Diskussionen in Politik, Medien, Verwaltung und Wissenschaft geben oder modellhaft Wissenspraktiken als spezifische Teilausprägung sozialer Praktiken³⁶ etablieren, auf die in späteren migrations- und wissenshistorischen Konstellationen Bezug genommen werden konnte.

Warum das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung in der deutschen Zeitgeschichtsschreibung bislang noch keine rechte Beachtung gefunden hat, obwohl bekannte Vertreter wie Axel Schildt oder Till Kössler nachdrücklich dessen gesellschaftsgeschichtliche Relevanz hervorgehoben haben,³⁷ lässt sich nur mutmaßen. Die disziplinär den Erziehungswissenschaften zugeordnete Historische Bildungsforschung hat sich in den letzten Jahren stärker in die Zeit seit 1945 vorgewagt,³⁸ doch wäre es ein Missverständnis anzunehmen, dass damit das

35 Grundlegend hierzu: Linda Supik, Statistik und Rassismus. Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität, Frankfurt am Main/New York 2014; aus historischer Sicht: Jenny Pleinen/Lutz Raphael, Zeithistoriker in den Archiven der Sozialwissenschaften. Erkenntnispotenziale und Relevanzgewinne für die Disziplin, in: VfZ 62 (2014), S. 173-195, hier S. 185-186. Nicht von der Hand zu weisen ist, dass solche Klassifikationen auch »wirklichkeitserzeugende Effekte« haben: Yildiz, Postmigrantische Perspektiven, S. 71.

36 Zur sozialtheoretischen Einordnung von Wissen und Praktiken: Andreas Reckwitz, Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken, in: Zeitschrift für Soziologie 32 (2003), S. 282-301.

37 Axel Schildt, Die Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland bis 1989/90, München 2007, S. 99-100; Till Kössler, Sozialgeschichte der Bildung in der Erweiterung, in: AfS 62 (2022), S. 9-30, hier S. 10.

38 Frank-Michael Kuhleemann, Bildungsgeschichte, Teil I, in: GWU 65 (2014), S. 737-761, S. 737.

Feld in seiner Breite und Vielfalt bereits annähernd erfasst sei. Darüber hinaus dominiert ein anders gelagertes Erkenntnisinteresse. Auch wenn die klassische Ideengeschichte der Pädagogik überholt ist und die Erforschung alltags-, sozial- und mentalitätsgeschichtlicher Aspekte von Bildung und Schule breiteren Raum gewonnen hat,³⁹ so ist es doch ein wichtiges Ziel auch neuerer Historischer Bildungsforschung, dass sie den Erziehungswissenschaften »Daten und Denkmotive zur Qualitätssteigerung« zur Verfügung stellen und einen »Schlüssel zur erziehungswissenschaftlichen Selbstaufklärung« liefern solle, und dies explizit gegen ein kritisch gesehenes bildungspolitisches Agenda-Setting transnationaler Organisationen.⁴⁰ Eine stärker zeithistorisch orientierte Perspektive, über Bildungsgeschichte gesellschaftliche Entwicklungen zu fassen, ist noch selten, aber in jüngerer Zeit ermutigend umgesetzt worden.⁴¹ Positiv gewendet, bietet eine noch kaum als ausgeforscht anzusehende Zeitgeschichte von Schule und Bildung für die Wissens- und Migrationsgeschichte wichtige Impulse.

An dieser Stelle ist einer grundsätzlichen Frage nachzugehen, die sich beim Untersuchungsgegenstand Schule einstellen mag: Warum markiert das Konzept Wissen den zentralen analytischen Zugriff und nicht das Konzept Bildung? Der Wissenshistoriker Marian Füssel konstatiert, dass Bildung lange Zeit »ein ähnlich integrativer Begriff wie Wissen« gewesen sei, doch die enge Bindung an die Pädagogik verhindere, dass sich Bildung mit der »theoretischen Strahlkraft« von Wissen in den historischen Kulturwissenschaften messen könne.⁴² Gängige Zuschreibungen zum Begriff Bildung, die etwa von der Existenz eines »klassischen« Kanons, von Institutionalisierungsprozessen oder von Praktiken der Graduierung ausgehen,⁴³ verengen das Bild weiter, treffen aber auf Gegenpositionen in den Erziehungswissenschaften: Für diese steht Bildung für die »Konstitution von Subjektivität« mit den wesentlichen Kategorien von »Autonomie und Mündigkeit, Differenz und Kritik, Reflexivität und Spontaneität«,⁴⁴ so dass letztlich

39 Karin Priem, Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 12 (2006), S. 351-370, hier S. 352.

40 Daniel Tröhler, Historiographische Herausforderungen der Bildungsgeschichte, in: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 1 (2011), S. 9-22, hier S. 11-12, 21.

41 Als Beispiele: Sonja Levsen, Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945-1975, Göttingen 2019; Monika Mattes, Das Projekt Ganztagschule. Aufbrüche, Reformen und Krisen in der Bundesrepublik Deutschland (1955-1982), Köln/Weimar/Wien 2015; Brian M. Puaca, Learning Democracy. Education Reform in West Germany, 1945-1965, New York/Oxford 2009.

42 Marian Füssel, Wissen. Konzepte – Praktiken – Prozesse, Frankfurt am Main 2021, S. 24.

43 Zu letzterem Füssel, Wissen, S. 101.

44 Ludwig A. Pongratz/Carsten Büniger, Bildung, in: Hannelore Faulstich-Wieland/Peter Faulstich (Hrsg.), Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 2008, S. 110-129, hier S. 111.

»Selbstbestimmung« den systematischen Kern des Bildungsbegriffs darstelle.⁴⁵ Dies ist allerdings nicht nur eine stark individualisierende Vorstellung, sondern impliziert Bildung vor allem als »einen anzustrebenden Zustand«.⁴⁶ Ein jüngster Vorschlag aus der Historischen Bildungsforschung, »Bildung und Erziehung als Dimension jeglichen sozialen Handelns und sozialer Ordnungen« zu begreifen,⁴⁷ kann zweifellos zu neuen Erkenntnishorizonten ermutigen, steht aber mit seinem Relevanzanspruch nach wie vor im Spannungsverhältnis zwischen bildungstheoretischem Ideal und fachlich übergreifender Umsetzung.

Im Vergleich mit Bildung erweist sich Wissen als umfassenderes und zugleich flexibleres Konzept. Wie bereits gesehen fragen neuere Forschungen nach den sozialen Bedingungen der Produktion von Wissen, nach dessen Zirkulation, wonach Wissen immer wieder mit anderem Wissen neu kombiniert wird und so neue Wissensbestände erzeugt werden, sowie nach der Veränderung von Wissen im Zuge gesellschaftlichen Wandels. Schließlich ist Wissen in besonderem Maße anschlussfähig zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen. So rekurriert Schule dezidiert auch auf wissenschaftlich produziertes Wissen, im Sinne einer »praktische(n) Anwendung des wissenschaftlich legitimierten Wissens«,⁴⁸ ohne dadurch selbst schon zu einem Bestandteil der wissenschaftlichen Welt zu werden. Damit kommt Schule wissenschaftsgeschichtlich eine intermediäre Position zu.

Obwohl in der Wissensvermittlung tendenziell eine hierarchische Konstellation angelegt ist, lässt sich Schule dennoch nicht als bloße Durchsetzung von Normen und top-down-Mechanismen fassen. So erweist sich Schule sowohl in praktischer als auch ideeller Hinsicht als eine ausgesprochen spannungsreiche lebensweltliche Institution. Auf der einen Seite steht, wie sowohl die klassische Bildungshistoriographie als auch die sozialgeschichtliche Nationalismusforschung hinlänglich betont haben, die Funktion der Schule als Nationalisierungsagentur und Vermittlerin eines oft genug kanonisch formulierten Wissens, das in einer Gesellschaft gelten sollte. Auf der anderen Seite aber, so betonen es insbesondere die Erziehungswissenschaften, bietet Schule auch Chancen, kindliche und jugendliche Neugierde zu wecken, Wissen von der Welt und Reflexionen über das Andere zu ermöglichen.⁴⁹ Die hierarchische Konstellation von Schule wird somit immer wieder gebrochen, und dies hat Folgen für die Produktion und Zirkulation von Wissen.

45 Pongratz/Bünger, *Bildung*, S. 117.

46 Luhmann, *Erziehungssystem der Gesellschaft*, S. 187.

47 Kössler, *Sozialgeschichte*, S. 11.

48 Vogel, *Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte*, S. 649.

49 Achim Leschinsky/Kai S. Cortina, *Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik*, in: Kai S. Cortina u. a. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek 2003, S. 20-51, hier S. 41.

Schule steht und fällt stets mit konkreten Akteurinnen und Akteuren, denen sich auch die Historische Bildungsforschung zuletzt stärker zugewandt hat.⁵⁰ Hierzu zählen Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern, Bildungspolitik und Kultusverwaltungen, Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie Journalismus und Publizistik als Beobachtungs- und Kommentierungsinstanzen für eine interessierte und das Thema Schule oft genug kritisch begleitende Öffentlichkeit. Damit eng verbunden ist die Analyse von Vorstellungen, die sich eine Gesellschaft über Schule und Bildung im Wandel der Zeit macht.⁵¹ Mit der Verzahnung einer bottom-up-Perspektive auf Wissensproduktion, Aushandlungsprozesse und soziale Praktiken einerseits und einer top-down-Perspektive von politischen Entscheidungen und Rahmenbedingungen andererseits verbindet sich somit die heuristische Konzeption von Schule als eines komplexen lebensweltlichen Feldes.

Der migrationsbezogene Blick auf Schule ist aus mehreren Gründen von besonderem Interesse. Zum ersten ist die Geschichte von Bildung in Deutschland seit 1945 bislang vor allem als die Geschichte von Expansion und Emanzipation geschrieben worden, so vor allem des gerne zitierten »katholischen Arbeitermädchens vom Lande«.⁵² Die Berücksichtigung migrationsbezogener Perspektiven zeigt nachdrücklich, dass die neuere Bildungsgeschichte auch eine Geschichte von Diskriminierungen und Rassismus sein kann.⁵³

Komplexer ist ein zweiter Punkt: Es ist ein noch recht junges Phänomen, dass die Migrationsforschung auf die Begriffe Mobilität und Bewegung setzt⁵⁴ und

50 Priem, *Strukturen*, S. 352; Kössler, *Sozialgeschichte*, S. 20-21.

51 Jetzt als Fallstudie: Johannes Knewitz, *Bildung! Aber welche? Bundesdeutsche Bildungskonzeptionen im Zeitalter der Bildungseuphorie (1963-1973) und ihr politischer Niederschlag am Beispiel von Bayern und Hessen*, Göttingen 2019.

52 Marcel Helbig/Thorsten Schneider, *Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande. Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich*, Wiesbaden 2014. So der Tenor auch in der historischen Skizze von Alfons Kenkmann, *Von der bundesdeutschen »Bildungsmisere« zur Bildungsreform in den 60er Jahren*, in: Axel Schildt/Detlef Siegfried/Karl Christian Lammers (Hrsg.), *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften*, Hamburg 2000, S. 402-423.

53 Karim Fereidooni, *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*, Wiesbaden 2011; Mannitz, *Die verkannte Integration*.

54 Tara Zahra, *Migration, Mobility, and the Making of a Global Europe*, in: *Contemporary European History* 31 (2022), S. 142-154, hier S. 144; Möhring, *Jenseits des Integrationsparadigmas*, S. 306-311; wichtige Monographie hierzu: Bettina Severin-Barbottie, *Migration als Bewegung am Beispiel von Stuttgart und Lyon nach 1945*, Tübingen 2019. Die Abgrenzung zwischen Migration und anderen Mobilitätsformen findet sich noch bei Dirk Hoerder/Jan Lucassen/Leo Lucassen, *Terminologien und Konzepte in der Migrationsforschung*, in: Klaus J. Bade u. a. (Hrsg.), *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Paderborn 2007, S. 28-53, hier S. 36. Allerdings konzedieren die Autoren auf S. 38, dass sich Wanderungsabsichten im zeitli-

sich gegen eine wertende Unterscheidung zwischen Migration und Mobilität ausspricht.⁵⁵ Damit verbunden ist die wichtige Erkenntnis, wie häufig die Grenzen zwischen verschiedenen Formen von Ortswechseln verschwimmen.⁵⁶ Die Ausweitung des Konzepts Migration auf Mobilität ist mit Blick auf Kinder und Jugendliche, aber auch Familien, jedoch anders einzuschätzen als bei allein reisenden und häufig männlichen Erwachsenen, die im Mittelpunkt des jüngsten Bewegungs-Paradigmas stehen.⁵⁷ Dieser Typus des Migranten ist in jüngeren Darstellungen zur Migrationsgeschichte häufig und durchaus positiv gezeichnet worden, als ein selbstbewusster Akteur, der sich mit Eigensinn und auch Pfiffigkeit den Zumutungen von staatlichen Migrationsregimes widersetzt. Bei grundsätzlicher Anerkennung für verschiedene Formen der Mobilität hat sich daher in jüngster Zeit auch eine kritischere Position gegenüber allzu euphorischen, affirmativen Deutungen von Mobilität artikuliert.⁵⁸

Der Schulbesuch ihrer Kinder schafft für migrierte Familien häufig neue Verbindlichkeiten durch die regelmäßige Teilnahme und den Aufbau eines sozialen Umfelds. Mit dieser Relativierung des Bewegungsaspekts, der die neuere Migrationsgeschichtsschreibung umtreibt, kann sich der Einwand ergeben, was schulische Praxis dann noch mit Migrationsprozessen verbindet. Jochen Oltmer hat »Normen und Praktiken der Einbeziehung bzw. des Ausschlusses von Zuwanderern« im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung explizit als einen Bestandteil des Aufnahmeregimes benannt.⁵⁹ Wissensgeschichtlich betrachtet findet im Kontext von Schule und Bildung eine Verarbeitung von Migration statt, indem spezielle Maßnahmen ergriffen, Institutionen und Strukturen eingerichtet oder neue Themen, Lehrpläne und Bildungsmedien erarbeitet werden, die gezielt Migration und seine Wirkungen adressieren. Darüber hinaus ist der

chen Verlauf verändern konnten und temporäre Migration zu dauerhafter Auswanderung werden konnte.

55 Yildiz, Postmigrantische Perspektiven, S. 75.

56 Simone Lässig/Swen Steinberg, Knowledge on the Move. New Approaches toward a History of Migrant Knowledge, in: GG, 43, 2017, S. 313-346, hier S. 322-324. Aus der Perspektive eines Auswanderungslandes: Dariusz Stola, Kraj bez wyjścia? Migracje z Polski 1949-1989, Warszawa 2012, S. 11-14.

57 In einer früheren Veröffentlichung von Bettina Severin-Barbouties sind Kinder und Jugendliche nicht und Frauen nur in knappen Sätzen erwähnt: Multiple Deutungen und Funktionen. Die organisierte Reise ausländischer Arbeitskräfte in die Bundesrepublik Deutschland (1950er-1970er Jahre), in: GG 44 (2018), S. 223-249.

58 Peter Adey/David Bissell/Kevin Hannam/Peter Merriman/Mimi Sheller, Introduction, in: dies. (Hrsg.), The Routledge Handbook of Mobilities, London/New York 2014, S. 1-20; Anne Friedrichs, Placing Migration in Perspective. Neue Wege einer relationalen Geschichtsschreibung, in: GG 44 (2018), S. 167-195. Möhring, Jenseits des Integrationsparadigmas, S. 311 plädiert wiederum für eine »Relationalität verschiedener Formen von Mobilität«.

59 Jochen Oltmer, Einführung: Europäische Migrationsverhältnisse und Migrationsregime in der Neuzeit, in: GG 35 (2009), S. 5-27, S. 16.

Schulbesuch für viele Migrantinnen und Migranten mit der Hoffnung verbunden, sich das im Zielland benötigte Wissen für einen sozialen Aufstieg aneignen zu können.⁶⁰

Zum dritten wirkt Schule vielfach in familiäre Sozialisations- und Erziehungskontexte hinein und lenkt die Aufmerksamkeit auf »factors that shape the life of families with young children in transition as they experience schooling in their new location«. ⁶¹ Der Schulbesuch der Kinder wirft in den Familien häufig Fragen auf: In welcher Sprache wird gelernt und welches Wissen der neuen Gesellschaft wird vermittelt? Gerade mit Blick auf »zweite« und »dritte Generationen«⁶² werden die Kohärenz und Reichweite der jeweiligen *communities*, als die der informelle Verbund von Migrantinnen und Migranten aus derselben Herkunftsregion bzw. demselben Herkunftsland häufig bezeichnet wird, getestet und oft genug kommt den Kindern und Jugendlichen hierbei eine »liminal position« zu.⁶³

Wie an diesen Ausführungen erkennbar ist, bewegen sich Migrantinnen und Migranten im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung in einem vielschichtigen Spannungsverhältnis. Die Geschichtswissenschaft kennt eine Reihe methodisch-theoretischer Ansätze, um ein solches Spannungsverhältnis zu analysieren. Hierzu gehört der von Reinhart Koselleck eingeführte Konnex von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont.⁶⁴ Obwohl sie nicht im Hinblick auf Migrationsprozesse formuliert wurde, birgt sie hierfür die Besonderheit und den Reiz, dass der Erfahrungsraum von Migrantinnen und Migranten in einer eigenen zeitlich-räumlichen Differenz zum Erfahrungsraum der schon länger im Einwanderungsland lebenden Bevölkerung steht, sich im mitgebrachten Wissen widerspiegeln und schließlich den Erwartungshorizont zumindest in Teilen mitgestalten kann.

Neu entwickeln und diskutieren möchte die Arbeit das Spannungsverhältnis von Verflechtung und Autopoiesis für das Wissen in Einwanderungsgesellschaften. Der Ansatz der Verflechtungsgeschichte scheint auf den ersten Blick wie

60 Jürgen Baumert/Kai S. Cortina/Achim Leschinsky, Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen, in: Kai S. Cortina u. a. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek 2003, S. 52-147, hier S. 78.

61 Leah D. Adams/Anna Kirova, Introduction: Global Migration and the Education of Children, in: dies. (Hrsg.), Global Migration and Education. Schools, Children, and Families, Mahwah, New Jersey/London 2006, S. 1-12, hier S. 2.

62 Zum Konstruktcharakter von Generationen im Migrationsprozess Stephanie Zloch, Zweite Generation, in: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hrsg.), Inventar der Migrationsbegriffe, 07.04.2022, DOI: 10.48693/87, 13.03.2023.

63 Lässig, The History of Knowledge, S. 30.

64 Reinhart Koselleck, »Erfahrungsraum« und »Erwartungshorizont« – zwei historische Kategorien, in: ders., Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt am Main 1989, S. 349-375.

selbstverständlich und maßgeschneidert zu sein für eine Wissensgeschichte, für die der Blick auf die Zirkulation von Wissen konstitutiv geworden ist, und erst recht für die Migrationsgeschichte, deren Untersuchungsgegenstand »zu den Basisprozessen einer Weltgeschichte, die sich über Interaktionen und Zirkulation definiert«, zählt.⁶⁵ Das diskursive Feld von Zirkulation, Austausch, Interaktion, Mobilität, Transfer und Grenzüberschreitung ist in der historiographischen Praxis des letzten Jahrzehnts allerdings so weit gesteckt worden, dass sich mittlerweile schon eine Gegenbewegung formiert, die einer allzu euphorisierten und das Globale romantisierenden Sichtweise entgegentritt.⁶⁶ Verflechtung als einen analytischen Ansatz zu nutzen, setzt daher voraus, von einer eher metaphorischen Begriffsverwendung abzurücken und vor allem auch unterschiedliche Reichweiten und Implikationen gründlicher zu betrachten.

In der Globalgeschichte hat sich das Verständnis von Verflechtung genealogisch aus postkolonialen Ansätzen und der *New Imperial History* entwickelt.⁶⁷ Tendenziell erfasst eine Verflechtungsgeschichte damit weiter voneinander entfernt liegende Gegenden, die durch globale Zirkulation erst miteinander in Beziehung treten.⁶⁸ Demnach wäre eine durch Migrantinnen und Migranten über ihre Netzwerke hergestellte Verbindung mit außereuropäischen Ländern für die deutsche Geschichte eher als *entanglement* zu beschreiben als die Verbindung zu Ländern innerhalb Europas. Anders gelagerte globale Verflechtungen sind für die Geschichte Deutschlands nach 1945 durchaus erfasst worden, vor allem in den Impulsen durch »Westernisierung« und »Amerikanisierung«. Dies lässt sich durchaus als konzeptioneller Aufbruch der deutschen Nationalgeschichte schon lange vor dem *transnational* oder *global turn* deuten.⁶⁹

Eine andere Begriffstradition für Verflechtung ist dagegen in der deutschen Zeitgeschichtsschreibung entstanden, um den spezifischen Fall der deutschen Teilung zu fassen. In einem Aufsatz zu Beginn der 1990er Jahre hat Christoph Kleßmann Verflechtung dabei noch eng in ein Spannungsverhältnis zu Abgrenzung gerückt.⁷⁰ Die Deutung des Verhältnisses der beiden deutschen Teilstaaten

65 Sebastian Conrad, *Globalgeschichte. Eine Einführung*, München 2013, S. 212.

66 Friedrichs, *Placing Migration*, S. 168-169; Besonders prägnant: Monika Dommann, *Alles fließt. Soll die Geschichte nomadischer werden?* In: *GG* 42 (2016), S. 516-534, hier S. 526-530. Zum historiographischen Kontext Jan Eckel, »Alles hängt mit allem zusammen.« Zur Historisierung des Globalisierungsdiskurses der 1990er und 2000er Jahre, in: *HZ* 307 (2018), S. 42-78.

67 Conrad, *Globalgeschichte*, S. 112, 123-125. Pernau, *Transnationale Geschichte*, S. 56 sieht darin eine wichtige Abgrenzung zur Transfergeschichte und *Histoire croisée*.

68 Conrad, *Globalgeschichte*, S. 123.

69 Ariane Leendertz, *Zeitbögen, Neoliberalismus und das Ende des Westens, oder: Wie kann man die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts schreiben?* in: *VfZ* 65 (2017), S. 191-217, hier S. 198.

70 Christoph Kleßmann, *Verflechtung und Abgrenzung. Aspekte der geteilten und zusammengehörigen deutschen Nachkriegsgeschichte*, in: *APuZ* 43 (1993), H. 29-30, S. 30-41.

zueinander unterlag in der Folge einer recht verwickelten Forschungskontroverse, die auch Begrifflichkeiten wie »integrierte Geschichte«, »Parallelgeschichte« oder »grenzübergreifende Perspektive« hervorbrachte, in aller Regel aber stets die Elemente von Konkurrenz und wechselseitiger Beobachtung einschloss.⁷¹

Der Ansatz einer deutsch-deutschen Verflechtungsgeschichte ist durch den Siegeszug der Globalgeschichte keineswegs obsolet geworden; vielmehr hat er insofern eine neue Bedeutung erhalten, dass aus einer gesamt- und vor allem außereuropäischen Perspektive stärker die deutsch-deutschen Gemeinsamkeiten, insbesondere in sozial- und kulturgeschichtlicher Hinsicht, sichtbar werden.⁷² Vielmehr noch bietet der Ansatz einer deutsch-deutschen Geschichte als Verflechtungsgeschichte die Möglichkeit, dem in der Globalgeschichte mitunter allzu affirmativ genutzten Verflechtungsbegriff eine kritische Akzentuierung hinzuzufügen, die gerade vor dem Hintergrund der gegenwärtig weltweit intensiv geführten Debatte um Zukunft und Gefährdungen von Demokratie für politische Systemunterschiede aufmerksam bleibt.

Auch die wissenschaftsgeschichtliche Forschung hat globale Verflechtungen von Wissensproduktion und -zirkulation diskutiert, neben dem expliziten Begriff *entangled knowledge* etwa auch als *Pidgin-Knowledge* oder »Räume des Wissens«,⁷³ doch wurden diese Begriffe oft isoliert voneinander und zum Teil auch nur sporadisch verwendet. Viele dieser Arbeiten nehmen die normative Zielperspektive einer »decolonization of knowledge« ein,⁷⁴ doch unbestreitbar hat die in (post-)koloniale Kontexte eingelassene Wissensgeschichte für Dynamisierungen gesorgt. Verflechtungen zeigten sich im Zeitalter des Kolonialismus mit seinen asymmetrischen Machtkonstellationen zwischen Zentrum und Peripherie demnach darin, dass Wissen »von vielen Orten in viele Richtungen transferiert« wurde,⁷⁵ dabei zirkulierte es nicht gleichmäßig, sondern wurde auch unter-

71 Frank Bösch, *Geteilt und verbunden. Perspektiven auf die deutsche Geschichte seit den 1970er Jahren*, in: ders. (Hrsg.), *Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland 1970-2000*, Bonn 2015, S. 7-37, hier S. 8, 10-11.

72 Bösch, *Geteilt und verbunden*, S. 12; Überlegungen hierzu auch bei Frank Wolff, *Die Mauergesellschaft. Kalter Krieg, Menschenrechte und die deutsch-deutsche Migration 1961-1989*, Berlin 2019, S. 58-71.

73 Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig, *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945*. Einleitung, in: Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945*, Berlin/Boston 2018, S. 1-35, S. 9-11; Sebastian Dorsch, *Translokale Wissensakteure. Ein Debattenvorschlag zu Wissens- und Globalgeschichtsschreibung*, in: *ZfG* 64 (2016), S. 778-795, hier S. 782-783, 790.

74 Gesa Mackenthun/Klaus Hock, *Introduction*, in: dies. (Hrsg.), *Entangled Knowledge. Scientific Discourses and Cultural Difference*, Münster 2012, S. 7-27.

75 Rebekka Habermas/Alexandra Przyrembel: *Einleitung*, in: dies. (Hrsg.): *Von Käfern, Märkten und Menschen. Kolonialismus und Wissen in der Moderne*, Göttingen 2013, S. 9-24, hier S. 10-11.

drückt, ging verloren oder wurde ignoriert, veränderte sich im Zuge von Transfer und Übersetzungen und erhielt neue Bedeutungen.⁷⁶ Ermöglicht haben dies Akteurinnen und Akteure, die zur Produktion und Verbreitung von Wissen beitragen: die lokale Bevölkerung, Übersetzerinnen und Übersetzer, Missionierende sowie Kaufleute;⁷⁷ erkennbar gab es aber auch Blockaden, Umwege, eine unterbrochene Zirkulation oder gar »Nicht-Zirkulation«.⁷⁸

Der entscheidende Gegenpart, der den Verflechtungsansatz für die Migrations- und Wissensgeschichte in ein produktives Spannungsverhältnis setzt und seiner normativen Beimischungen weitgehend entledigt, besteht in der Autopoiesis, wie der Begriff in der Systemtheorie Niklas Luhmanns lautet. Luhmann selbst hat sich, wie viele in der Geschichtswissenschaft gerne genutzten Klassiker des soziologischen, philosophischen oder kulturwissenschaftlichen Denkens, nicht explizit mit dem Phänomen Migration und seinen Auswirkungen befasst, doch seine Konzeption ist aufschlussreich: Er geht von funktional differenzierten Teilsystemen aus, die sich stetig selbst, also autopoietisch, verändern, die aber – und das ist ein zentraler Punkt – miteinander kommunizieren und damit füreinander Umwelt sind. Die Autopoiesis umfasst sowohl Strukturen als auch Elemente im Sinne zeitlicher Operationen und führt damit zur »Erzeugung einer systeminternen Unbestimmtheit«.⁷⁹ In seinem nachgelassenen Werk zum Erziehungssystem der Gesellschaft hat Luhmann diese Ausführungen präzisiert und konkretisiert. Autopoietische Systeme bilden demnach Strukturen aus, »die zu bestimmten Umwelten passen und sich auf diese Weise spezialisieren« und dadurch wiederum »die Freiheitsgrade, die ihre Autopoiesis an sich bereithielte, einschränken«.⁸⁰ Dies fügt sich zur allgemeinen systemtheoretischen Festlegung, dass alle Teilsysteme einer Gesellschaft ihre eigenen Operationen beobachten und »insofern durch Selbstreferenz bestimmt« sind.⁸¹ Autopoiesis bedeutet damit zwar Unbestimmtheit, aber im Rahmen von Selbstreferenz keineswegs Beliebigkeit.

Dennoch wird an diesen Ausführungen deutlich, dass der systemtheoretische Zugriff für die geschichtswissenschaftliche Verwendung der Spezifikation und Übersetzung bedarf. Dies forderte Luhmann selbst ein.⁸² Der Begriff der Autopoiesis weist in der Tat einige Assoziationen zu anderen in der Geschichtswissenschaft diskutierten Konzepten auf. Während »Eigensinn« durchaus ein Element

76 Habermas/Przyrembel, Einleitung, S. 13, 17–19. Zu Übersetzungen, Simone Lässig: Übersetzungen in der Geschichte – Geschichte als Übersetzung? Überlegungen zu einem analytischen Konzept und Forschungsgegenstand für die Geschichtswissenschaft, in: GG 38 (2012), S. 189–216.

77 Habermas/Przyrembel, Einleitung, S. 15.

78 Dommann, Alles fließt, S. 531.

79 Luhmann, Gesellschaft der Gesellschaft, S. 65–68.

80 Luhmann, Erziehungssystem der Gesellschaft, S. 24, auch S. 114.

81 Luhmann, Erziehungssystem der Gesellschaft, S. 14.

82 Luhmann, Gesellschaft der Gesellschaft, S. 66.

von *agency* darstellen kann, ist dieses allerdings individuell auf konkrete Akteurinnen und Akteure gerichtet, während sich der systemtheoretische Begriff der Autopoiesis auf einer anderen Analyseebene bewegt. Das Konzept der »Gegenwelten« wiederum als »Rivalität von Deutungen des Daseins«⁸³ birgt das Risiko, dies im Kontext von Migrationsprozessen polemisch als Ausdruck von »Parallelgesellschaften« zu deuten.

Demgegenüber ist der Begriff der Autopoiesis breiter einsetzbar und zielt nicht zwangsläufig auf konflikthafte Konstellationen. Er eignet sich für eine nüchterne Charakterisierung des Bildungswesens in Deutschland, dem oft eine Fragmentierung durch den Kulturföderalismus und ein Mangel an politischer und gesellschaftlicher Konsensbildung gegenüber Struktur, Aufgaben und Zielen von Schule nachgesagt wird,⁸⁴ und er stellt die verbreitete Vorstellung von der Existenz und Persistenz hegemonialer Wissensordnungen in Frage, wie sie zumeist auf Michel Foucaults Beschäftigung mit gesellschaftlicher Normierung und Machtverhältnissen zurückgeführt werden.⁸⁵ Insgesamt kann die Konzeption autopoietischer gesellschaftlicher Teilsysteme in der geschichtswissenschaftlichen Verwendung stärker als bislang Migration und ein damit verbundenes Wissen als Phänomene von Kontingenz adressieren und stellt in ihrem höheren Abstraktionsgrad die Untersuchung von Einwanderungsgesellschaften auf eine breitere erkenntnistheoretische Grundlage.

Zugleich hat die Übersetzung der theoretischen Modelle in die empirische Praxis spezifische methodische Konsequenzen, wie die nachfolgenden Schritte zur operativen Verbindung von Migrations- und Wissensgeschichte zeigen. Simone Lässig und Swen Steinberg haben hier eine erste wichtige Schneise geschlagen: Wissen über Migration sowie für und von Migrantinnen und Migranten.⁸⁶ Dieser Dreiklang hat den Vorteil, dass er epochal und regional breit

83 Nina Leonhard/Astrid Mignon Kirchhof, Einführung: Gegenwelten, in: GG 41 (2015), S. 5-16, hier S. 7.

84 So mehrere Autoren im Handbuch der Bildungsgeschichte wie etwa Thomas Ellwein, Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen. Interessenartikulation und Bildungsdiskussion, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 87-109; Carl-Ludwig Furck, Allgemeinbildende Schulen. Entwicklungstendenzen und Rahmenbedingungen, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 245-260, hier vor allem S. 253.

85 Anders als es spätere Rezeptionspfade nahelegen, sind in Foucaults Arbeiten zur Wissenssoziologie allerdings nicht Annahmen einer Hegemonialität von Wissen dominant, sondern vielmehr die Effekte von Zirkulation und Streuung, vgl. Michel Foucault, Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt am Main ²³2015.

86 Simone Lässig/Swen Steinberg, Why Young Migrants Matter in the History of Knowledge, in: KNOW. A Journal on the Formation of Knowledge 3 (2019), H. 2, S. 195-219,

einsetzbar ist. Für den Bereich Schule und Bildung kann es zu Überschneidungen kommen, wenn etwa Migrantinnen und Migranten selbst Wissen über Migration produzieren und zirkulieren lassen. Daher soll im Folgenden, auch um die Spezifik der Zeitgeschichte des 20. Jahrhunderts mit der Professionalisierung und Ausdifferenzierung des modernen Sozialstaats genauer einzufangen, dieser Dreiklang in Anlehnung an Lutz Raphaels grundlegende Reflexionen zur »Verwissenschaftlichung des Sozialen«⁸⁷ leicht modifiziert werden.

Drei Dimensionen des Wissens sind in der vorliegenden Untersuchung unterschieden: Zum ersten das Governance-Wissen über Migration in Ministerien und Schulverwaltungen, zum zweiten ein damit kritisch korrespondierendes Wissen von Expertinnen und Experten in Pädagogik, bildungsbezogenen Sozialwissenschaften und Migrationsforschung und zum dritten das maßgeblich von Migrantinnen und Migranten produzierte und zirkulierende Wissen, das im Folgenden als selbstorganisiertes Wissen bezeichnet wird.

Aufgabe und Funktionsweise von Ministerien und Behörden sind in der Zeitgeschichtsschreibung ein hinlänglich eingeführtes Phänomen; gerade die jüngst durchgeführten Forschungsvorhaben zu einzelnen Bundesministerien und ihren Kontinuitäten aus der NS-Zeit haben Fragen des institutionellen Selbstverständnisses und der Verwaltungskulturen noch einmal nachdrücklich konturiert.⁸⁸ Der Begriff Governance⁸⁹ wird hier verwendet, da es in den beteiligten Ministerien und Behörden nicht allein um ein Verwaltungshandeln im Sinne eines Nachvollzugs von Gesetzen und Erlassen ging, sondern hier auch epistemische Grundlagen für politische Entscheidungen sowie für Planungs-, Steuerungs- und Regulationsprozesse gelegt wurden. Für die Analyse des Governance-Wissens entfalten die modellhaften Überlegungen Michel Foucaults zum Verhältnis von Macht und Wissen, insbesondere von Evidenzproduktion durch Beobachtung, Erfassung und Ordnung und den daraus resultierenden Möglichkeiten der Kontrolle ihre Stärke.

Das Wissen in den Ministerien und Behörden ist seit den Anfängen des 20. Jahrhunderts eng mit dem Wirken von Expertinnen und Experten verknüpft. Nach Lutz Raphael kennzeichnet die Verwissenschaftlichung des Sozialen die »dauerhafte Präsenz humanwissenschaftlicher Experten, ihrer Argumente und Forschungsergebnisse in Verwaltungen und Betrieben, in Parteien und

hier S. 207; in einer früheren Fassung: Lässig/Steinberg, *Knowledge on the Move*, S. 320.

87 Lutz Raphael, Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts, in: GG 22 (1996), S. 165-193.

88 Beispielhaft die Beiträge in Frank Bösch/Andreas Wirsching (Hrsg.), *Hüter der Ordnung. Die Innenministerien in Bonn und Ost-Berlin nach dem Nationalsozialismus*, Bonn 2018.

89 Konzise Definition bei Michael Zürn, Was ist Governance? In: *Gegenworte. Hefte für den Disput über Wissen* (2007), H. 18, S. 28-31.

Parlamenten, bis hin zu den alltäglichen Sinnwelten sozialer Gruppen, Klassen oder Milieus«.90 Eine Blütezeit dieses Wissens waren vor allem die 1960er und 1970er Jahren, als die Bundesrepublik Deutschland eine regelrechte Reform- und Planungseuphorie erfasst hatte.91 Die Expertinnen und Experten des Sozialen standen aber nicht nur beratend zur Seite, sondern eröffneten sich mit ihrem Wissen selbst neue Berufsfelder im öffentlichen Dienst, errangen nach und nach wichtige Positionen in Fachbehörden »und waren federführend daran beteiligt, soziale Probleme mit den Mitteln des Verwaltungshandelns zu bearbeiten«.92 Raphael führt sein Phasenmodell der Verwissenschaftlichung des Sozialen bis in die 1970er Jahre. In der vorliegenden Arbeit wird gezeigt, dass sich in diesem Jahrzehnt unter den Expertinnen und Experten des Sozialen auch Tendenzen eines nonkonformistischen Wissens und einer deutlichen Gesellschaftskritik zeigten, die sie in größere Distanz zur staatlich-administrativen Nachfrage nach Wissen brachte.

Für die Untersuchung des migrationsbezogenen Wissens von Expertinnen und Experten ist die Annahme leitend, dass dieses Wissen selbst zur Konstruktion sozialer Wirklichkeit beitrug.93 Historiographisch leistbar ist es allerdings weniger, »Tatsachenkonstruktionen« anderer wissenschaftlicher Disziplinen zu verifizieren oder falsifizieren, als vielmehr die zeitgenössischen »Entstehungskonstellationen« eines solchen Wissens herauszuarbeiten.94 Hierzu zählt als besonderer Teilaspekt einer Verwissenschaftlichung des Sozialen, dass sich die Pädagogik nicht nur auf ein theoretisches Fundament beruft, sondern in hohem Maße auf ein in der Praxis erzeugtes »Professionswissen«.95 Dieses Wissen führt unmittelbar zu den Praktiken vor Ort.

Auf einer solchen lokalen Maßstabsebene bewegt sich in aller Regel auch das selbstorganisierte Wissen von Migrantinnen und Migranten. Systemtheoretisch begünstigt ist eine Selbstorganisation immer dann, wenn eine Mikrodiversität besteht, im konkreten Fall des gesellschaftlichen Teilsystems Schule und Bildung »eine große Zahl von verschiedenartigen Erziehungs- und Unterrichtssituatio-

90 Raphael, Verwissenschaftlichung, S. 166.

91 Alexander Nützenadel, *Stunde der Ökonomen. Wissenschaft, Politik und Expertenkultur in der Bundesrepublik 1949-1974*, Göttingen 2005; Gabriele Metzler, *Am Ende aller Krisen? Politisches Denken und Handeln in der Bundesrepublik der sechziger Jahre*, in: *HZ* 275 (2002), S. 57-103.

92 Raphael, Verwissenschaftlichung, S. 168, 180.

93 Rüdiger Graf/Kim Christian Priemel, *Zeitgeschichte in der Welt der Sozialwissenschaften. Legitimität und Originalität einer Disziplin*, in: *VfZ* 59 (2011), S. 479-508, hier S. 482, 486, 508.

94 Raphael, Verwissenschaftlichung, S. 189-191.

95 Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh, *Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Einleitung zum Beiheft*, in: dies. (Hrsg.), *Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*, Weinheim/Basel 2017, S. 7-13, hier S. 7.

nen«.96 Im konkreten Zusammenhang mit Migrationsprozessen wendet sich diese Arbeit bevorzugt dem so genannten Muttersprachlichen Unterricht97 und dem Streben nach eigenen Schulen zu.

Das selbstorganisierte Wissen lässt sich mit Blick auf Formen, Praktiken und Ziele weiter unterteilen. Das Bemühen um ein bildungspolitisch anerkanntes Wissen stand dabei oft genug in einem Spannungsverhältnis zu einem identitätsstiftenden Wissen, und an mitunter unerwarteten Stellen fand auch Alltagswissen von Migrantinnen und Migranten Eingang in Curricula, Schulbücher und Unterrichtspraktiken. Alltagswissen ist in der wissenshistorischen Konzeptualisierung gelegentlich mit der Kategorie Erfahrung zusammengedacht,98 daher sei der Bezug zu Wissen, der bereits im Konnex von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont angeklungen ist, an dieser Stelle kurz ausgeführt. Erfahrung als einen möglichen konstituierenden Bestandteil von Wissen anzusehen, ergibt sich zum einen unmittelbar aus dem Ansatz Bergers und Luckmanns: Erfahrung ist Wissen, wenn sie als solche anerkannt wird. Zum anderen hat Koselleck selbst wichtige Überlegungen zur Kategorie Erfahrung bereitgestellt. Demnach ist der Begriff zwar im alltäglichen Wortgebrauch vorhanden, beansprucht aber »einen höheren, kaum übersteigbaren Grad an Allgemeinheit«, denn er setzt sich selbst aus verschiedenen Elementen zusammen, sowohl aus der Erinnerung an Eigenes als auch aus dem Wissen um Anderes.99 In der Bezugnahme auf vorhandenes Wissen und in der höheren Abstraktionsleistung finden sich bereits wichtige Merkmale für Evidenzproduktion, und weiter hinzu kommt ein Phänomen, das Koselleck als »temporale Struktur der Erfahrung« bezeichnet: Indem immer wieder neue Erfahrungen gesammelt werden, überlagern und imprägnieren sich Erfahrungen gegenseitig und ergeben andere Perspektiven.100

Für das selbstorganisierte Wissen kommt das theoretische Modell Luhmanns am deutlichsten zur Entfaltung. Indem das Erkenntnisinteresse nicht auf Integration und nicht auf das Verhältnis von Macht und Wissen, sondern auf autopoietische Operationen abzielt, rückt in der methodischen Umsetzung der Blick für Unerwartetes, für Ungleichzeitigkeiten, Widersprüche, Dialektiken, nicht-intendierte oder verspätete Wirkungen in den Vordergrund. Gemeinsamer Effekt der unterschiedlichen Spielarten selbstorganisierten Wissens ist, dass traditionelle Gewissheiten von Bildungssteuerung und staatlichem Handeln wiederholt auf die Probe gestellt wurden.

Governance-Wissen, das Wissen von Expertinnen und Experten sowie selbstorganisiertes Wissen materialisieren sich in Wissenspraktiken, Wissensbestän-

96 Luhmann, *Erziehungssystem der Gesellschaft*, S. 14.

97 Muttersprachlicher Unterricht wird in dieser Arbeit mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben, wenn es sich um ein von den Kultusbehörden anerkanntes Schulfach mit einer über mehrere Jahrzehnte kontinuierlichen Bezeichnungspraxis handelt.

98 Sarasin, *Was ist Wissensgeschichte*, S. 163.

99 Koselleck, »Erfahrungsraum« und »Erwartungshorizont«, S. 350-356.

100 Koselleck, »Erfahrungsraum« und »Erwartungshorizont«, S. 358.

den und Wissensorten. Die Wissenspraktiken weisen die größte Bandbreite auf; sie stehen in den unterschiedlichen institutionellen und disziplinären Logiken, ob es sich um die Erstellung von Statistiken und Gutachten, Erarbeitung von Memoranden, Mitarbeit in Beratungsgremien und Interessenvertretungen oder um publizistische Tätigkeiten handelt. Migrationsspezifischer sind Wissensbestände. Sie bilden für einzelne soziale Gruppen oft »ein entscheidendes Kriterium für ihre Außenabgrenzung und Binnendifferenzierung«. ¹⁰¹ In der vorliegenden Studie liegt der Schwerpunkt auf dem Gesellschaftswissen, das im Rahmen der so genannten sinnstiftenden Fächer Geschichte, Geographie, Sozialkunde und Religion vermittelt wird und denen auch die meisten Migrantinnen und Migranten besondere Bedeutung beimessen: Sie stehen in der Praxis von Privatschulen oder des Muttersprachlichen Unterrichts nicht von ungefähr ganz oben auf der Agenda. Von besonderem Interesse sind Konstellationen, in denen diese Wissensbestände zu Konflikten führen – einerseits mit zeitgenössisch als hegemonial oder kanonisch angesehenen Wissensbeständen innerhalb der Gesamtgesellschaft, andererseits aber auch mit konkurrierenden Wissensbeständen innerhalb einer *community* von Migrantinnen und Migranten, die eigene soziale, kulturelle und damit auch epistemische Strukturen ausgebildet hat. ¹⁰² Die Verbindung von Migrations- mit Wissensgeschichte kann somit auch nicht-hegemoniales, nonkonformistisches oder subversives Wissen in den Blick nehmen ¹⁰³ und bietet damit einen eigenständigen Zugang, um Einwanderungsgesellschaften besser zu verstehen.

Migration begünstigt die Entstehung neuer räumlicher Konstellationen, daher sind auch gängige Vorstellungen von Wissensorten zu revidieren. Neben den »klassischen« Wissensorten wie Archiven, Bibliotheken, Laboratorien, Museen oder Universitäten ¹⁰⁴ zeigt die vorliegende Studie bislang kaum oder in gänzlich anderen Kontexten beachtete Orte auf. Sie geht hinein in die vielen neu initiierten schulischen Formen, die von dem »klassischen« Weg einer Schullaufbahn in Deutschland abzweigten, in die notdürftig eingerichteten Schulräume der Flüchtlingslager, in die Sonderkurse für Übersiedelte aus der DDR und Ausgesiedelte aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten, in die nachmittäglich genutzten Klassenräume, in denen italienische oder türkische Lehrkräfte Mutter-

¹⁰¹ Jakob Vogel formulierte dieses Postulat mit Blick auf die sozialgeschichtliche Arbeiter- und Bürgertumsforschung des langen 19. Jahrhunderts, doch kann dies auch für Migrantinnen und Migranten im 20. Jahrhundert gelten. Vogel, *Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte*, S. 644-645.

¹⁰² Lässig/Steinberg, *Knowledge on the Move*, S. 345-346; unabhängig davon: Alexander Clarkson, *Fragmented Fatherland. Immigration and Cold War Conflict in the Federal Republic of Germany, 1945-1980*, New York/Oxford 2013, S. 3.

¹⁰³ Lässig, *The History of Knowledge*, S. 37, 43; Lässig/Steinberg, *Knowledge on the Move*, S. 320.

¹⁰⁴ So die Nennung bei Daniel Speich Chassé/David Gugerli, *Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung*, in: *Traverse* (2012), H. 1, S. 85-100, hier S. 85.

sprachlichen Unterricht abhielten. Die meisten dieser Wissensorte waren als Provisorien eingerichtet und markierten zunächst eine marginale gesellschaftliche Position; sie können aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive als Heterotopien im Sinne Foucaults gelten.¹⁰⁵ Zugleich sind sie räumlicher Ausdruck autopoietischer Strukturen in der Einwanderungsgesellschaft.

Eine Herausforderung, vor der jede historische Arbeit steht, ist es, heutige Begrifflichkeiten auf Zeiten anzuwenden, in denen sie noch kaum eine oder gar keine Rolle spielten. Diese Herausforderung gilt in noch höherem Maße, wenn sie so stark politisch-normativ aufgeladen sind wie in der seit 2015 intensivierten Migrationsdebatte. Zudem weist die Migrationsforschung der letzten Jahre eine hohe Schlagzahl bei der Einführung neuer Begrifflichkeiten auf, die oft dezidiert vom Bestreben geleitet sind, Positionen im politisch-gesellschaftlichen Feld zu markieren. Schon zwei Jahrzehnte zuvor hat Marita Krauss zu Recht bemerkt, dass das Begriffsinstrumentarium »meist selbst ein Teil der Migrationsgeschichte des 20. Jahrhunderts« ist.¹⁰⁶ Noch provokanter drückten es Jenny Pleinen und Lutz Raphael aus: Die Begriffe der gegenwartsbezogenen Migrationsforschungen seien allzu oft »Splitter voraussetzungsvoller Gesellschaftstheorien und Trendbehauptungen« und Bestandteil des Kampfes »um die Benennungsmacht des Sozialen«.¹⁰⁷ Mittlerweile ist nahezu jeder Begriff, der vor allem die von Migration betroffenen Menschen zu fassen versucht, einer mehr oder weniger scharfen Kritik ausgesetzt gewesen – sei es, dass unreflektiert rechtliche oder politische Kategorien übernommen würden, oder, dass einer diskursiven Ausgrenzung des »Anderen« Vorschub geleistet würde.¹⁰⁸

Auch wenn viele dieser kritischen Einwände ihre Berechtigung haben, so bleibt die Grundproblematik der Beschreibungssprache nach wie vor nicht befriedigend gelöst. Die Hoffnung, bei einem gesellschaftlich und politisch so stark aufgeladenen Thema wie Migration eine »neutrale« Begrifflichkeit entwickeln zu können, ist illusionär. Daher besteht der in der vorliegenden Arbeit gewählte Weg darin, neben dem weithin unumstrittenen Begriff Migration, der für die Kohärenz des Untersuchungsthemas steht, quellsprachliche Begriffe

105 Michel Foucault, Von anderen Räumen, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hrsg.), Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt am Main 2012, S. 317-329; eine kurze Diskussion zu Lagern als Heterotopien bei Holger Köhn, Die Lage der Lager. Displaced Persons-Lager in der amerikanischen Besatzungszone Deutschlands, Essen 2012, S. 66-67.

106 Marita Krauss, Migration, Assimilierung, Hybridität. Von individuellen Problemlösungsstrategien zu transnationalen Gesellschaftsbeziehungen, in: Eckart Conze/Ulrich Lappenküper/Guido Müller (Hrsg.), Geschichte der internationalen Beziehungen. Erneuerung und Erweiterung einer historischen Disziplin, Köln/Weimar/Wien 2004, S. 259-276, hier S. 261.

107 Pleinen/Raphael, Zeithistoriker, S. 175.

108 Kleist, Flucht- und Flüchtlingsforschung, S. 7-8.

aufzugreifen und stetig in ihrer Situiertheit und Historizität zu reflektieren.¹⁰⁹ Dabei werden jene quellen sprachliche Begriffe bevorzugt, die gesellschaftliche Selbstbeschreibungen transportierten, aber auch schon in ihrer Zeit für eine wissenschaftlich-analytische Sprache angemessen erschienen. Hierzu gehören Begriffe wie »Displaced Persons«, »Flüchtlinge«, »Aussiedler« bzw. »Ausgesiedelte« und »Übersiedler« bzw. »Übergesiedelte«, aber auch der überwiegend normativ verwendete und historisch immer wieder neu aufgeladene Begriff der »Integration«.¹¹⁰ Gelegentlich stehen Begriffe alternierend nebeneinander, neben den »Flüchtlingen« die »Geflüchteten«, neben dem statistischen definierten »Migrationshintergrund« die familiär vermittelte »Migrationserfahrung«. Diese Bezeichnungspraxen verweisen auf die prinzipielle Offenheit und Kontingenz von Einwanderungsgesellschaften, auch im Medium der Sprache.

Für die hier umrissenen Fragen bieten die Wissensgeschichte, die Migrations- und die Bildungsforschung einen unterschiedlichen empirischen Forschungsstand dar. Die Wissensgeschichte hat zum Bereich Migration, globale und (post-)koloniale Verflechtungen konzeptionell wichtige Beiträge aufzuweisen, in der historiographischen Praxis fokussieren jedoch auch jüngst erschienene empirische Arbeiten bevorzugt auf wissenschaftliches Wissen beziehungsweise das Wissen von Expertinnen und Experten.¹¹¹ Auffallend ist, dass nicht-wissenschaftliches Wissen am ehesten im (post-)kolonialen Kontext untersucht wurde. Ob hierin ein epistemischer Bias liegt, der Wissenschaft und Expertise eo ipso in den (post-)imperialen Metropolen und nicht-wissenschaftliches Wissen im globalen Süden verortet, muss hier offenbleiben.

Zahlreich sind Studien zur historischen Migrationsforschung. Allerdings gehörte Wissen bislang nicht zu deren bevorzugten Untersuchungsgegenständen, allenfalls bei der Bedeutung für Migrationsentscheidungen,¹¹² oder in der Exilforschung, in der vornehmlich Intellektuelle und Kunstschaffende im Blickpunkt stehen, aus deren Perspektive nur bedingt Rückschlüsse auf die gesellschaftliche Reichweite von Wissensproduktion und -zirkulation zu ziehen

109 Zum Sagbarkeitsspektrum früherer Zeiten gehörten auch Begriffe, die heute als rassistisch gelesen werden. Eine Auslassung dieser Begriffe oder eine Darstellung mit Asterisk würde ein »bereinigtes« Bild der Vergangenheit ergeben und entspräche nicht der historisch-kritischen Methode. Solche Begriffe werden in dieser Arbeit aber nur in Einzelfällen und nur in eindeutig gekennzeichneten direkten Zitaten verwendet.

110 Krauss, Migration, S. 265-266; in einem anderen Kontext auch: Marita Krauss, Integrationen. Fragen, Thesen, Perspektiven zu einer vergleichenden Vertriebenenforschung, in: dies. (Hrsg.), Integrationen. Vertriebene in den deutschen Ländern nach 1945, Göttingen 2008, S. 10; Hoerder/Lucassen/Lucassen, Terminologien und Konzepte, S. 46-49; Möhring, Jenseits des Integrationsparadigmas, S. 317-323.

111 Hierzu der Literaturbericht von Fabian Link, Neuere Entwicklungen in der Wissenschaftsgeschichte. Die (mindestens) drei Wissenschaftskulturen und ihre Historiografien, in: NPL 64 (2019), S. 27-53.

112 Felicitas Hillmann, Migration. Eine Einführung aus sozialgeographischer Perspektive, Stuttgart 2016, S. 55-56, 58-60.

sind.¹¹³ Auch in den nach wie vor stark beachteten Forschungen zu global betrachteten Migrationssystemen und Migrationsregimes,¹¹⁴ die die gegenwärtig meistverbreiteten Synthesen prägen, stehen Wissen, Schule und Bildung eher am Rande der Betrachtungen; vielmehr werden diese Themen bevorzugt dem Paradigma der Integration zugeordnet, das nicht nur als politische Zielperspektive, sondern auch als Aufgabenstellung und mehr oder weniger expliziter Maßstab vieler migrationsgeschichtlicher Darstellungen dient.¹¹⁵

Hervorgehoben werden sollen im Folgenden einige Arbeiten, die für eine Wissensgeschichte der deutschen Einwanderungsgesellschaft nach 1945 von besonderer Bedeutung sind. Die fast zwanzig Jahre alte Studie von Karen Schönwälder¹¹⁶ besitzt auch heute noch ihren Wert mit vielschichtigen und differenzierten Beobachtungen, die den politischen Migrationsdiskurs in der Bundesrepublik Deutschland bis Anfang der 1970er Jahre abdecken. Durch eine breite Verwendung kulturwissenschaftlicher Konzepte zeichnen sich die migrationsgeschichtlichen Arbeiten von Maren Möhring aus, in denen sie die globalen Einflüsse auf lokale Lebenswelten, die Selbstinszenierung von Ethnizität und die gesellschaftliche Verflechtung durch Mobilität diskutiert.¹¹⁷ Christiane Reinecke hat mit ihrer Habilitationsschrift eine Raum- und Wissensgeschichte sozialer Ungleichheit vorgelegt, die anhand von Großwohnsiedlungen in Frankreich und Deutschland sehr wichtige vergleichende Erkenntnisse zur Bedeutung von *race*, Ethnizität und postkolonialen Ansätzen in der jüngsten europäischen Zeitgeschichte erbringt.¹¹⁸ Kijan Espahangizi wiederum hat in seiner Studie über das (Nicht-)Einwanderungsland Schweiz, in der er die Entwicklung der sozialwissenschaftlichen Migrationsforschung und die begleitenden sozialen Praktiken in Medien und Politik untersucht, wichtige Überlegungen zu Konzeption und Begrifflichkeit einer re-

113 Lässig/Steinberg, *Knowledge on the Move*, S. 336.

114 Klaus J. Bade, *Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zu Gegenwart*, München 2000; Hoerder/Lucassen/Lucassen, *Terminologien und Konzepte*; Dirk Hoerder, *Menschen, Kulturkontakte, Migrationssysteme. Das weltweite Wanderungsgeschehen im 19. und 20. Jahrhundert*, in: *GWU* 56 (2005), S. 532-546, hier S. 533; Tobias Brinkmann, *Taking the Global View. Reconsidering Migration History after 1800*, in: *NPL* 55 (2010), S. 213-232, hier S. 215-216.

115 Kleist, *Flucht- und Flüchtlingsforschung*, S. 22-24; Hoerder/Lucassen/Lucassen, *Terminologien und Konzepte*, S. 46-49. Als aktuelles Beispiel: Ther, *Die Außenseiter. Auch an die Geschichte der DDR richtete sich »die Frage nach der Fähigkeit und dem Willen zur Integration der ›Fremden‹ bzw. des ›Anderen‹ in eine moderne Gesellschaft«*; Behrends/Lindenberger/Poutrus, *Fremde*, S. 9.

116 Schönwälder, *Einwanderung*.

117 Möhring, *Fremdes Essen*; Maren Möhring, *Mobilität und Migration in und zwischen Ost und West*, in: Frank Bösch (Hrsg.), *Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland 1970-2000*, Bonn 2015, S. 369-410.

118 Christiane Reinecke, *Die Ungleichheit der Städte. Urbane Problemzonen im postkolonialen Frankreich und der Bundesrepublik*, Göttingen 2021.

flexiven Migrationsforschung vorgelegt.¹¹⁹ Stärker im Sinne einer politischen Intervention zu verstehen sind wiederum einige nach 2015 erschienene Darstellungen, die den »langen Sommer der Migration« in Deutschland nicht nur als empirischen, sondern auch als moralischen Impuls aufgreifen.¹²⁰

Blickt man auf Fallstudien zu einzelnen Gruppen von Migrantinnen und Migranten, sind vor allem die Arbeiten von Karin Hunn zu türkischen »Gastarbeitern« in der Bundesrepublik¹²¹ und von Frank Hoffmann zu den jugendlichen Übersiedlerinnen und Übersiedlern aus der DDR wichtig, da sie die Themen Schule und Bildung anschnitten.¹²² Dagegen hat sich die überaus große Aufmerksamkeit der deutschen Zeitgeschichtsschreibung für Flüchtlinge, Vertriebene und Umgesiedelte keineswegs in einem besonderen Forschungsinteresse für deren schulische Wege, Wissensproduktionen und Wissenszirkulationen niedergeschlagen; die Aufmerksamkeit gilt, ähnlich wie in den Darstellungen zur nachfolgenden Arbeitsmigration aus Südeuropa, dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt.¹²³ Die lange Zeit historiographisch kaum beachteten Aussiedlerinnen und Aussiedler aus den Staaten Mittel- und Osteuropas sind seit kurzem in den Blickpunkt von Arbeiten gerückt, die das Migrations- und speziell das Grenzregime in Deutschland nach 1945 untersuchen.¹²⁴

Für den Zusammenhang von Migration und Bildungswesen wichtig ist die rechtswissenschaftliche Habilitationsschrift von Christine Langenfeld, die minu-

119 Kijan Espahangizi, *Der Migration-Integration-Komplex. Wissenschaft und Politik in einem (Nicht-) Einwanderungsland, 1960-2000*, Konstanz 2022.

120 Als wichtigste Beispiele: Plamper, *Neues Wir*; Alexopoulou, *Deutschland und die Migration*; Patrice G. Poutrus, *Umkämpftes Asyl. Vom Nachkriegsdeutschland bis in die Gegenwart*, Berlin 2019. Der gesellschaftliche Teilbereich Schule und Bildung kommt allerdings lediglich bei Plamper in mehreren Passagen vor.

121 Karin Hunn, »Nächstes Jahr kehren wir zurück ...« Die Geschichte der türkischen »Gastarbeiter« in der Bundesrepublik, Göttingen 2005.

122 Frank Hoffmann, *Junge Zuwanderer in Westdeutschland. Struktur, Aufnahme und Integration junger Flüchtlinge aus der SBZ und der DDR in Westdeutschland (1945-1961)*, Frankfurt am Main u. a. 1999.

123 Knapp nur zu Schule auch bei Kossert, *Kalte Heimat. Studien zu Spezialgebieten: Markus Mößlang, Flüchtlingslehrer und Flüchtlingshochschullehrer. Eine Studie zur Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen im bayerischen Bildungswesen 1945-1961*, München 2002; Britta Weichers, *Der deutsche Osten in der Schule. Institutionalisierung und Konzeption der Ostkunde in der Bundesrepublik in den 1950er und 1960er Jahren*, Frankfurt am Main u. a. 2013.

124 Jannis Panagiotidis, *The Unchosen Ones. Diaspora, Nation, and Migration in Israel and Germany*, Bloomington 2019; Sascha Schießl, »Das Tor zur Freiheit«. Kriegsfolgen, Erinnerungspolitik und humanitärer Anspruch im Lager Friedland (1945-1970), Göttingen 2016; H. Glenn Penny/Stefan Rinke, *Germans Abroad. Respatializing Historical Narrative*, in: *GG* 41 (2015), S. 173-196. Die letztgenannten Autoren stellen sich gegen eine bislang in der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft gehegte Vorsicht gegenüber dem Konzept der Transterritorialität, das im Falle der Deutschen durch nationalistisches und völkisches Denken erheblich belastet sei, so Krauss, *Migration*, S. 272-273.

tiös und mit vielen historischen Rückverweisen die Stellung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher im deutschen Schulsystem bis Ende des 20. Jahrhunderts darlegt.¹²⁵ Vor allem aber ist eine Reihe von migrationsgeschichtlichen Arbeiten zu beachten, die in jüngerer Zeit in Nordamerika und Großbritannien zumeist als Dissertationen erschienen sind. Sie alle behandeln das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung in ausführlicher, zum Teil sogar alleiniger Weise; ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf Migrantinnen und Migranten aus der Türkei.

Die Studie von Sarah Thomsen Vierra untersucht am Beispiel West-Berlins, wie »Gastarbeiter« sich in den 1970er und 1980er Jahren über kulturelle, wirtschaftliche und soziale Alltagspraktiken eigene Räume der Zugehörigkeit (»spaces of belonging«) schufen. Ein Kapitel widmet sich den Schulen.¹²⁶ Den Großteil der Materialgrundlage bilden Interviews und Ego-Dokumente, die die Perspektive der Migrantinnen und Migranten bzw. deren Nachkommen erhehlen. In Thomsen Vierras Studie kommt bislang am deutlichsten der spezifische Ansatz der nordamerikanischen Migrationsforschung zur Geltung, Untersuchungen zu Einwanderungsgesellschaften nicht vorrangig vom Staat her zu konzipieren.¹²⁷

Sarah Hackett widmet in ihrer Deutschland und Großbritannien vergleichenden lokalgeschichtlichen Untersuchung zu muslimischen Zugewanderten ebenfalls ein Kapitel dem Bildungswesen, wobei sie, gestützt auf behördliche Akten, das bislang in migrationsgeschichtlichen Arbeiten wenig beachtete Bundesland Bremen ausgewählt hat.¹²⁸ Eine Vertiefung zur Rolle des Islams verspricht die angekündigte Veröffentlichung der Dissertation von Brian Van Wyck über Koranschulen und Imame zwischen Deutschland und der Türkei.¹²⁹ Nicht den expliziten Zusammenhang von Migration und Bildung, aber wichtige Voraussetzungen hierfür beleuchtet seit kurzem die thesenstarke Arbeit von Lauren Stokes über die Familienmigration in die Bundesrepublik.¹³⁰

125 Christine Langenfeld, *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland*, Tübingen 2001.

126 Sarah Thomsen Vierra, *Turkish Germans in the Federal Republic of Germany. Immigration, space, and belonging, 1961-1990*, Cambridge/New York 2018.

127 Christiane Harzig/Dirk Hoerder mit Donna Gabaccia, *What is Migration History?* Cambridge/Malden, Mass., 2009.

128 Sarah Hackett, *Foreigners, Minorities and Integration. The Muslim immigrant experience in Britain and Germany*, Manchester 2013.

129 Bislang liegt als Aufsatz vor: Brian Van Wyck, *Guest Workers in the School? Turkish Teachers and the Production of Knowledge in West German Schools*, in: GG 43 (2017), S. 466-491.

130 Lauren Stokes, *Fear of the Family. Guest Workers and Family Migration in the Federal Republic of Germany*, Oxford 2022; frühere und konzisere Veröffentlichung: Lauren Stokes, »An Invasion of Guest Worker Children«. *Welfare Reform and the*

Dezidiert dem Bildungswesen gewidmet ist die historische Studie von Brittany Lehman, die für die Zeit von 1949 bis zu Beginn der 1990er Jahre die Verwirklichung des Rechts auf Bildung als allgemeinen Menschenrechts untersucht und in einem *policy*-orientierten Ansatz internationale Abkommen und administrative Maßnahmen vor allem mit Blick auf West-Berlin, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg behandelt.¹³¹ Lehmans Arbeit ist in einer Schriftenreihe zu *Childhood Studies* erschienen, die sich in Nordamerika bislang noch größeren Interesses erfreuen als bislang in Mitteleuropa.¹³²

Die Beschäftigung mit Kindern und Jugendlichen im Schulalter hat allerdings nicht nur die Geschichtswissenschaft, sondern auch die Historische Bildungsforschung erst in Ansätzen aufgenommen. In den großen Handbuchdarstellungen kommen Migration und ausländische Schülerinnen und Schüler an fast kaum einer Stelle vor,¹³³ ebenso wenig in disziplingeschichtlichen Arbeiten zur Erziehungswissenschaft.¹³⁴ Reichlich dagegen haben Fragen nach der Bildungssituation von Migrantinnen und Migranten Einzug in sozialwissenschaftliche Studien zu Migration und Bildung gefunden.¹³⁵ Dabei nehmen viele Analysen eher formale Qualifikationen, mithin den Lern- oder Bildungserfolg, in den Blick. Stärker psychologisch und soziologisch orientierte Studien untersuchen Sozialisationskontexte und Selbstbeschreibungen der Heranwachsenden.¹³⁶ In

Stigmatisation of Family Migration in West Germany, in: *Contemporary European History* 28 (2019), S. 372-389.

131 Brittany Lehman, *Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, 1949-1992*, Cham 2019.

132 Grundlegend hierzu: Paula S. Fass, *Is there a Story in the History of Childhood?* In: dies. (Hrsg.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*, London/New York 2015, S. 1-14; zur Entwicklung in Deutschland und Europa: Martina Winkler, *Kindheitsgeschichte*, Version 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 17.10.2016, DOI: 10.14765/zzf.dok.2.707.v1, 13.03.2023.

133 Gert Geißler, *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*, Frankfurt am Main 2011, S. 882-883; mit Blick auf gegenwärtige Herausforderungen im Handbuch der Bildungsgeschichte: Ulrike Popp, *Die sozialen Funktionen schulischer Bildung*, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 265-276, hier S. 271-274.

134 Etwa Klaus-Peter Horn, *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*, Bad Heilbrunn 2003.

135 Als Überblicke: Autorengruppe *Bildungsberichterstattung* (Hrsg.), *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld 2016; Michael Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung*, Weinheim/Basel 2012; Fereidooni, *Schule – Migration – Diskriminierung*.

136 Als Beispiele aus der zahlreichen Literatur: Sven Sauter, *Wir sind »Frankfurter Türken«*. Adoleszente Ablösungsprozesse in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt am Main 2000; Mannitz, *Die verkannte Integration*; Nadine Rose, *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*, Bielefeld 2012.

einigen Teilbereichen der Bildungsforschung werden migrationsbedingte Veränderungen von Wissen besonders thematisiert. Neben Analysen von Schulbüchern und ihren Bildern von »Fremden«¹³⁷ sind besonders Studien zum Geschichtsbewusstsein in Einwanderungsgesellschaften zu nennen, die die Verflechtungen von »Migrationsgeschichte, Herkunftsgeschichte, Familiengeschichte und die Geschichte der Aufnahmegesellschaft« aufzeigen.¹³⁸

Die in dieser Arbeit verwendeten Quellen sollen alle drei Dimensionen des Wissens berücksichtigen: des Governance-Wissens in Ministerien und Schulverwaltungen, des Wissens von Expertinnen und Experten in Pädagogik, bildungsbezogenen Sozialwissenschaften und Migrationsforschung sowie des von Migrantinnen und Migranten selbstorganisierten Wissens.

Archivalische Quellen aus Ministerien und Behörden sind die wichtigste Grundlage für die Erkundung des Governance-Wissens. Das Spektrum reicht von den Bundesministerien für Inneres und für Vertriebene sowie die Kultusministerkonferenz (KMK) über das DDR-Ministerium für Volksbildung in den Bundesarchiven Koblenz und Berlin-Lichterfelde bis hin zu den Kultusministerien und Schulbehörden in den Archiven der ausgewählten Bundesländer. Viele Akten der Kultusministerien und Schulbehörden enthalten zu einem nicht unerheblichen Teil mehrfach verbreitetes Material. Dies resultiert zum einen aus dem intensiven Austausch von Dokumenten zwischen den Bundesländern, den die KMK organisierte, und zum anderen daraus, dass die Schulbehörden häufig mit Dokumenten der Bundesministerien und anderer Zentralinstanzen arbeiteten und für sich daraus Orientierung ableiteten.¹³⁹ Die genannten Quellen gehen in ihrer Aussagekraft aber auch über das Governance-Wissen hinaus und enthalten vielschichtige Hinweise auf Akteurinnen und Akteure im lebensweltlichen Feld Schule. Die Überlieferungen einzelner Schulen hingegen erwiesen sich oft als wenig ergiebig und zu lückenhaft; besonders eklatant ist das Gefälle zwischen den archivalisch noch recht gut gestellten Gymnasien und den Grund- und Hauptschulen, auf die der Großteil der Kinder und Jugendlichen aus migrierten Familien ging. Insgesamt handelt es sich bei den Quellen zur Kultusverwaltung und Bildungspolitik um Bestände, die archivalisch teilweise noch wenig

137 Thomas Höhne/Thomas Kunz/Frank-Olaf Radtke, *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*, Frankfurt am Main 2005; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.), *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Berlin 2015.

138 Viola B. Georgi/Rainer Ohliger, *Geschichte und Diversität: Crossover statt nationaler Narrative*, in: dies. (Hrsg.), *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*, Hamburg 2009, S. 7-21, hier S. 10-11; Viola B. Georgi, *Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*, Hamburg 2003.

139 Daraus folgt, dass die angegebenen Archiv-Fundorte nicht die einzig möglichen Fundorte sind. Insbesondere die häufig vorkommenden Schriftstücke der KMK sind daher verweistechisch als eigenständige Quellenangaben gesetzt.

erschlossen sind und eher selten von der historischen Forschung genutzt wurden.¹⁴⁰

Der Anspruch der vorliegenden Studie ist es, darüber hinaus Quellen zu identifizieren und zu nutzen, die die zeithistorisch noch selten beachtete *agency* von Migrantinnen und Migranten zum Vorschein bringen. Eine Hürde stellt dar, dass viele solcher Materialien, etwa Überlieferungen von Elternvereinen oder Lehrmaterialien, die Migrantinnen und Migranten erstellt haben, nur selten Eingang in Bibliotheken und Archive gefunden haben, sondern oft in privaten Treffpunkten oder Privathaushalten aufbewahrt wurden und später, weil sie nicht als »archivwürdig« galten, entsorgt wurden.¹⁴¹ Aufgrund dieser asymmetrischen Überlieferung, die ein allgemeines Problem der Migrationsgeschichtsschreibung darstellt, sind die drei Dimensionen des Wissens – Governance-Wissen, Wissen von Expertinnen und Experten sowie selbstorganisiertes Wissen – nicht immer ganz gleichgewichtig zu erfassen.

Quellen, die zu einer Stärkung der Perspektive von Migrantinnen und Migranten beitragen, hat die vorliegende Arbeit aus vier verschiedenen Überlieferungskontexten erschlossen. Zum ersten findet sich in den Akten der Kultusverwaltungen eine unsystematische, aber wertvolle Ansammlung von Korrespondenzen, Petitionen, übersetzten Flugblättern oder Zeitungsartikeln, die über Aktivitäten und epistemische Positionierungen Auskunft geben. Zugleich handelt es sich zumeist um konfliktbehaftete Vorgänge, die in den Behörden zur politischen und juristischen Bearbeitung führten.

Ein zweiter Überlieferungskontext sind die Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. Die Quellenbasis ist insofern schwierig, da im Kindes- oder Jugendalter entstandene Ego-Dokumente wie Tagebücher und Briefe, aber auch Zeichnungen oder selbst angefertigte Fotografien vergleichsweise rar sind.¹⁴² Eine umso bedeutendere Quellengattung für das Unterfangen, wo immer möglich die Perspektive von migrierten Kindern und Jugendlichen einzuflechten, sind Beiträge zu Schulwettbewerben und in Schulzeitungen. Die Beiträge zum erstmals 1973 durchgeführten Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten sind am umfassendsten erhalten und vorbildlich im Archiv der Körber-Stiftung in Hamburg erschlossen. Ihr Wert für die vorliegende Studie liegt darin, dass sie zeigen, wie Schülerinnen und Schüler Wissen produzierten, verarbeiteten und

140 Da die Akten der Schulbehörden aufgrund dieses Erschließungszustandes in weiten Teilen unpaginiert sind, ergibt sich daraus für die Zitation, dass nach Archivsigle, Bestand und Signatur stets ein Kurztitel mit Datum angegeben wird.

141 Das Archiv des Dokumentationszentrums und Museums über die Migration in Deutschland e. V. (DOMiD) in Köln kann trotz verdienstvoller Sammlungstätigkeit diese Lücke (noch) nicht hinreichend schließen.

142 Machteld Venken/Maren Röger, Growing up in the Shadow of the Second World War: European Perspectives, in: *European Review of History* 22 (2015), S. 199–220, hier S. 204; Lässig/Steinberg, *Why Young Migrants Matter*, S. 199; Winkler, *Kindheitsgeschichte*.

dabei auch familiäre Erzählungen integrierten. Insbesondere in Wettbewerbsjahren mit Themen wie »Unser Ort – Heimat für Fremde?« (1989) oder »Migration – Ankommen – Weggehen?« (2003) stammte ein bedeutsamer Teil der Wettbewerbsarbeiten von Kindern bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder einem Flüchtlings- bzw. Vertriebenenschicksal in der eigenen Familie.¹⁴³ Die Quellengruppe der Schulzeitungen¹⁴⁴ sind als größerer, die 1950er bis frühen 1970er Jahre umfassender Teilbestand in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin vorhanden und auf migrationsbezogene Themen ausgewertet worden.

Einen dritten Überlieferungskontext mit den wohl persönlichsten Einblicken stellen Oral History-Interviews dar. Diese Interviews vermitteln im Sinne eines »Enttypisierungsschocks«¹⁴⁵ bemerkenswerte Kontraste zur Überlieferungsperspektive der archivalischen Quellen und geben wichtige Hinweise auf Formen selbstorganisierten, nonkonformistischen und subversiven Wissens. Mit ihrer Erhebung können sie »Selbstverständnisse und Erinnerungen von Bevölkerungsgruppen ermöglichen, die sich nicht ungebrochen in ein Erfolgsnarrativ der Bundesrepublik einfügen lassen.«¹⁴⁶ Die Oral History-Interviews werden in der vorliegenden Arbeit in der Sekundäranalyse genutzt: Grundlage hierfür sind bereits in transkribierter Form in Sammlungen wie der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg vorliegende Interviews, die in Projekten zur Geschichte der DPs oder anderer Migrantinnen und Migranten von Patrick Wagner, Angelika Eder oder Dorothee Wierling geführt wurden. Die Sekundäranalyse ist nicht nur eine Frage der nachhaltigen Nutzung von Forschungsdaten, sondern hat im migrationsgeschichtlichen Kontext auch eine inhaltliche Begründung. Angesichts des bekannten Phänomens, »dass das gesprochene Wort durch einen medialen Diskurs geprägt wird, in den sich die erzählende Person individuell hinein erinnert«,¹⁴⁷ würden aktuell geführte Interviews unter dem starken Eindruck der in den Jahren nach 2015 teilweise sehr heftig geführten öffentlichen und medialen Auseinandersetzung um Migration und Flucht stehen; geformte Narrative unter Verwendung aktueller Diskursstränge wären zu erwarten. Hingegen steht bei den vor 20 oder 30 Jahren geführten lebensgeschichtlichen Interviews die Frage nach den schulischen Erfahrungen der Inter-

143 Ausführlicher hierzu Stephanie Zloch, *Young People's Agency and the Production of Knowledge in Migration Processes: The Federal Republic of Germany after 1945*, in: *KNOW. A Journal on the Formation of Knowledge* 3(2019), H. 2, S. 331-350.

144 Zum Entstehungskontext der Schulzeitungen: Puaca, *Learning Democracy*, S. 124-129; Levsen, *Autorität und Demokratie*, S. 110-113.

145 Dorothee Wierling, *Oral History*, in: Michael Maurer (Hrsg.), *Aufriss der Historischen Wissenschaften*, Bd. 7, Stuttgart 2003, S. 81-151, hier S. 98.

146 Knut Andresen/Linde Apel/Kirsten Heinsohn, *Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute*, in: dies. (Hrsg.), *Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute*, Göttingen 2015, S. 7-22, hier S. 22.

147 Andresen/Apel/Heinsohn, *Es gilt das gesprochene Wort*, S. 14.

viewten oder ihrer Kinder oft nicht im Zentrum des Interesses, sondern wird eher beiläufig erfragt, gewissermaßen als »Lockerungsübung« für das eigentliche Interview. Der Vorteil aus heutiger Sicht besteht im Ergebnis in noch wenig bearbeiteten Narrativen.

Zum vierten sind sowohl für die Frage nach dem selbstorganisierten Wissen von Migrantinnen und Migranten als für nach dem Wissen von Expertinnen und Experten gedruckte Quellen wie Erinnerungsliteratur, Artikel in Fachzeitschriften und wissenschaftliche Monographien weiterführend. Die Berichterstattung in überregionalen und regionalen Tageszeitungen ist in enger Auswahl, aufgrund besonderer Ereignisse oder Kontroversität, berücksichtigt.

Der Aufbau der Arbeit ist chronologisch und beginnt unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg, als Millionen an Displaced Persons, Flüchtlinge und Vertriebene auf deutschem Boden lebten, darunter viele Kinder und Jugendliche, für deren nicht nur materielle Versorgung, sondern auch Bedürfnissen nach Wissen Rechnung zu tragen war. Dabei wird rasch deutlich, dass die in heutigen Darstellungen zur Migrationsthematik häufiger anzutreffenden Behauptungen, dass der Bildungsbereich auf die Zuwanderung bis weit in die 1980er Jahre hinein »nicht vorbereitet« gewesen sei,¹⁴⁸ und dass es erst seit den späten 1990er oder gar erst 2000er Jahren möglich geworden sei, die Probleme im Bildungswesen anzupacken,¹⁴⁹ hinfällig ist.

Allerdings stellt sich die Frage der Periodisierungen für eine Migrations- und Wissensgeschichte Deutschlands nach 1945 anders als für die bisher dominanten Orientierungen an der Politik- und Strukturgeschichte. So bewirken Migrationsbewegungen zumeist keine scharfen Umbrüche, da sie heterogen und multidirektional sind und sich mit wechselnder Intensität über einen längeren Zeitraum erstrecken können. Auch der gesellschaftliche Teilbereich Bildung und Schule, der seit den 1960er Jahren in eine Aufbruchs- und Expansionsphase überging, die sich auch über den vieldiskutierten Epochenwandel »nach dem Boom« in den 1970er Jahren fortsetzte, fügt sich nicht leicht in gängige Muster.

Vor diesem Hintergrund ist das Konzept der Zeitbögen, das Phasen längerer Dauer mit eher »weichen« Übergängen kombiniert, von besonderem Interesse.¹⁵⁰ Diesem folgend umfasst, nach einer Vorgeschichte zum alliiert besetzten Deutschland in den späten 1940er Jahren, die vor allem dazu dient, erste wissensgeschichtliche Entwicklungstendenzen zu identifizieren, das erste Hauptkapitel die Hochphase des Kalten Krieges und der verschärften Systemkonkurrenz zwischen den beiden deutschen Teilstaaten, die sich auch im Umgang mit Migration zeigte. Dieser Zeitraum war zugleich nicht nur von den anhaltenden

148 Poutrus, *Umkämpftes Asyl*, S. 94; ähnlich auch Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 302; Plamper, *Neues Wir*, S. 116-117.

149 Mark Terkessidis, *Interkultur*, Bonn 2010, S. 46.

150 Zum Konzept und seiner Anwendung: Anselm Doering-Manteuffel, *Die deutsche Geschichte in den Zeitbögen des 20. Jahrhunderts*, in: *VfZ* 62 (2014), S. 321-348; Leendertz, *Zeitbögen*.

Nachwirkungen des Zweiten Weltkriegs, sondern in vielen seiner epistemischen Voraussetzungen auch noch von der Zwischenkriegszeit geprägt, die in Gestalt eines volkstumsbezogenen Denkens oder in personellen Kontinuitäten aufschienen. Wie die jüngere Forschung zu einzelnen Bundesministerien und ihren Kontinuitäten aus der NS-Zeit herausgearbeitet hat, waren Ministerialbeamte und politikberatende Expertinnen und Experten mit völkischer Vergangenheit eher die Regel als die Ausnahme.¹⁵¹ Nachgegangen wurde diesen Spuren in der vorliegenden Arbeit insbesondere dann, wenn sie nachweislichen Einfluss auf die Wissensproduktion nach 1945 hatten – etwa im Gebrauch bestimmter Bezeichnungen und Semantiken, im Fortwirken völkischer und rassistischer Dispositive, in der Präferenz für bestimmte administrative oder pädagogische Maßnahmen sowie grundsätzlich in der Bewertung von Migration und ihren Folgen.

Das zweite Hauptkapitel von der Wende zu den 1970er Jahren bis zum Ende der 1980er Jahre beschäftigt sich mit der verfestigten Hinwendung des Migrationswissens in der Bundesrepublik Deutschland nach Süden, der sich sukzessive von einem europäischen zu einem globalen Süden weitete. Die Orientierung nach Süden führte dazu, dass die einschlägige Wissensproduktion und Wissenszirkulation seither dauerhaft die bisherige Orientierung an Mittel- und Osteuropa überlagerte. Darüber hinaus ist spätestens zu Beginn der 1970er Jahre im Zuge der jüngsten Phase einer Verwissenschaftlichung des Sozialen die Ausformung eines zunehmend kritischeren Verhältnisses zwischen dem Wissen von Expertinnen und Experten und dem Governance-Wissen festzustellen.

Für die DDR gilt diese Periodisierung nur sehr bedingt. Das Konzept der Zeitbögen ist für den östlichen deutschen Teilstaat kaum profiliert worden. Anselm Doering-Manteuffel konstatiert eine zäh verteidigte Kontinuität sozialistischer Staats- und Gesellschaftsordnung,¹⁵² während Frank Bösch zwar in der DDR auch gesellschaftliche Aufbrüche sieht, deren Wirkungen aber oft erst seit den 1990er Jahren in Ostdeutschland stärker zum Tragen kamen.¹⁵³ Mit Blick auf die Themen und Ansätze der vorliegenden Arbeit ist festzustellen, dass der Mauerbau 1961 ein stark bewegtes Nachkriegsjahrzehnt der DDR zu einem harten Ende brachte und migrationsbezogene Wissenszirkulation weitgehend unterband. Das Abbremsen der Bildungsexpansion in der DDR seit den 1970er Jahren¹⁵⁴ vervollständigt eine historische Konstellation, die im gesellschaftlichen

151 Zum Stand dieses Forschungskomplexes: Christian Mentel/Niels Weise, Die zentralen deutschen Behörden und der Nationalsozialismus. Stand und Perspektiven der Forschung, hrsg. von Frank Bösch/Martin Sabrow/Andreas Wirsching, München/Potsdam 2016.

152 Doering-Manteuffel, *Deutsche Geschichte*, S. 333, 340.

153 Bösch, *Geteilt und verbunden*, S. 21.

154 Emmanuel Droit/Wilfried Rudloff, Vom deutsch-deutschen »Bildungswettlauf« zum internationalen »Bildungswettbewerb«, in: Frank Bösch (Hrsg.), *Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland 1970-2000*, Bonn 2015, S. 321-368, hier S. 327-328.

Teilsystem Schule und Bildung eine Untersuchung von Wandel durch Einwanderung quellenmäßig sehr erschwert.

Allerdings liegen in der späten DDR Anfänge neuer Migrationsprozesse und Anknüpfungspunkte zu größerer gesellschaftlicher Diversität. Die Darstellung wird daher im fünften Kapitel im Ausblick bis an die Schwelle des 21. Jahrhunderts weitergeführt, um die Auswirkungen der deutschen Wiedervereinigung, die Öffnung der Grenzen in Europa und die zunehmende Globalisierung des Migrationsgeschehens zu berücksichtigen.

Eine Verflechtungsgeschichte von Migration und Wissen hat notwendigerweise die globale und transnationale Ebene im Blick, sie kommt aber bei den Praktiken und Akteurinnen und Akteuren nicht ohne empirische Tiefenbohrungen und konkrete Beispiele aus. Dies gilt noch verstärkt für den Untersuchungsgegenstand des Bildungswesens, das in der Bundesrepublik Deutschland grundsätzlich föderal organisiert ist und damit als zentraler Baustein für eine »Landeszeitgeschichte«¹⁵⁵ dienen kann. Das Augenmerk dieser Studie richtet sich auf vier heutige Bundesländer, die auf jeweils unterschiedliche Wege sowohl in der Bildungspolitik als auch im Umgang mit Migration verweisen: Hamburg als sozialdemokratische und kaufmännisch-bürgerlich geprägte, sich global orientierende Großstadt, bildungspolitisch reformfreudig;¹⁵⁶ Baden-Württemberg, einst selbst eine Auswanderungsregion und später über anhaltende Netzwerke, Pendel- und Rückwanderungen ein »Zentrum der Auslandsdeutschen«, bevor die bundesweit zahlreichste Zuwanderung von »Gastarbeitern« in einem Flächenstaat neue Schwerpunkte in der Selbstbeschreibung setzte, bildungspolitisch unter christdemokratischen Landesregierungen ein Vertreter konservativer Modernisierung;¹⁵⁷ Hessen, das mit dem Rhein-Main-Gebiet eine der am stärksten global verflochtenen Regionen Deutschlands aufweist, politisch wie bildungspolitisch ein *swing state* und heftig umkämpftes Experimentierfeld¹⁵⁸ so-

155 Zum Begriff und dessen forschungspraktischen Implikationen: Sabine Mecking, Landeszeitgeschichte. Perspektiven – Chancen – Herausforderungen, in: Hessisches Jahrbuch für Landesgeschichte 70 (2020), S. 1-18.

156 Als Überblick: Julia von Blumenthal/Franziska Zahn, Hamburg – liberale Großstadt und (einstmaliger) Heimathafen der Sozialdemokratie, in: Andreas Kost/Werner Rellecke/Reinhold Weber (Hrsg.), Parteien in den deutschen Ländern. Geschichte und Gegenwart, München 2010, S. 202-218.

157 Als Überblicke: Johannes Paulmann, Regionen und Welten. Arenen und Akteure regionaler Weltbeziehungen seit dem 19. Jahrhundert, in: HZ 296 (2013), S. 660-699; Reinhold Weber, Baden-Württemberg – »Stammland des Liberalismus« und Hochburg der CDU, in: Andreas Kost/Werner Rellecke/Reinhold Weber (Hrsg.), Parteien in den deutschen Ländern. Geschichte und Gegenwart, München 2010, S. 103-126; Mathias Beer (Hrsg.), Baden-Württemberg – eine Zuwanderungsgeschichte, Stuttgart 2014.

158 Als Überblicke: Sigrid Koch-Baumgarten/Christoph Strünck, Hessen – von der historischen Hochburg des Liberalismus über die lange Hegemonie der Sozialdemokratie zur offenen Parteienlandschaft, in: Andreas Kost/Werner Rellecke/Reinhold Weber

wie – unter den Bedingungen einer eingeschränkten Quellengrundlage für den Umgang mit Migration im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung in der DDR – Sachsen, das nicht nur in der unmittelbaren Nachkriegszeit angesichts der nahe gelegenen neuen Grenzen zu Polen und der Tschechoslowakei viele Flüchtlinge, Vertriebene und Umsiedler aufnahm, sondern im weiteren Verlauf Angehörige der kommunistischen politischen Emigration in einem für DDR-Verhältnisse merklichen Umfang beherbergte, zugleich aber auch bis 1961 und wieder seit 1989 zahlreich Menschen auswandern lassen musste.¹⁵⁹

Bundesländer und eine regionale Maßstabebene sind nicht zwangsläufig identisch. Dies ist auf den ersten Blick einsichtig für Flächenländer, die Gebiete mit unterschiedlichen historisch-dynastischen, konfessionellen, wirtschaftlichen und demographischen Entwicklungslinien in sich vereinen. Die vorliegende Studie konzentriert sich daher, nach dem Kriterium einer quellenmäßig fassbaren höheren »Ereignisdichte«, im Falle Hessens auf den Süden des Landes, umrissen durch das Dreieck der Städte Wiesbaden, Frankfurt und Darmstadt, im Falle Baden-Württembergs auf Nordbaden und den Großraum Stuttgart und im Falle Sachsens auf das Gebiet des früheren DDR-Bezirks Dresden. Einen umgekehrten Fall stellen Stadtstaaten dar. Hier entfaltet eine Groß- bzw. Millionenstadt deutlich über die Stadtgrenzen hinaus wirtschaftliche und kulturelle Anziehungskraft für größere Teilgebiete der umgebenden Bundesländer. Für die Betrachtung der Untersuchungsregion Hamburg spielen daher immer wieder Verbindungen ins schleswig-holsteinische und niedersächsische Umland eine Rolle. Von diesem Prinzip der Untersuchungsregionen weichen einige wenige Fällen ab, wenn es sich um deutschlandweit nur an einzelnen Orten vertretene, aber für die Gesamtperspektive auf Migrationswissen bedeutsame Gruppen von Migrantinnen und Migranten handelt. Damit sind die Untersuchungsregionen in dieser Arbeit nicht in der Versuchsanordnung eines symmetrischen Vergleichs gruppiert, sondern erfüllen ihren Zweck im verflechtungsgeschichtlichen Wechsel der Maßstabebenen (*jeux d'echelles*) und verdeutlichen die Bandbreite einer föderalistischen und pluralen Gesellschaft.

(Hrsg.), Parteien in den deutschen Ländern. Geschichte und Gegenwart, München 2010, S. 219-241; Wilfried Rudloff, Schulpolitik und Schulkämpfe in Hessen, in: Wolfgang Schroeder (Hrsg.), Parteien und Parteiensystem in Hessen. Vom Vier- zum Fünfparteiensystem? Wiesbaden 2008, S. 332-360.

159 Als Überblicke: Ira Spieker/Sönke Friedreich (Hrsg.), Fremde – Heimat – Sachsen. Neubauernfamilien in der Nachkriegszeit, Dresden 2014; Eckhard Jesse/Thomas Schubert/Tom Thieme, Politik in Sachsen, Wiesbaden 2014.

2. Die unerwartete Multiethnizität der Nachkriegszeit

Am Anfang standen Gewalt und Zwang. Überlebende des Holocaust, Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeiter der nationalsozialistischen Kriegswirtschaft, Flüchtlinge, Vertriebene und Umgesiedelte¹ aus den deutschen Ostgebieten und den deutschen Siedlungsgebieten in Mittel- und Osteuropa, demobilisierte oder aus der Kriegsgefangenschaft entlassene Soldaten bildeten nur die größten einer Vielzahl von Bevölkerungsgruppen, die um 1945 in die unterschiedlichsten Himmelsrichtungen strebten – in alte und neue »Heimaten« oder in Transitorte, wartend und hoffend auf eine Weiterreise in sichere Häfen in Übersee. Deutschland, das noch kurze Zeit zuvor zu einem »rassisch« homogenen Reich umgestaltet werden sollte, hatte sich in ein »multiethnisches Territorium« verwandelt.² Unter positiven Vorzeichen stand dies nicht: Materielle Not und psychische Traumata prägten das Bild, das sich in zahlreichen Darstellungen zur Geschichte Europas und Deutschlands der Nachkriegszeit widerspiegelt.³

Vor diesem Hintergrund nach der Bedeutung von Wissen zu fragen, mag auf den ersten Blick als harmloser Nebenschauplatz erscheinen. Die Gewalterfahrungen in Mittel- und Osteuropa, die in manchen Regionen bereits in den 1920er und 1930er Jahren, umfassend aber während des Zweiten Weltkriegs Raum gegriffen hatten, wie es Timothy Snyder besonders eindringlich beschrieben hat,⁴ brachten jedoch spezifische Wissenskontexte hervor: Welche Zugehörigkeiten und Bekenntnisse führten zu Verfolgung, Entrechtung, Vertreibung und Ermordung? Mit welchen Strategien und welchem Wissen war vielleicht ein Überleben zu sichern? Welche Gruppen konnten sich wiederum – zumindest zeitweilig – privilegiert wähnen? Tatsächlich ist ohne dieses Wissen Konstruktion und Selbstverständnis der Nachkriegsgesellschaften in Europa nicht hinreichend zu verstehen.

1 Die Bezeichnungen Flüchtlinge, Vertriebene und Umgesiedelte beziehen sich auf die in der historischen Forschung etablierte Einteilung des Zwangsmigrationsgeschehens, die zwischen der Phase der Flucht (Herbst 1944 bis Anfang 1945), der Vertreibungen (Frühjahr bis Spätsommer 1945) und der – wenn auch nicht immer humanitär durchgeführten – Aus- bzw. Umsiedlung gemäß des Potsdamer Abkommens (ab Spätsommer 1945) unterscheidet.

2 Atina Grossmann/Tamar Lewinsky, Erster Teil: 1945-1949. Zwischenstation, in: Michael Brenner (Hrsg.), Geschichte der Juden in Deutschland. Von 1945 bis zur Gegenwart, München 2012, S. 67-152, hier S. 68.

3 In Auswahl: Tara Zahra, *The Lost Children. Reconstructing Europe's Families after World War II*, Cambridge, Mass., 2011; Tony Judt, *Die Geschichte Europas seit dem Zweiten Weltkrieg*, Bonn 2006, vor allem S. 27-82; Keith Lowe, *Der wilde Kontinent. Europa in den Jahren der Anarchie 1943-1950*, Stuttgart 2014; Svenja Goltermann, *Die Gesellschaft der Überlebenden. Deutsche Kriegsheimkehrer und ihre Gewalterfahrungen im Zweiten Weltkrieg*, Stuttgart 2009, vor allem S. 47-162; Frank Biess, *Republik der Angst. Eine andere Geschichte der Bundesrepublik*, Reinbek 2019, vor allem S. 41-83.

4 Timothy Snyder, *Bloodlands. Europa zwischen Hitler und Stalin*, München 2011.

Dass Wissensgeschichte keine »Schönwetter«-Historiographie ist, die von beglückenden Erkenntnisgewinnen und gepflegten intellektuellen Debatten handelt, zeigt dieses Kapitel bereits im Blick auf die äußeren Rahmenbedingungen für viele Migrantinnen und Migranten in der Nachkriegszeit, indem es sich des Wissens annimmt, das in den Baracken und umfunktionierten Kasernen der Flüchtlings-Lager sowie in provisorisch hergerichteten Schulgebäuden und Gemeindesälen stattfand, vermittelt, verteidigt, umkämpft und erweitert wurde. Der Umgang mit dem mitgebrachten Wissen und das Bestreben, Kinder und Jugendliche mit »neuem« Wissen für zukünftige Aufgaben auszustatten, wird zunächst für die zahlenmäßig größte Gruppe der Flüchtlinge und Vertriebenen aus den deutschen Ostgebieten und den deutschen Siedlungsgebieten untersucht, wobei insbesondere die wissensgeschichtlichen Unterschiede zwischen den westlichen Besatzungszonen und der sowjetischen Besatzungszone interessieren. Eine äußerst heterogene Gruppe stellen die Displaced Persons dar. Ausgehend von Erkenntnissen zu den intensiv erforschten jüdischen DPs rückt als quellenmäßig neu erschlossenes Fallbeispiel die anders gelagerte schulische Situation der polnischen DPs in der britischen Besatzungszone in den Fokus. In enger Verbindung mit diesen Migrationskonstellationen der frühen Nachkriegszeit entstand schließlich eine behördenähnliche deutsche Institution, die sich der Anerkennung des Wissens von Migrantinnen und Migranten annahm: die noch heute existierende Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen.

Flüchtlinge und Vertriebene

Die deutsche Geschichtsschreibung widmete bei den Migrationsprozessen der 1940er Jahre stets besonderes Augenmerk den deutschen Flüchtlingen, Vertriebenen und Umgesiedelten. Der Aspekt Bildung ist allerdings bislang noch recht marginal behandelt, und dies ist umso erstaunlicher, da Bildung gemeinhin als Voraussetzung für den sozialen Aufstieg vieler Flüchtlinge und Vertriebenen in Westdeutschland gilt und sich auf diese Annahme auch das lange Zeit vorherrschende Narrativ von gelungener Integration und gesellschaftlicher Modernisierung stützte.⁵ Zweifellos aber waren »Integrationserzählung« und »Integrations-

5 Ulrich Herbert, *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge*, Bonn 2003, S. 196 spricht von einer ausgeprägten »Aufstiegs- und Leistungsorientierung« der Flüchtlinge und Vertriebenen. Das Narrativ einer gelungenen Integration legten bereits die Herausgeber einer dreibändigen Zwischenbilanz in den 1950er Jahren an: Eugen Lemberg/Friedrich Edding, *Einführung*, in: dies. (Hrsg.), *Die Vertriebenen in Westdeutschland. Ihre Eingliederung und ihr Einfluss auf Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Geistesleben*, Bd. 1, Kiel 1959, S. 1-7, hier S. 1-2. Pointierte Kritik durch Krauss, *Migration*, S. 263, die die »Integrationsideologie« mit Nachklängen an die nationalsozialistische »Volksgemeinschaft« in Verbindung bringt.

realität« zwei verschiedene Dinge,⁶ und die Frage, welche konkreten Wege die geflüchteten und vertriebenen Kinder und Jugendlichen zu einer Anerkennung ihres Wissens führten, ist noch weithin ungeklärt. Aus der Ankunftsrealität in den alliierten Besatzungszonen der Jahre 1945 bis 1949 erschloss sich ein späterer Aufstieg durch Bildung keineswegs.

Die Wohnunterbringung der neu Angekommenen war recht unterschiedlich. Die räumlichen Schwerpunkte lagen auf den ländlichen Regionen Westdeutschlands und die Bedingungen vor Ort reichten von der Einquartierung in Privatwohnungen, Bauernhöfen und Ferienhäusern über Notunterkünfte in Scheunen und Baracken bis hin zu eigens ausgewiesenen Flüchtlingslagern.⁷ Das Leben im Lager hatte bereits zeitgenössisch keinen guten Ruf; der Volkskundler Albrecht Lehmann nimmt zudem eine erinnerungskulturelle Tabuisierung aufgrund einer sich in den 1950er und 1960er Jahren durchsetzenden Sichtweise an, die sich an den Maßstäben bürgerlicher Lebensweise orientierte.⁸ Er verweist allerdings auch darauf, dass für Kinder und Jugendliche das Lagerleben eine Erfahrung von Freiheit bedeuten konnte, indem es »keine abgeschlossenen Räume, vor allem keine in sich geschlossenen Familien« kannte.⁹ War das Lager somit der Ort eines alltagsweltlichen Wissens, so erfolgte die Begegnung mit gesellschaftlich anerkanntem Wissen durch den Schulbesuch in aller Regel außerhalb des Lagers, in den bestehenden örtlichen Schulen.

Verbunden war der Schulbesuch mit zahlreichen Erschwernissen, teils materieller Natur wie mangelnde Ausstattung, Kleidung und Schuhwerk oder fehlende Pausenverpflegung, teils aber auch aufgrund von längeren Unterbrechungen des Schulunterrichts durch Flucht und Vertreibung, wobei diese Unterbrechungen regional unterschiedlich ausfielen und in den Jahren 1945/46 noch geringere Auswirkungen zeitigten als für die erst einige Jahre später umgesiedelten Kinder und Jugendlichen.¹⁰ Zwar gab es Erschwernisse in den Nachkriegsjahren auch für nicht migrierte Schülerinnen und Schüler, insbesondere in den kriegszerstörten Städten, doch waren die geflüchteten und vertriebenen Kinder und Jugendlichen deutlich stärker betroffen.

6 Michael Schwartz, Vertriebene im doppelten Deutschland. Integrations- und Erinnerungspolitik in der DDR und in der Bundesrepublik, in: VfZ 56 (2008), S. 101-151, hier S. 127. Krauss, Integrationen, S. 10 plädiert bewusst für den Plural »Integrationen«.

7 Albrecht Lehmann, Im Fremden ungewollt zuhaus. Flüchtlinge und Vertriebene in Westdeutschland 1945-1990, München ²1993, S. 20-30, 39-40; Kossert, Kalte Heimat, S. 47-64.

8 Lehmann, Im Fremden, S. 61-62.

9 Lehmann, Im Fremden, S. 60.

10 Nach Mößlang, Flüchtlingslehrer, S. 51-52 fand der Schulbetrieb in Böhmen und Mähren bis Mai 1945 statt, während er in Ostpreußen und Schlesien im Verlaufe des Schuljahres 1944/45 und in Südosteuropa oft sogar schon im Spätsommer 1944 eingestellt wurde.

Ein uneinheitliches Bild zeigte der Besuch weiterführender Schulen in den späten 1940er Jahren. Da viele Flüchtlinge und Vertriebene zunächst in ländlichen Regionen untergekommen waren, gestalteten sich die Wege in die nächste Stadt mit einer weiterführenden Schule oft recht lang, auch strebten viele Jugendliche aus finanziellen Erwägungen eine rasche Arbeitsaufnahme an. Wenn aber geflüchtete und vertriebene Kinder und Jugendliche Zugang zum städtischen Bildungsangebot hatten, dann lag ihr Anteil an den weiterführenden Schulen prozentual oft höher als es ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung hätte vermuten lassen.¹¹

Ein Schlaglicht hierfür stellt die Situation in Hamburg dar, das wegen starker Kriegszerstörung eine Zuzugssperre erlassen hatte und keine Vertriebenentransporte aufnahm. In die Stadt kam es nur zu einer individuellen Zuwanderung durch tendenziell besser gestellte, »bildungs- und aufstiegsorientierte Flüchtlinge und Vertriebene« oder zur Aufnahme ausgewählter Gruppen, etwa von jungen ledigen Männern, die beim Wiederaufbau helfen sollten.¹² Nach Zahlen von 1948 besuchten in Hamburg geflüchtete und vertriebene Kinder und Jugendliche etwa doppelt so häufig höhere Schulen als Volksschulen.¹³ Dennoch war für viele dieser Schülerinnen und Schüler oft ein Hindernislauf zwischen verschiedenen Behörden sowie persönliche Empfehlungen notwendig, um den Besuch einer weiterführenden Schule zu erreichen.¹⁴ Insbesondere zwischen der Hamburger Schulbehörde und dem Wohnungsamt kam es immer wieder zu unterschiedlichen Auffassungen, etwa wenn so genannte Flüchtlingslehrkräfte nur eine Aufenthalts- statt einer Zuzugsgenehmigung erhielten oder wenn aus der Kriegsgefangenschaft entlassene Oberschülerinnen und Oberschüler aus mittlerweile in Hamburg ansässig gewordenen geflüchteten und vertriebenen Familien keine Zuzugsgenehmigung erhielten.¹⁵ Weitergehende Konflikte ergaben sich aus der Frage nach der Gleichbehandlung mit den aus Hamburg Evakuierten, den so genannten Butenhamborgern, die zumeist in ländlichen Ge-

11 Entsprechende Angaben auch bei Kossert, *Kalte Heimat*, S. 128.

12 Evelyn Glensk, *Die Aufnahme und Eingliederung der Vertriebenen und Flüchtlinge in Hamburg 1945-1953*, Hamburg 1994, S. 117-126; Bernhard Parisius, »Dass man natürlich in der Stadt mehr Möglichkeiten hat, das zu verwirklichen, was man will, ist klar.« Integrationen in Niedersachsen und Hamburg, in: Marita Krauss (Hrsg.), *Integrationen. Vertriebene in den deutschen Ländern nach 1945*, Göttingen 2008, S. 93-119, hier S. 97.

13 Parisius, »Dass man natürlich«, S. 109. Dies galt auch für die folgenden Jahre: Glensk, *Aufnahme und Eingliederung*, S. 297-298.

14 StA Hamburg, 361-2 VI, 803, Else M.-W. an Senator Landahl, 12.7.1948; StA Hamburg, 361-2 VI, 803, Else M.-W. an Wohnungsamt Hamburg, 12.7.1948. Die Oberschullehrerin Else M.-W. setzte sich für eine Schülerin der 7. Klasse ein, die aus Danzig stammte.

15 StA Hamburg, 361-2 VI, 804, Schulbehörde Hamburg an Präsident des Wohnungsamtes Hamburg, Schulz-Bischof, 12.9.1947; StA Hamburg, 361-2 VI, 804, Wohnungsamt Hamburg, Schulz-Bischof, an Schulbehörde Hamburg, 22.9.1947; StA Hamburg, 361-2 VI, 804, 80. Besprechung der Schulaufsichtsbeamten und Referenten der Schulbehörde am 3.10.1947, TOP 15.

meinden Schleswig-Holsteins untergebracht waren. Viele Butenhamburger strebten danach, zumindest ihre Kinder auf Hamburger Schulen zu schicken. Offiziell sollte dies Butenhamborgern nur möglich sein, wenn in ihrem derzeitigen Wohnort keine höhere Schule vorhanden war.¹⁶

Diese äußeren Rahmenbedingungen für Wissenserwerb und Wissenszirkulation von geflüchteten und vertriebenen Kindern und Jugendlichen sind für die späten 1940er Jahre quellenmäßig leichter zu fassen als Fragen nach dem von den Migrantinnen und Migranten mitgebrachten Wissen. Zeitgenössische Erlebnisberichte, wie sie prominent in der mehrbändigen »Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ost-Mitteleuropa« unter der Herausgeberschaft Theodor Schieders versammelt sind,¹⁷ stammen durchweg von Erwachsenen. In der Entstehungslogik dieser Erlebnisberichte, die ursprünglich für die Zwecke von Verhandlungen um eine neue Nachkriegsordnung gesammelt wurden, liegt darüber hinaus, den Vorgang der Zwangsmigration und die damit verbundenen Grausamkeiten hervorzuheben, während die Ankunft im Westen Deutschlands allenfalls in knappen Worten gestreift wird.

Die in den 1980er und 1990er Jahren neu einsetzende Publikationswelle von Erlebnisberichten, die mit einer historiographischen und publizistischen »Wiederentdeckung« des Themas Flucht, Vertreibung und Integration korrespondierte, hob eine nur schwierig zu erlangende gesellschaftliche Akzeptanz in der neuen Umgebung hervor.¹⁸ Ulrich Herbert hat dagegen die These aufgestellt, dass sich Konflikte mit »Einheimischen« zunächst nicht so stark zeigten, da die Flüchtlinge und Vertriebenen selbst »auf eine Gesellschaft in Bewegung« trafen. Sie waren mithin nur eine Gruppe unter vielen, die nach einem neuen Bleibeort suchte.¹⁹ Zumindest für den gesellschaftlichen Teilbereich Schule und Bildung gilt, dass dieses nur selten im Fokus der Problemwahrnehmung stand. Dazu trug bei, dass in den späten 1940er Jahren geflüchtete und vertriebene Kinder und Jugendliche in den Schulen häufiger in einer Mehrheitsposition waren und von ebenfalls geflüchteten und vertriebenen Lehrkräften unterrichtet wurden.

Für den von der historischen Forschung in den letzten Jahren stärker geforderten Blick auf die »Vorgeschichte der Vertriebenen in der alten Heimat« und die Fragen, »mit welcher Prägung sie im Westen ankamen«²⁰ und wie sie ihre

16 StA Hamburg, 361-2 VI, 803, Stellungnahme zu der Aufenthaltsgenehmigung für die Schülerin Renate A., 10.8.1948. Ausführlich zum Hintergrund: Kerstin Siebenborn-Ramm, Die »Butenhamburger«. Kriegsbedingte Migration und ihre Folgen im und nach dem Zweiten Weltkrieg, Hamburg 1996, S. 246-253.

17 Zur Entstehungsgeschichte und zum Quellenwert der »Dokumentation«: Mathias Beer, Im Spannungsfeld von Politik und Zeitgeschichte. Das Großforschungsprojekt »Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ost-Mitteleuropa«, in: VfZ 46 (1998), S. 345-389.

18 Eine Summe dieser Ausrichtung bietet Kossert, Kalte Heimat.

19 Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, S. 200.

20 Krauss, Integrationen, S. 15.

Erfahrungen und ihr Wissen in die deutsche Nachkriegsgesellschaft übersetzten,²¹ bietet der Werdegang von Lehrkräften einen interessanten Anknüpfungspunkt. Vor allem im Volksschulbereich der westlichen Besatzungszonen waren geflüchtete und vertriebene Lehrkräfte stark vertreten.²² Eine Erklärung dafür bot die Sozialstruktur in den früheren deutschen Ostgebieten und den Staaten Mittel- und Osteuropas in der Zwischenkriegszeit: Der Beruf des Volks- und Mittelschullehrers war der Beruf des neuen Mittelstandes und zunehmend auch für Frauen attraktiv; zugleich sollten insbesondere die in den Volksschulen der deutschen Siedlungsgebiete Tätigen nach den Vorstellungen der deutschen Schulvereine Aufgaben nationaler Kulturpflege übernehmen und zu Integrationsfiguren der deutschen Minderheit werden.²³ Auch wenn sich der pädagogische Alltag vielfach differenzierter gestaltete,²⁴ gab es doch eine Reihe von deutschen Lehrkräften, die im Bewusstsein einer besonderen nationalen oder »völkischen« Rolle während des Zweiten Weltkriegs bei der Expansion des deutschen Schulwesens im nationalsozialistisch besetzten Polen, vor allem im Reichsgau Wartheland und im Generalgouvernement, mitwirkte.²⁵

Die Berufsausübung in der Volksschule blieb für viele Flüchtlinge und Vertriebene nach 1945 vorerst positiv besetzt, so dass viele Junglehrerinnen und Junglehrer aus dem Kreis der Flüchtlinge und Vertriebenen kamen.²⁶ Neben der kurzen akademischen Ausbildung waren die guten Einstellungsmöglichkeiten ein wichtiger Anreiz. Zum ersten gab es in Deutschland einen seit den 1930er Jahren anhaltenden Lehrkräftemangel, der sich durch die kriegsbedingte Mortalität und zumindest zeitweise durch die Entnazifizierung in der Nachkriegszeit noch verstärkte.²⁷ Zum zweiten erforderte vielerorts im Westen Deutschlands die Erhöhung der Schülerinnen- und Schülerzahl durch Flucht und Vertreibung eine rasche Personalakquise. Schließlich waren viele so genannte Flüchtlingslehrkräfte weniger stark von Entnazifizierungsmaßnahmen betroffen, da ihre Personalakten zumeist in den polnisch bzw. sowjetisch besetzten Ostgebieten oder in den Staaten Mittel- und Osteuropas zurückgeblieben waren und sich

21 Lässig, Übersetzungen in der Geschichte, S. 212.

22 Mößlang, Flüchtlingslehrer, S. 109.

23 Mößlang, Flüchtlingslehrer, S. 23, 27-28; Ingo Eser, »Volk, Staat, Gott!« Die deutsche Minderheit in Polen und ihr Schulwesen 1918-1939, Wiesbaden 2010, S. 507-508.

24 Eser, »Volk, Staat, Gott«, S. 591-597.

25 Mößlang, Flüchtlingslehrer, S. 46-48.

26 Mößlang, Flüchtlingslehrer, S. 98.

27 Sebastian Müller-Rolli, Lehrerbildung, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 398-411, hier S. 400-401; Mößlang, Flüchtlingslehrer, S. 93; zur Entstehung des Lehrkräftemangels: Anne C. Nagel, Hitlers Bildungsreformer. Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934-1945, Frankfurt am Main 2013, S. 164-166.

ihre Überprüfung zwangsläufig auf – häufig vorteilhaft gestaltete – Selbstauskünfte stützte.²⁸

In der frühen Nachkriegszeit strebten die deutschen Flüchtlinge und Vertriebenen in den westlichen Besatzungszonen zuvorderst nach der formalen bildungspolitischen Anerkennung ihres Wissens. Damit verbunden war ein entpolitisierender Effekt, der das Wissen um den gewalthaften Erfahrungsraum Mittel- und Osteuropas im Zweiten Weltkrieg, in dem nicht wenige deutsche Lehrkräfte nationalsozialistischen Aktivitäten Vorschub geleistet hatten, in den Hintergrund drängte. Einen Anlauf, nicht nur bildungspolitisch anzuerkennendes, sondern auch identitätsstiftendes Wissen in die Schulen Westdeutschlands zu tragen, mochten manche geflüchteten und vertriebenen Pädagoginnen und Pädagogen dann zu unternehmen, wenn materielle und rechtliche Existenzfragen hinreichend geklärt waren. Die Einführung der »Ostkunde« in den 1950er Jahre sollte den Kulminationspunkt darstellen.

Umgesiedelte in der sowjetischen Besatzungszone

Über die Situation von geflüchteten und vertriebenen Kindern und Jugendlichen sowie von Lehrkräften in der sowjetischen Besatzungszone ist noch weniger bekannt als über diejenigen in den westlichen Besatzungszonen. Daher existiert, anders als im westdeutschen Fall, kein so eindeutiges Narrativ wie das einer gelungenen Integration und eines Aufstiegs durch Bildung. Vielmehr gingen sozialistische Aufstiegsangebote und eine erinnerungskulturelle Verdrängungspolitik eine komplizierte Verbindung ein.²⁹ Immerhin fiel bereits zeitgenössisch auf, dass bis zum Mauerbau 1961 überdurchschnittlich viele ehemalige Flüchtlinge und Vertriebene die DDR in Richtung Bundesrepublik verließen.³⁰

In den späten 1940er Jahren zeigten sich verschiedene, zum Teil widerstrebende Ansätze zum Umgang mit den geflüchteten und vertriebenen Kindern und Jugendlichen. Im November und Dezember 1945 versandte die am 27. Juli 1945 auf SMAD-Befehl nach sowjetischem Vorbild geschaffene Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (DVV),³¹ die zu diesem Zeitpunkt noch das Briefpapier des ehemaligen Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung nutzte, an die Länder- und Provinzialverwaltungen »Anre-

28 Mößlang, Flüchtlingslehrer, S. 93, 132-133.

29 Kossert, Kalte Heimat, S. 193-228.

30 Schwartz, Vertriebene, S. 113-114; Philipp Ther, Deutsche und polnische Vertriebene. Gesellschaft und Vertriebenenpolitik in der SBZ/DDR und in Polen 1945-1956, Göttingen 1998, S. 340-342.

31 Zum Hintergrund Helga A. Welsh, Deutsche Zentrale für Volksbildung (DVV), in: Martin Broszat/Hermann Weber (Hrsg.), SBZ-Handbuch. Staatliche Verwaltungen, Parteien, gesellschaftliche Organisationen und ihre Führungskräfte in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1945-1949, München 1990, S. 229-238.

gungen zur Betreuung von Flüchtlingskindern« bzw. »Richtlinien für die Betreuung der Umsiedler-Kinder«. ³² Demnach sollte bereits in den Flüchtlingslagern ein neues Gesellschaftswissen vermittelt werden, etwa durch die Auslage der Jugendzeitschrift *Neues Leben* in mindestens fünf Freixemplaren oder durch einen ersten Notunterricht im Lager, für den als Lektüre-Empfehlung beispielsweise »Tom Sawyer« von Mark Twain ausgegeben war. Zugleich sollte festgestellt werden, »ob sich unter den Flüchtlingen pädagogisch geschulte Kräfte befinden, die keine Pgs. waren«. Diese Lehrkräfte sollten bejahend in die Zukunft blicken: »Jeder Lehrer ist untragbar, der sich durch die schwere Zeit der Flucht übermäßig hat niederdrücken lassen, der nach Heimat und Besitz zurückjammert.« ³³ In Anbetracht dieser Maßstäbe schätzte die DVV realistischere ein: »Es werden nur sehr wenig brauchbare Kräfte vorhanden sein.« ³⁴ Das mitgebrachte Wissen und die Erinnerungen von Migrantinnen und Migranten waren mithin nicht gefragt, vielmehr sollte der Blick konsequent auf den Aufbau eines neuen sozialistischen Gemeinwesens gerichtet sein.

Der dabei auftretenden Schwierigkeiten war die DVV gewahr. Deshalb ordnete sie für die Aufnahmelager an, dass die Schulkinder »den Gefahren allzu grosser Freizügigkeit und dem gefährdenden Einfluss Erwachsener zu entziehen« seien, indem sie stundenweise oder auch ganz in Kinderheimen untergebracht würden; bei kurzfristigen Aufenthalten seien »Notschulen« oder Kinderhorte einzurichten. ³⁵ Insbesondere elternlose Kinder sollten in »Sammelheimen« aufgenommen werden und dort umgehend beschult werden. Nach etwa vier Wochen sollten Fürsorgerinnen des Jugendamtes und Lehrkräfte eine Entscheidung darüber treffen, ob ein Kind weiter im Heim verbleiben, in eine Familie, ein Schulinternat oder eine »Lehrstelle mit Familienanschluß« kommen sollte. ³⁶

Auf Befehl der SMAD wurden der DVV 1946 sämtliche Kinder- und Jugendheime unterstellt, 1947 zudem die Jugendämter von den Sozial- in die Volksbildungsverwaltungen transferiert. ³⁷ Die Heimerziehung bildete somit von Anfang an eine wichtige und zentrale Säule des Bildungs- und Erziehungssystems in der

32 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Anregungen zur Betreuung von Flüchtlingskindern, 8.II.1945; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Richtlinien für die Betreuung der Umsiedler-Kinder, 20.II.1945.

33 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Anweisung für die Arbeit im Flüchtlingslager, 21.II.1945.

34 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Anweisung für die Arbeit im Flüchtlingslager, 21.II.1945.

35 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Richtlinien für die Betreuung der Umsiedler-Kinder, 20.II.1945.

36 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der SBZ an die Landes- und Provinzialverwaltungen Sachsen, Mecklenburg, Thüringen und Brandenburg, 8.II.1945.

37 Verena Zimmermann, Den neuen Menschen schaffen. Die Umerziehung von schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (1945-1990), Köln/Weimar/Wien 2004, S. 26-27.

SBZ bzw. später in der DDR. Dabei mischten sich in der Frage der Heimerziehung wie in einem Brennglas Ansätze der Reformpädagogik und der sozialistische Aufbau-Imperativ, aber auch Züge der klassischen Sozialdisziplinierung, die entgegen offizieller Absichtserklärungen keineswegs frei war von Prägungen aus nationalsozialistischer Zeit. Darin zeigte sich erkennbar der Charakter der sowjetischen Besatzungszone als einer politischen Übergangsformation, die noch stark an die Erfahrungen und Bedürfnisse der Nachkriegsgesellschaft gebunden war.

Für die Anziehungskraft der Reformpädagogik sprach, dass anfangs viele leitende Angehörige der Kultusverwaltungen in der SBZ, aber auch die Lehrenden an den neu eingerichteten Pädagogischen Fakultäten »Schulreformer aus der Weimarer Zeit« waren.³⁸ Erst mit dem Politbürobeschluss zu »Verbesserungen des Schulwesens« vom 28. Juni 1949 begann nach Einschätzung von Gerd Dietrich die Ausrichtung am sowjetischen Einheitsschulwesen, wonach sozial egalitär, aber auch diszipliniert und straff gelernt werden sollte.³⁹ Noch bestehende Vorstellungen der Reformpädagogik seien seither entschlossen zugunsten von Vorstellungen der Sowjetpädagogik verdrängt worden.⁴⁰

Das reformpädagogische Wissen in den Kultusverwaltungen fand mit Blick auf geflüchtete und vertriebene Kinder und Jugendliche seinen Ausdruck in mehreren Anweisungen: »Das Leben im Heim muß möglichst dem einer großen Familie angeglichen werden«,⁴¹ und den Kindern sei der »Weg in ein neues zukunftsverheißendes Leben zu zeigen. Sie müssen das Lager an Leib und Seele getröstet verlassen.«⁴² Den Aufbau von Staat und Gesellschaft wiederum im Blick hatte die DVV, wenn sie empfahl, dass Kinder, die bereits eine höhere Schule besucht hatte, nach Möglichkeit wieder eine solche Schule besuchen sollten.⁴³

Der Schritt zu sozialdisziplinierenden Auffassungen war allerdings nicht groß. In denselben Anweisungen und Richtlinien, die reformpädagogische Töne hatten anklingen lassen, berief sich die DVV darauf, dass »aus der Zeit vor 1933 langjährige Erfahrungen für die Arbeit an schwer erziehbaren Kindern zur Verfügung stünden«, auf die bei den »ganz aus der Bahn geworfenen Flüchtlings-

38 Gerd Dietrich, *Kulturgeschichte der DDR*, Bd. 1: 1945-1957, Göttingen 2018, S. 65.

39 Dietrich, *Kulturgeschichte der DDR*, Bd. 1, S. 246-247; Monika Mattes, *Das Projekt Ganztagschule. Aufbrüche, Reformen und Krisen in der Bundesrepublik Deutschland (1955-1982)*, Köln/Weimar/Wien 2015, S. 106-107.

40 Geißler, *Schulgeschichte*, S. 761-762.

41 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der SBZ an die Landes- und Provinzialverwaltungen Sachsen, Mecklenburg, Thüringen und Brandenburg, 8.II.1945.

42 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Anweisung für die Arbeit im Flüchtlingslager, 21.I2.1945.

43 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der SBZ an die Landes- und Provinzialverwaltungen Sachsen, Mecklenburg, Thüringen und Brandenburg, 8.II.1945.

kindern« zurückzugreifen sei.⁴⁴ In den Heimen für »anhanglose Kinder« empfahl die DVV die Einrichtung von vier Abteilungen: eine Beobachtungsstation für die Dauer von sechs Wochen, eine Abteilung für »normale Kinder, die aber von den Eindrücken stark belastet oder geschädigt wurden«, eine Abteilung für »stark verwahrloste und psycho-pathische Kinder« sowie eine Abteilung für »geistig zurückgebliebene und abnormale Kinder, die aber besser in eine besondere Heilanstalt kommen«.⁴⁵ Alternativ waren stärker »gefährdete und verwahrloste Kinder« den Jugendämtern »zur Durchführung besonderer Erziehungsmaßnahmen, wie Unterbringung in Spezialheimen, je nach der besonderen Erziehungsschwierigkeit (Bettnässer, Psychopathen)« zuzuweisen.⁴⁶ Den Zungenschlag der jüngsten Vergangenheit transportierten schließlich Aufforderungen, »die Schäden, die der Krieg besonders auch dem deutschen Kind zugefügt hat, wenigstens etwas zu mildern«,⁴⁷ so dass sich auch das aus den »Ostgebieten«⁴⁸ geflüchtete Kind »zu einem vollwertigen verantwortungsbewußten Glied der neuen deutschen demokratischen Volksgemeinschaft« entwickle.⁴⁹

Frühzeitig machten die Kultusverwaltungen in der SBZ nicht nur auf jene Kinder und Jugendliche aufmerksam, die durch Flucht und Vertreibung eine Unterbrechung ihres Schulbesuchs hinnehmen mussten, sondern auch sprachliche Schwierigkeiten zu überwinden hatten. Benannt wurden dabei so unterschiedliche Phänomene wie »Auslandsdeutsche« oder »mundartliche Sprachschwierigkeiten«; in diesen Fällen sollten gesonderte Vorbereitungen vor Besuch des allgemeinen Schulunterrichts stattfinden.⁵⁰

Im weiteren Verlauf der 1940er Jahre schob sich die Thematik der »anhanglosen Kinder« und der Heimerziehung immer stärker in den Vordergrund, denn

44 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Anweisung für die Arbeit im Flüchtlingslager, 21.12.1945.

45 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Anweisung für die Arbeit im Flüchtlingslager, 21.12.1945.

46 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Erzieherische Betreuung der Flüchtlingskinder (um 1945/46).

47 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Erzieherische Betreuung der Flüchtlingskinder (um 1945/46).

48 Im ministeriellen und amtlichen Schriftverkehr war es in der sowjetischen Besatzungszone bis 1948 noch verbreitet, von »Ostgebieten« oder Regionen wie »Ostpreußen« zu sprechen, z. B.: BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 327, Landesregierung Sachsen, Ministerium für Arbeit und Sozialfürsorge und Ministerium für Volksbildung an Rat der Städte Dresden, Leipzig, Chemnitz, Zwickau, Plauen und Görlitz, 7.11.1947; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 327, Landesregierung Sachsen, Ministerium für Volksbildung, Landesjugendamt, 22.1.1948; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Schulabteilung/Sozialerziehung, Aktenvermerk, 18.4.1947; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Schulabteilung/Sozialerziehung, Vermerk, 13.5.1947.

49 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Erzieherische Betreuung der Flüchtlingskinder (um 1945/46).

50 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Erzieherische Betreuung der Flüchtlingskinder (um 1945/46).

sowjetische und polnische Stellen leiteten Transportzüge mit umzusiedelnden Kindern und Jugendlichen primär in die sowjetische Besatzungszone. Oft erfolgte die Ankündigung solcher Transporte recht kurzfristig, so etwa im April 1947, als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulabteilung/Sozialerziehung der DVV »dringend nach Karlshorst gebeten« wurden, um dort zu erfahren, dass aus dem einstigen Königsberg 2.830 Kinder in vier bis sechs Wochen abtransportiert würden und in Kinderheimen der SBZ untergebracht werden sollten.⁵¹ Für das Land Sachsen wurden auf diese Weise bis Ende 1947 rund 4.000 Kinder und Jugendliche aus den »Ostgebieten« erwartet.⁵²

Das Ankunftsprozedere in der sowjetischen Besatzungszone war restriktiv: Während einer Zeit der Registrierung und Quarantäne durften weder Eltern noch karitative Organisationen Kontakt herstellen.⁵³ Kinder, die die deutsche Sprache nicht vollständig beherrschten, sollten vorläufig in Heimen untergebracht werden,⁵⁴ ebenso »anhanglose Kinder«, die einer »systematischen Sonderbetreuung und Sonderschulung unterzogen« werden sollten, bevor sie an Pflegeeltern weitervermittelt würden.⁵⁵ Vollständig gingen diese Pläne aber nicht auf. So kam es etwa im Land Sachsen wiederholt vor, dass künftige Pflegeeltern mit Bescheinigungen der Kreisjugendämter direkt in das zentrale sächsische Aufnahmelager für »anhanglose Kinder« nach Bischofswerda fahren und Kinder ausuchten.⁵⁶

Im Umgang mit den Flüchtlingen und Vertriebenen fällt im Vergleich zu den westlichen Besatzungszonen ein stärkerer administrativer Durchgriff auf, der zugleich mit einer rascheren Produktion von Governance-Wissen über die migrierten Kinder und Jugendlichen einherging. Die bildungspolitische Anerkennung des mitgebrachten Wissens stand dabei hinter einer grundsätzlichen Neuausrichtung von Wissensbeständen für die neu aufzubauende sozialistische Gesellschaft zurück.

51 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Schulabteilung/Sozialerziehung, Aktenvermerk, 18.4.1947.

52 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 327, Landesregierung Sachsen, Ministerium für Arbeit und Sozialfürsorge und Ministerium für Volksbildung an Rat der Städte Dresden, Leipzig, Chemnitz, Zwickau, Plauen und Görlitz, 7.II.1947.

53 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, DVfV, Zentraljugendamt: Niederschrift über die Sitzung mit den Landesjugendamtsleitern und den Beauftragten der Länder für den Transport der Ostkinder, 28.IO.1947.

54 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, DVfV, Zentraljugendamt: Niederschrift über die Sitzung mit den Landesjugendamtsleitern und den Beauftragten der Länder für den Transport der Ostkinder, 28.IO.1947.

55 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 327, Landesregierung Sachsen, Ministerium für Volksbildung, Landesjugendamt, 22.I.1948.

56 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 327, Landesregierung Sachsen, Ministerium für Volksbildung, Landesjugendamt, 22.I.1948.

DP-Lager als Wissensorte

Es kam keineswegs selten vor, dass in der Nachkriegszeit deutsche Flüchtlinge und Vertriebene, wenn sie in Lagern lebten, dem ersten Augenschein nach mit anderen Bewohnerinnen und Bewohnern von Lagern wie vor allem den DP's verwechselt wurden – und dies nicht nur im alltagsweltlichen Sprechen über Lager, sondern zum Teil auch in politischen, journalistischen und administrativen Bestandsaufnahmen.⁵⁷ Dies war ein bemerkenswertes Indiz dafür, dass aus der Außenperspektive oft vermeintlich klar zuzuordnende Grenzen von Ethnizität und Staatsangehörigkeit verschwammen und die in Lagern Lebenden in erster Linie als Menschen am Rande der Nachkriegsexistenz wahrgenommen wurden. Zugleich waren viele DP-Lager ihrer äußeren Form nach sehr heterogen; waren es in Norddeutschland in aller Regel Barackenlager und Kasernen, konnten in Süddeutschland auch beschlagnahmte, mitunter voll möblierte Häuser und Häuserblocks in städtischen Wohngebieten als Lager dienen.⁵⁸

Die Unterschiede lagen zum einen in der Organisationsform der Lager und zum anderen im Selbstverständnis ihrer Bewohnerinnen und Bewohner. Von den rund acht Millionen DP's, die die alliierten Mächte zum Kriegsende 1945 auf deutschem Territorium identifiziert hatten, waren Ende September 1945 noch 1,2 Millionen übrig geblieben.⁵⁹ Ihre weitere Migration, administrativ gefasst als »Repatriierung« oder »Emigration«, verlief in den Folgejahren zögerlicher. Die DP-Lager unterstanden den amerikanischen und britischen Militärregierungen sowie der Hilfsorganisation UNRRA (United Nations Relief and Rehabilitation Administration) und seit 1947 der IRO (International Refugee Organization).

57 Als Beispiel zum Lager Weinsberg: BArch Koblenz, B 304, 2051-2, Kultministerium Baden-Württemberg an KMK, Vors. SchA, Löffler, 13.3.1954; mit Blick auf die Presse im Nachkriegsdeutschland: Iris Nachum/Sagi Schaefer, The Semantics of Political Integration: Public Debates about the Term ‚Expellees‘ in Post-War Western Germany, in: Contemporary European History 27 (2018), S. 42-58, hier S. 54. Die hermetische Unterscheidung zwischen DP's einerseits und deutschen Flüchtlingen bzw. *ethnic Germans* andererseits, von der Lauren Stokes, The Permanent Refugee Crisis in the Federal Republic of Germany, 1949 – , in: Central European History 52 (2019), S. 19-44, hier S. 23 und Anna Holian, A Missing Narrative. Displaced Persons in the History of Postwar West Germany, in: Cornelia Wilhelm (Hrsg.), Migration, Memory, and Diversity. Germany from 1945 to the Present, New York/Oxford 2017, S. 32-55, hier S. 38 ausgehen, bezieht die umfangreiche Forschung zum schwierigen Neuanfang der deutschen Flüchtlinge und Vertriebenen im »Westen« nicht ein. Gar keine Erwähnung finden die Geflüchteten und Vertriebenen bei Alexopoulou, Deutschland und die Migration. Dagegen ist festzuhalten, dass viele als deutsch anerkannte Migrantinnen und Migranten aus dem »Osten« unter das Verdikt antislawischer Einstellungen fielen. Hierzu ausführlich Kossert, Kalte Heimat; Lehmann, Im Fremden.

58 Köhn, Lage der Lager, S. 15-16, 101-114, 394-400 beschrieb dies als »Lagerterritorium in privatem Raum«. Hierzu auch Grossmann/Lewinsky, Erster Teil: 1945-1949, S. 82-86.

59 Zahlen bei Grossmann/Lewinsky, Erster Teil: 1945-1949, S. 68.

Aufgrund der Repatriierungsplanungen fanden Menschen in DP-Lagern zusammen, die von den Besatzungsmächten nach Kriterien ethnischer Zugehörigkeit oder Staatsbürgerschaft eingeteilt waren.⁶⁰ Allerdings erhoben sich gegen diese Einteilungen wiederholt Widerstände, etwa im Falle der »sowjetischen« DP.⁶¹ Für die Festigung des Selbstverständnisses spielten kulturelle und religiöse Aktivitäten und der Zugang zu Wissen eine bedeutende Rolle. In nahezu allen größeren DP-Lagern entstanden Schulen.

Die am intensivsten erforschte Gruppe ist diejenige der jüdischen DPs und hierbei sind wichtige konzeptionelle Einsichten formuliert worden. Dazu zählt vor allem die Verknüpfung des seit langem etablierten Begriffs der Diaspora als eines stetigen Bestandteils der jüdischen *condition* mit der Lage der Überlebenden nach dem Holocaust. Die jüdischen DP-Lager bildeten demnach neue Orte der Diaspora. Mit diesem Begriff verbanden sich Vorstellungen von Vertreibung, Exil, Heimatlosigkeit und einer Unmöglichkeit der Rückkehr, die in einer »diasporischen Vergemeinschaftung« mit der Hervorhebung von Differenz und der Tendenz zur Selbstethnisierung resultierten.⁶²

Auch wenn die rund eine Viertel Million Jüdinnen und Juden, die im Nachkriegsdeutschland zusammenkamen, auf eine rasche Emigration nach Palästina oder zumindest nach Amerika hofften, bildeten sie für den Zeitraum der späten 1940er Jahre in Deutschland eine »bemerkenswerte Übergangsgesellschaft« heraus.⁶³ Dazu gehörte ein demographischer Umbruch. In den DP-Lagern fanden sich durch den Zuzug aus Osteuropa seit Ende 1945 und vor allem seit 1946, nach dem Pogrom im polnischen Kielce, sowie durch eine hohe Geburtenrate⁶⁴ zunehmend mehr jüdische Familien mit Kindern und Jugendlichen ein. In der Folge entstand »ein Erziehungssystem auf breiter Basis«, das allein in der amerikanischen Besatzungszone Kindergärten und bis zu (1946) 66 Schulen mit 11.240

60 Grossmann/Lewinsky, Erster Teil: 1945-1949, S. 73.

61 Jan-Hinnerk Antons, Ukrainische Displaced Persons in der britischen Zone. Lagerleben zwischen nationaler Fixierung und pragmatischen Zukunftsentwürfen, Essen 2014, S. 22-23.

62 Wegweisende Überlegungen bei Miriam Rürup, Von der religiösen Sehnsucht zur kulturellen Differenz. Diasporakulturen im historischen Vergleich, in: dies. (Hrsg.), Praktiken der Differenz. Diasporakulturen in der Zeitgeschichte, Göttingen 2009, S. 9-39, hier S. 10-13, 17, 28-29, 32; zum Diaspora-Begriff und dessen Metamorphosen auch Laura Stielike, Diaspora, in: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hrsg.), Inventar der Migrationsbegriffe, 15.02.2023, DOI: 10.48693/253, 13.03.2023; Jenny Kuhlmann, Exil, Diaspora, Transmigration, in: APuZ 64 (2014), H. 42, S. 9-15.

63 Grossmann/Lewinsky, Erster Teil: 1945-1949, S. 67.

64 Grossmann/Lewinsky, Erster Teil: 1945-1949, S. 93-94. Nach Dan Diner, Im Zeichen des Banns, in: Michael Brenner (Hrsg.), Geschichte der Juden in Deutschland. Von 1945 bis zur Gegenwart, München 2012, S. 15-66, hier S. 41 bildete der Zuzug aus Osteuropa »das eigentliche demographische Potential einer jüdischen Zukunft in Deutschland«.

Schülerinnen und Schülern umfasste.⁶⁵ Eine wichtige organisatorische Rolle spielte das American Jewish Joint Distribution Committee (AJDC oder auch abgekürzt Joint), das ein eigenes Büro für Erziehungsfragen unterhielt.⁶⁶

Die Vorbereitung auf die Auswanderung, insbesondere nach Palästina, ist wiederholt als zionistisches Projekt, wenn nicht gar als »therapeutischer Zionismus«⁶⁷ angesprochen worden. Bildete Palästina – nach der Begrifflichkeit von Reinhart Koselleck – den Erwartungshorizont, so das multiethnische und multikonfessionelle Mittel- und Osteuropa den Erfahrungsraum. Den Holocaust überlebende deutsche, polnische oder ungarische Jüdinnen und Juden trafen in den DP-Lagern auf polnische, ukrainische oder litauische Juden, die in der Sowjetunion eine prekäre Zuflucht gefunden hatten.⁶⁸ Diese Konstellation hat Dan Diner als »distanzierte Verschiedenheit«⁶⁹ zu fassen versucht, während Miriam Rürup dafür plädierte, »multidiasporische Zugehörigkeiten« in Erwägung zu ziehen;⁷⁰ Letzteres deckt sich mit jüngsten Bestrebungen, über raumtheoretische Ansätze jüdische Geschichte stärker in ihren Verflechtungen zu untersuchen.⁷¹

Die Wissenspraxis in den jüdischen DP-Schulen, die Matthias Springborn ausführlich untersucht hat,⁷² kennzeichnete eine große Sprachenvielfalt. Ein beredtes Beispiel dafür ist, dass sie angesichts des verbreiteten Mangels an Lehrwerken zunächst Spenden und Zuweisungen aus deutschen Schulen und Bibliotheken nutzten, dass teilweise aber auch polnischsprachige Schulbücher zum Zuge kamen, die von der UNRRA ursprünglich für polnische DPs bestimmt waren.⁷³ Die für die jüdische »Übergangsgesellschaft« weitaus wichtigere Frage jedoch war, ob in den Schulen bevorzugt Jiddisch oder Hebräisch unterrichtet

65 Grossmann/Lewinsky, Erster Teil: 1945-1949, S. 97-98.

66 Angelika Königseder/Juliane Wetzel, Lebensmut im Wartesaal. Die jüdischen DPs (Displaced Persons) im Nachkriegsdeutschland, Neuausgabe, Frankfurt am Main 2004, S. 73.

67 Atina Grossmann, Juden, Deutsche, Alliierte. Begegnungen im besetzten Deutschland, Göttingen 2012, S. 287.

68 Grossmann/Lewinsky, Erster Teil: 1945-1949, S. 67-68, 87-89.

69 Diner, Im Zeichen des Banns, S. 31.

70 Rürup, Von der religiösen Sehnsucht, S. 32.

71 Simone Lässig/Miriam Rürup, Introduction: What Made a Space »Jewish«? Reconsidering a Category of Modern German History, in: dies. (Hrsg.), Space and Spatiality in Modern German-Jewish History, New York/Oxford 2017, S. 1-20, hier S. 4.

72 Matthias Springborn, Jüdische Kinder- und Jugendbildung in Deutschland seit 1945. Schulungskontexte und Wissensbestände im Wandel, Berlin 2021, S. 52-104.

73 Jim G. Tobias, »Wegen Lehrbüchern haben wir uns schon einige Male nach Amerika, Erez Israel und England gewendet ...« Über den Mangel an hebräisch- und jiddischsprachigem Unterrichtsmaterial in den jüdischen Displaced-Person-Camps der US-Besatzungszone, in: Anne-Katrin Henkel und Thomas Rahe (Hrsg.), Publizistik in jüdischen Displaced-Person-Camps im Nachkriegsdeutschland. Charakteristika, Medientypen und bibliothekarische Überlieferung, Frankfurt am Main 2014, S. 119-134, hier S. 121-122; Springborn, Jüdische Kinder- und Jugendbildung, S. 53-54.

werden sollte und damit die traditionsreiche osteuropäisch-jüdische Kultur vielleicht ein letztes Mal gepflegt oder ob zukunftsfreudig das zionistische Narrativ vermittelt werden sollte.⁷⁴

Sah es zunächst so aus, als ob die großen innerjüdischen Trennlinien im Mittel- und Osteuropa der Zwischenkriegszeit weitergeführt würden, waren diese Fragen im Bereich der Schule bald entschieden. Um die Jahreswende 1946/47 hatte das AJDC in Zusammenarbeit mit anderen jüdischen Organisationen wie dem Zentralkomitee der befreiten Juden und der Jewish Agency eine allgemeine Schulpflicht für Kinder und Jugendliche verkündet, ein Curriculum zunächst für die ersten fünf Klassen zusammengestellt und ein gemeinsames Verlagsprogramm für Unterrichtsmaterialien gestartet.⁷⁵ Die neuen Bücher waren zum größten Teil in Hebräisch verfasst.⁷⁶ Noch größeren Eindruck aber machte zeitgenössischen Berichten zufolge, dass die Lehrkräfte nicht nur aus den Reihen der DPs oder teilweise von deutschen Schulen in der Nähe der Lager kamen, sondern eigens sogar aus Palästina angereist waren.⁷⁷ Die Hinwendung der jüdischen DP-Schulen zur hebräischen Sprache und zum Zionismus verlief letztlich wenig konflikthaft.

Anders sah das Bild bei den nicht-jüdischen DPs aus. Auch sie kamen aus dem Erfahrungsraum Mittel- und Osteuropa und waren keineswegs immer als eindeutig ethnisch definierbare Gruppen zu adressieren. Dies galt gerade auch für Kinder und Jugendliche, etwa für diejenigen, die einen Elternteil mit deutscher Staatsangehörigkeit besaßen oder aus deutschen Siedlungsgebieten in Mittel- und Osteuropa kamen, ohne sich als »Volksdeutsche« zu definieren, aber auch für diejenigen, die ihre Eltern im Krieg verloren hatten oder ihren Familien in den nationalsozialistisch besetzten Gebieten von Organisationen wie dem NSV oder dem Lebensborn entrissen worden waren und sich nun als »unbegleitete« minderjährige DPs in Nachkriegsdeutschland aufhielten. Mehrere Statistiken der UNRRA aus den Jahren 1946 und 1947 gingen von etwa 4.000 bis 5.000 solcher »unbegleiteten« Kinder aus, die in International Children's Centers Aufnahme fanden.⁷⁸ Ihre Zahl war insgesamt nicht groß, doch Tara Zahra zufolge

74 Grossmann/Lewinsky, Erster Teil: 1945-1949, S. 98; zur Praxis in der DP-Schule »Bet Bialik« in Stuttgart 1946/47: Springborn, Jüdische Kinder- und Jugendbildung, S. 75-78.

75 Königseder/Wetzel, Lebensmut, S. 75; Tobias, »Wegen Lehrbüchern«, S. 122-129; Springborn, Jüdische Kinder- und Jugendbildung, S. 65-67, 90-93.

76 Tobias, »Wegen Lehrbüchern«, S. 126. Ausführliche Analyse des meistverbreiteten Hebräisch-Lehrbuchs Chaweri bei Springborn, Jüdische Kinder- und Jugendbildung, S. 98-104.

77 Königseder/Wetzel, Lebensmut, S. 188-189.

78 Zahra, Lost Children, S. 201; für den ukrainedeutschen Fall: Antons, Ukrainische Displaced Persons, S. 320-321; Verena Buser, »No Stone is Left Unturned.« Die Entwicklung neuartiger Instrumentarien zur Kindersuche und -fürsorge nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, in: ZfG 64 (2016), S. 1059-1076, hier 1064-1065, 1072.

war ihre Bedeutung dennoch hoch, »as they became symbols of both wartime dislocation and postwar renewal«. ⁷⁹

Die einzelnen DP-Gruppen trennte häufig ein kompliziertes politisches Gepäck aus der jüngsten Vergangenheit voneinander. In den »osteuropäischen« DP-Lagern lebten nicht nur ehemalige Zwangsarbeitende, sondern auch einst kollaborierende »Ortskräfte« der nationalsozialistisch besetzten Gebiete: »Nowhere did perpetrators and victims live in greater proximity to one another than in the DP barracks of West Germany.« ⁸⁰ Der Verdacht der Kollaboration war vor allem bei den baltischen und ukrainischen DPs stark. ⁸¹

Die Frage, welches Wissen in den DP-Lagern zirkulierte und welche Akteurinnen und Akteure dieses Wissen organisierten, ist in den letzten beiden Jahrzehnten stärker in den Blickpunkt der Forschung gerückt. Ein Schwerpunkt lag auf der spezifischen Expertise der Hilfs- und Fürsorge-Organisationen: »Europe's DP camps and orphanages became laboratories where psychologists, humanitarian workers, and policymakers tested ostensibly universal theories of child development through their observations of children uprooted by war and racial persecution.« ⁸² Das selbstorganisierte Wissen für Kinder und Jugendliche in den DP-Schulen kam, mit Ausnahme für die jüdische Diaspora-Gesellschaft, bislang nur punktuell zur Sprache.

Exemplarisch werden im Folgenden die wichtigsten Zusammenhänge anhand der polnischen DPs als der mit Abstand größten DP-Gruppe im Nachkriegsdeutschland erhellt. Entsprechend der Ausdifferenzierung der DP-Lager und DP-Organisationen nach nationalen Selbstverständnissen zählten hierzu vorrangig diejenigen, die sich als ethnische Polinnen und Polen verstanden, nicht aber beispielweise jene Ukrainerinnen und Ukrainer, die in der Zwischenkriegszeit Staatsangehörige der polnischen Zweiten Republik gewesen waren. ⁸³

Gab es im Herbst 1945 insgesamt 1.285 polnische DP-Schulen mit 3.500 Lehrkräften und 80.000 Schülerinnen und Schülern, waren es im März 1946 immerhin noch 978 polnische DP-Schulen mit mehr als 3.000 Lehrkräften und 50.000 Schülerinnen und Schülern, ⁸⁴ bevor die Zahlen aufgrund von Repatriierung

79 Zahra, *Lost Children*, S. 8.

80 Clarkson, *Fragmented Fatherland*, S. 26.

81 Wolfgang Jacobmeyer, *Vom Zwangsarbeiter zum Heimatlosen Ausländer. Die Displaced Persons in Westdeutschland 1945-1951*, Göttingen 1985, S. 80; Jan-Hinnerk Antons, *Flucht ins »Dritte Reich«. Wie Osteuropäer Schutz im NS-Staat suchten (1943-1945)*, in: *Zeithistorische Forschungen* 14 (2017), S. 231-257, hier S. 254.

82 Zahra, *Lost Children*, S. 18.

83 So fungierte der ehemalige Direktor des ukrainischen Mädchengymnasiums im seit 1921 und auch nach 1945 zu Polen gehörenden Przemyśl, Stefan Bobelak, als Schulinspekteur in den ukrainischen DP-Lagern der britischen Zone: Antons, *Ukrainische Displaced Persons*, S. 316.

84 David Skrabania, *Den Blick nach vorn gerichtet. Polnische Displaced Persons in Schule, Ausbildung und Beruf*, in: LWL-Industriemuseum, Westfälisches Landesmuseum für Industriekultur und Dietmar Osses (Hrsg.), *Zwischen Ungewissheit und*

und Emigration deutlich sanken. Dennoch waren es 1947 immer noch rund 19.000 Schülerinnen und Schüler, die sich folgendermaßen verteilten: In der britische Zone 6.854 Kinder und 405 Lehrkräfte in Grundschulen sowie 918 Schülerinnen und Schüler und 126 Lehrkräfte in weiterführenden Schulen; in der amerikanischen Zone 3.907 Kinder und 189 Lehrkräfte in Grundschulen sowie 521 Schülerinnen und Schüler und 64 Lehrkräfte in weiterführenden Schulen.⁸⁵ Die Nachfrage war auch deswegen so groß, da während des Krieges insgesamt »sechs Jahrgänge keinen polnischen Schulabschluss erwerben« konnten.⁸⁶ Dieses Schicksal teilten die polnischen DPs mit anderen »osteuropäischen« DPs wie den ukrainischen.⁸⁷ Zwar verfügte eine Reihe von DPs über eine pädagogische Ausbildung,⁸⁸ doch war es in den DP-Lagern auch üblich, fachfremde Akademikerinnen und Akademiker oder Offiziere als Lehrkräfte zu rekrutieren. Dies geschah recht informell, wie ein Lehrer in den Nachkriegsjahren an einem improvisierten polnischen Gymnasium in Lübeck zu berichten wusste: »dann einer von meinen Kollegen, die ich mit einer Baracke da lange eh, gelebt habe, er wußte, daß es (ich -?) ein Altklassisches Gymnasium hatte und 8 Jahr Latein im Gymnasium.«⁸⁹ Eine eigens im polnischen Exil eingerichtete Lehrerausbildung gab es zwar in Großbritannien,⁹⁰ aber nicht in Deutschland.

Die auffälligste Charakteristik des polnischen DP-Schulwesens lag im politischen Machtkampf, der zwischen den »Warschauern« (als Sitz der seit 1945 offiziell von den Alliierten anerkannten, aber kommunistisch kontrollierten Regierung) und den »Londonern« (als Sitz der polnischen Exilregierung) in einer beispiellosen Schärfe ausgetragen wurde. Damit eng verbunden war das Ringen um die Anerkennung des »richtigen« Wissens in der polnischen *community* im Nachkriegsdeutschland.

Daher gab es zwei konkurrierende Organisationen im Bildungsbereich. Von den Alliierten anerkannt war das Head Office for Polish Education (Centrala Szkolnictwa Polskiego), dessen Vorsitzender der aus deutscher Kriegsgefangenschaft entlassene Philosoph Tadeusz Pasierbiński war. Im Sommer 1946 ging Pasierbiński zurück nach Warschau, um eine Stelle im polnischen Erziehungsministerium anzutreten. Die kurzzeitige Vakanz nutzte der mehrheitlich der

Zuversicht. Kunst, Kultur und Alltag polnischer Displaced Persons in Deutschland 1945-1955, Essen 2016, S. 81-93, hier S. 81; Peter Oliver Loew, Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland, München 2014, S. 195-196.

85 TNA Kew, FO 945/748, Education of Polish Children in the British Zone of Germany, 1947.

86 Loew, Wir Unsichtbaren, S. 195-196; Skrabania, Den Blick nach vorn, S. 82.

87 Antons, Ukrainische Displaced Persons, S. 315 gibt an, dass im Reichskommissariat Ukraine der Schulbesuch nur bis zur vierten Klasse genehmigt war und darüber hinaus viele Schulen im Winter geschlossen blieben.

88 Skrabania, Den Blick nach vorn, S. 84.

89 FZH, WdE, Sign. 462. Wiedergabe des Zitats laut Transkription.

90 Witold Jan Chmielewski, Przygotowanie kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941-1948, Warszawa 2013.

Londoner Exilregierung zugeneigte Verband polnischer DP-Lehrkräfte, um eine eigene Organisation ins Leben zu rufen, das Polish Central Committee for Education (Centralny Komitet dla Spraw Szkolnych i Oświatowych). Die Lehrkräfte wählten Szczepan Zimmer zum Präsidenten dieses Komitees.⁹¹ Der 1903 in der ostgalizischen, seinerzeit noch zur Habsburgermonarchie gehörenden Kleinstadt Zborów (Zboriv) geborene Zimmer, der nach Studium und Promotion an der Jan-Kazimierz-Universität in Lwów (Lemberg, Lviv) im Polen der Zwischenkriegszeit als Lehrer an Mittelschulen die Fächer Polnisch und Geschichte unterrichtete, sollte durch sein energisches und kompromissloses Auftreten rasch zum führenden Vertreter des polnischen DP-Schulwesens in der britischen Besatzungszone werden,⁹² wo sich der größere Teil der polnischen DPs befand.

Im Herbst 1946 rügte die britische Militärregierung Zimmer, da er Schulinspektoren des mit der Warschauer Regierung verbundenen Polnischen Roten Kreuzes den Zugang zu DP-Schulen verweigert hatte.⁹³ Die Warschauer Regierung konterte, indem sie begann, DP-Schulen offiziell zu registrieren und nur deren Zeugnisse anzuerkennen. Dabei gewann sie die Unterstützung der UNRRA, die nach wie vor ihre Hauptaufgabe in einer erfolgreichen Repatriierung polnischer DPs sah und Zimmers von der Exilregierung gestütztes Komitee nicht anerkannte.⁹⁴

Die britische Besatzungsmacht als oberste Kontrollinstanz für alle DP-Belange zeigte sich in der Folge in diesem Machtkampf unentschlossen. Einerseits wiederholte sie unermüdlich als leitendes Prinzip, »that education shall be free from political bias«,⁹⁵ und dass sicherzustellen sei, »that the schools are not used to spread propaganda against repatriation«. ⁹⁶ Andererseits war dies in der Praxis schwierig umzusetzen und trotz der »general policy of not extending recognition to dissident Polish Organisations«, erkannte das Foreign Office an, dass das Komitee Zimmers und die mit ihm verbundenen DP-Lehrkräfte etwa 95 Prozent der DP-Schulen kontrollierten⁹⁷ und »useful work in connection with schools for Polish children« leisteten.⁹⁸ Darüber hinaus war man im Foreign Office auch von Zimmer selbst durchaus eingenommen: »In private life he is a school master

91 TNA Kew, FO 945/748, Headquarters CCG (British Element) to Foreign Office, 8.5.1947. Übersicht auf der Basis polnischer Quellen: Jan Rydel, »Polska okupacja« w północno-zachodnich Niemczech 1945-1948. Nieznany rozdział stosunków polsko-niemieckich, Kraków 2000, S. 172-175.

92 Zur Charakteristik Zimmers: Rydel, »Polska okupacja«, S. 125, 173.

93 TNA Kew, FO 945/748, Letter to Northern Department, 12.3.1947; TNA Kew, FO 945/748, Minutes of Conference on Problems of Polish Schools in the British Zone held in Lemgo, 22.1.1947.

94 TNA Kew, FO 945/748, UNRRA Team 162, 23.8.1946; TNA Kew, FO 945/748, UNRRA Team 236, 30.1.1947; TNA Kew, FO 945/748, UNRRA Team 264, 5.2.1947.

95 TNA Kew, FO 945/748, Minutes of Meeting on Polish Education held in Lemgo, 18.2.1947.

96 TNA Kew, FO 945/748, Northern Department to German Section, 10.6.1947.

97 TNA Kew, FO 945/748, German Section to Northern Department, 15.5.1947.

98 TNA Kew, FO 945/748, Letter to Northern Department, 12.3.1947.

with exceptional qualifications.«⁹⁹ Sympathie genossen Zimmer und die ihm verbundenen DP-Lehrkräfte auch in britischen Parlamentskreisen.¹⁰⁰ Auf sich aufmerksam gemacht hatten der Verband der polnischen DP-Lehrkräfte und Zimmer um die Jahreswende 1946/47 in London durch mehrere persönlich adressierte Briefe an den Minister für Deutschland und Österreich, John Hynd, sowie an Premierminister Clement Attlee, in denen sie mit viel Pathos den gemeinsamen Kampf für Freiheit und Demokratie beschworen.¹⁰¹

Daher organisierten die britischen Erziehungsbeamten in Deutschland im ersten Halbjahr 1947 mehrere gemeinsame Treffen mit Vertretern der Warschauer Regierung, der UNRRA sowie mit Zimmer und seinem Komitee. In langwierigen Diskussionen wurde um die Anerkennung von Zeugnissen und die personelle Besetzung von Aufsichtsgremien über das polnische DP-Schulwesen gerungen.¹⁰² Die Vertreter der Warschauer Regierung argumentierten vor dem Hintergrund der verheerenden Kriegserfahrungen: »The Polish youth cannot be left without a pedagogical supervision even for a short time, as the harm rendered to the Polish child by the war is of an extremely high degree.«¹⁰³ Zugleich stellten sie den polnischen DPs in Deutschland ein schlechtes Zeugnis aus: »The youth resident in Germany is intellectually far from the standard and physically exhausted«, daher dürfe die Erziehung und Bildung nicht länger in privaten Händen bleiben.¹⁰⁴ Zimmer dagegen betonte den Elternwillen und das damit verbundene Recht, sich gegen die Repatriierung auszusprechen. Starke Sympathien zeigt er für die Idee, dass polnische Schulen auch ohne Regierungseinfluss existieren können.¹⁰⁵ Damit stellte sich Zimmer in eine in Polen seit der Teilungszeit des 19. Jahrhunderts immer wieder beschworene Traditionslinie, Gesellschaft und ihre Institutionen auch jenseits des Staates organisieren zu können, sei es in der »organischen Arbeit« der polnischen Nationalbewegung nach dem gescheiterten Januaraufstand 1864, sei es im »geheimen Unterrichtswesen« während

99 TNA Kew, FO 945/748, Notes for the Minister, 4.2.1947.

100 TNA Kew, FO 945/748, Parliamentary Question for Oral Answer on Wednesday, 12th February, 1947. Fragender war der langjährige konservative Abgeordnete Vice Admiral Ernest Taylor.

101 TNA Kew, FO 945/748, Polish Teachers Union in Germany, Haren/Ems, to Minister Hynd, 15.1.1947; TNA Kew, FO 945/748, Polish Central Committee for Education in Germany, Zimmer, to Prime Minister Attlee, 11.1.1947.

102 TNA Kew, FO 945/748, Minutes of Conference on Problems of Polish Schools in the British Zone held in Lemgo, 22.1.1947; TNA Kew, FO 945/748, Minutes of Meeting on Polish Education, 30.1.1947; TNA Kew, FO 945/748, Minutes of Meeting on Polish Education held in Lemgo, 18.2.1947; TNA Kew, FO 945/748, Minutes of Meeting on Polish Education held in Lemgo, 20.3.1947; TNA Kew, FO 945/748, Headquarters CCG (British Element) an Foreign Office, 8.5.1947.

103 TNA Kew, FO 945/748, Appendix C: Notices to the Conference, 1947.

104 TNA Kew, FO 945/748, Appendix C: Notices to the Conference, 1947.

105 TNA Kew, FO 945/748, Minutes of Meeting on Polish Education held in Lemgo, 20.3.1947.

des gerade erst zu Ende gegangenen Zweiten Weltkriegs. Die Selbstorganisation von Wissen hatte somit im polnischen Fall zahlreiche historische Vorbilder.

Die jeweiligen Legitimierungsstrategien waren klar: Die Vertreter der Warschauer Regierung argumentierten mit dem Status als völkerrechtlich auch von den westlichen Alliierten anerkannter Staat,¹⁰⁶ Zimmer dagegen sah sich als basisdemokratisch gewählter Repräsentant von mehr als 90 Prozent aller polnischen Lehrkräfte in ganz Deutschland.¹⁰⁷

Trotz der zunehmenden Marginalisierung der polnischen Exilregierung in der internationalen Politik blieb Zimmer auf seinem Posten und konnte sich für die nächsten Jahre mit seinem Kurs durchsetzen, zum einen, da der aufziehende Kalte Krieg die Repatriierungsbemühungen der westlichen Alliierten zunehmend unterließ, zum anderen, weil die mittlerweile in Warschau gebildete kommunistische Regierung auf die nicht repatriierungswilligen polnischen DP-Familien keinen nennenswerten Einfluss mehr ausüben konnte. Dennoch war es ein höchst fragiler Erfolg für die verbliebenen polnischen DPs, denn die Aussicht auf einen längeren Aufenthalt in Deutschland mit der Ausbildung eines diasporischen Selbstverständnisses war höchst ungewiss. Dazu gehörte auch, dass es den polnischen DPs nur temporär gelang, eigene höhere Bildungseinrichtungen zu etablieren: so das Polish Study Centre im Hamburger Stadtteil Hasselbrook¹⁰⁸ oder in der amerikanischen Besatzungszone die Polnische Technische Hochschule in Esslingen, die in den Räumen der lokalen Staatlichen Ingenieurschule untergebracht war.¹⁰⁹

Größere Resonanz erzielten in diesem Bereich estnische, lettische und litauische DPs, die sich zu einer gemeinsamen Hochschulgründung verbanden, zur Baltischen Universität, die am 14. März 1946 im Museum für Hamburgische Geschichte in Hamburg offiziell ins Leben gerufen wurde. Stützen konnten sich die baltischen DPs auf eine große Nachfrage, da sich unter ihnen im Vergleich zu anderen DP-Gruppen überproportional viele akademisch gebildete Familien befanden.¹¹⁰ Die Einrichtung, die auch unter den Namen D. P. Study Centre¹¹¹

106 TNA Kew, FO 945/748, Appendix C: Notices to the Conference, 1947.

107 TNA Kew, FO 945/748, Minutes of Meeting on Polish Education, 30.1.1947; TNA Kew, FO 945/748, Zjednoczenie Polskie w Niemczech, Centralny Komitet dla Spraw Szkolnych i Oświatowych, Zimmer, an HQ Military Government Land Niedersachsen, 8.1.1947.

108 TNA Kew, FO 1014/527B, HQ Military Government, Hansestadt Hamburg, PW&DP Branch an HQ Military Government, Land Niedersachsen, PW&DP Branch, 28.4.1947. An der damaligen Adresse des Polish Study Centre in der Griesstr. 101 befindet sich heute die Stadtteilschule Hamburg-Mitte.

109 Skrabania, *Den Blick nach vorn*, S. 85-86.

110 Tillmann Tegeler, Esten, Letten und Litauer in Nachkriegsdeutschland. Von rechtlosen Flüchtlingen zu heimatlosen Ausländern, in: Christian Pletzing/Marianne Pletzing (Hrsg.), *Displaced Persons. Flüchtlinge aus den baltischen Staaten in Deutschland*, München 2007, S. 13-27, hier S. 20.

111 TNA Kew, FO 945/695, Higher Educational Facilities for Displaced Persons, Appendix X to COVSC/P (46) 70, 1946.

oder D.P. University Zoo Camp¹¹² firmierte und damit einen Hinweis auf die nach wie vor sehr prekäre Unterbringung des Lehrpersonals und der Studierenden gab, zählte im Gründungsjahr 1946 rund 1.200 Studierende vorwiegend baltischer Nationalität.¹¹³

Die britische Militärregierung trug von Anfang an Bedenken, ob sich durch solche Hochschulgründungen neue nationale Minderheiten in Deutschland herausbilden könnten.¹¹⁴ Nicht nur die eingegangene Repatriierungsverpflichtung der westlichen Alliierten stand hinter diesem Gedanken, sondern zweifellos auch die verbreitete Sicht auf das »Nationalitätenproblem« als Krisenherd im Mittel- und Osteuropa der Zwischenkriegszeit. Der britische Plan sah daher das D.P. Study Centre als »short term project, with special emphasis on the training of students in the earlier Semesters for their ultimate transfer to German Hochschulen or the Universities in other countries to which the students may eventually emigrate.«¹¹⁵ Unterrichtssprache sollte Deutsch sein,¹¹⁶ aber auch Englisch für alle Fachrichtungen hohe Priorität genießen.¹¹⁷ Als das D.P. Study Centre Ende 1946 von Hamburg in die Eggerstedt-Kaserne der nahe gelegenen schleswig-holsteinischen Kreisstadt Pinneberg transferiert wurde, verfügte die britische Militärregierung, dass der künftige offizielle Name Pinneberg Study Centre laute und weder »Baltic« noch »University« als Namenbestandteile zugelassen seien.¹¹⁸ Dies durchkreuzte die Bestrebungen der baltischen DPs, die ihre Einrichtung mit sämtlichen Insignien einer ordentlichen Universität ausgestattet sehen wollten, angefangen von Amtssiegeln bis hin zur Organisation in »Fakultäten«.¹¹⁹ Letztlich sollte das Pinneberg Study Centre machtlos bleiben

112 TNA Kew, FO 945/695, Zonal Education Officer for A. D. Relief Service an Regional Directors, 6.9.1946.

113 TNA Kew, FO 945/695, Higher Educational Facilities for Displaced Persons, Appendix X to COVSC/P (46) 70, 1946.

114 TNA Kew, FO 1052/305, CCG (British Element), Education Branch, Bünde, an Political Division, 11.9.1945.

115 TNA Kew, FO 945/695, Higher Educational Facilities for Displaced Persons, Appendix X to COVSC/P (46) 70, 1946.

116 TNA Kew, FO 1052/177, Zonal Executive Office, PW&DP Divison, 19.12.1947; TNA Kew, FO 1052/177, Zonal Executive Office, PW&DP Divison, Lemgo an HQ Land Schleswig Holstein, PW&DP Branch, 25.7.1947.

117 TNA Kew, FO 1052/177, Baltic Welfare, Education and Employment Organisation, Central Advisory Council, Detmold, an Zonal Executive Office, PW&DP Divison, Lemgo, 13.12.1947.

118 TNA Kew, FO 1052/177, Zonal Executive Office, PW&DP Divison, Lemgo an HQ Land Schleswig Holstein, PW&DP Branch, 25.7.1947.

119 TNA Kew, FO 1052/177, Members of the Student's Council of Pinneberg Study Centre an Minister Lord Pickenham, 18.9.1947. Die Selbstbezeichnung der baltischen Migrantinnen und Migranten findet sich allerdings in vielen historischen Darstellungen, zuletzt Pauli Heikkilä, *Baltic States. Estonia, Latvia and Lithuania*, in: Anna Mazurkiewicz (Hrsg.), *East Central European Migrations During the Cold War. A Handbook*, Berlin/Boston 2019, S. 45-67, hier S. 57.

gegenüber der anhaltenden Auswanderung von DPs nach Westeuropa und Amerika, so dass im September 1949 die Auflösung dieses als baltisch gedachten Wissensortes stand.

Bei den DPs stand im Unterschied zu den deutschen Flüchtlingen und Vertriebenen ein selbstorganisiertes Wissen voran, das nicht nur auf ein Leben in den erhofften Zielländern vorbereiten sollte, sondern zu großen Teilen auch identitätsstiftendes Wissen war. Dessen Relevanz war durch die Gewalterfahrungen des Zweiten Weltkriegs, der zur physischen und kulturellen Vernichtung ganzer Bevölkerungsgruppen geführt hatte, auf bittere Weise untermauert worden. Das Wissen der DPs stand in den späten 1940er Jahren noch kaum in Berührung mit dem Wissen der deutschen Gesellschaft; es gab allerdings eine Reihe von Fällen, in denen die formale Anerkennung des Wissens für eine Aus- und Weiterbildung in Deutschland gewünscht war.

Die Anfänge der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen

Trotz ihres nur kurzen Bestehens erfüllten die D. P. Study Centres eine wichtige vorbereitende Funktion, denn eine Reihe junger Flüchtlinge, Vertriebenen und eben auch DPs entschloss sich in den Nachkriegsjahren dazu, ein Studium an einer deutschen Universität aufzunehmen. Die hierfür nötige Anerkennung von Bildungsabschlüssen als zertifiziertem Wissen stellte für diejenigen, die Schulen in den ehemaligen deutschen Ostgebieten besucht hatten, keine Schwierigkeit dar, da deren Abschlüsse auf einer gemeinsamen rechtlichen Grundlage im Deutschen Reich standen. Anders verhielt es sich bei jenen Flüchtlingen und Vertriebenen, die als »Volksdeutsche« in den ehemaligen deutschen Siedlungsgebieten Mittel- und Osteuropas gelebt hatten und formal ausländische Bildungsabschlüsse erworben hatten, und ebenso bei den deutschen Remigrantinnen und Remigranten aus Übersee und bei den DPs.

Die Alliierten hatten den studierwilligen DPs ein eigenes Kontingent von Studienplätzen an deutschen Universitäten reserviert: in der britischen Besatzungszone anfangs im Umfang bis zu 10 Prozent der Gesamtstudienplätze,¹²⁰ seit 1947 bis zu 2 Prozent.¹²¹ Eine Vorauswahl ihrer Landsleute sollten die Bildungsorganisationen der DPs treffen, so etwa das baltische D. P. Study Centre, das Head Office of Polish Education oder der Zone Education Officer im UNRRA-Hauptquartier bei der Britischen Rheinarmee.¹²² Dennoch hatten weder die DP-Einrichtungen noch die Alliierten, die zwar die allgemeine Kontrolle

120 TNA Kew, FO 945/695, Higher Educational Facilities for Displaced Persons, Appendix X to COVSC/P (46) 70, 1946.

121 TNA Kew, FO 945/748, Headquarters CCG (British Element): Policy Instruction No. 8, 9.4.1947.

122 TNA Kew, FO 945/695, Zonal Education Officer for A. D. Relief Service an Regional Directors, 6.9.1946.

über das Bildungswesen, aber nicht das Tagesgeschäft ausübten, angesichts der frühzeitig den deutschen Kultusverwaltungen von den Besatzungsmächten zugestandenen Kompetenzen in sämtlichen individuellen Fällen das letzte Wort.

Für die Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse hatte es in Deutschland seit 1920 eine beratende Einrichtung gegeben: die Reichszentralstelle für das Studium der Ausländer unter der Leitung von Karl Remme,¹²³ die beim preußischen Kultusministerium und später beim Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung angesiedelt war. Nach 1945 bemühte sich ein früherer Mitarbeiter Remmes, Walter Wienert, in Göttingen um einen Neuaufbau.

Die Vorgeschichte der heutigen Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen ist bislang nicht einmal in Ansätzen erforscht, dabei bietet sie tiefe wissenschaftliche Einblicke in die Herstellung transnationaler Netzwerke im kriegszerstörten und politisch geteilten Europa der späten 1940er Jahre, um neues Wissen über frühere Bildungslandschaften zu produzieren.

Da sich die Nachkriegseinrichtung starker Inanspruchnahme durch Studierwillige, Kultusverwaltungen und Universitäten erfreute, aber gleichwohl bis in die 1960er Jahre ein »Einmannbetrieb«¹²⁴ blieb, ist ein genauerer Blick auf die Person Walter Wienert von Interesse. Walter Wienert wurde 1896 in Berlin geboren. Ausweislich eines im August 1945 verfassten ausführlichen Lebenslaufes war er im August 1914 Kriegsfreiwilliger gewesen, hatte einen Fronteinsatz im Osten und erreichte den Rang eines Unteroffiziers. Nach dem Krieg studierte er Klassische Philologie und Romanische Philologie sowie Deutsch und Philosophie und schloss mit der Prüfung für das Höhere Lehramt und der Promotion 1923 ab.¹²⁵ Seit 1924 war er Mitarbeiter von Karl Remme an der Reichszentralstelle für das Studium der Ausländer.¹²⁶ Während der Weimarer Republik war Wienert Mitglied der DNVP, am 1. Mai 1933 trat er der NSDAP bei.¹²⁷ Am Zweiten Weltkrieg nahm er als Unteroffizier 1939 in Polen und 1941 im Baltikum teil. Der Krieg brachte Wienert einen Karrieresprung: »Ab 1940 bei der Heerespsychologie zur Auslese von Offiziersanwärtern und Spezialisten (Fliegern, Entfernungsmessern, Funkern, Fernsprechern, Kraftfahrern) und zur Begutachtung von störenden Sonderfällen (Psychopathen), und zwar 1940 als Kriegsverwaltungsrat, 1941/42 als Regierungsrat mit Uniform und Rang eines Majors.«¹²⁸

123 Remme war zugleich Professor an der Berliner Universität und leitete dort das »Deutsche Institut für Ausländer«, das ausländische Studierende sprachpraktisch vorbereitete. Hierzu knapp: Eckard Michels, Von der Deutschen Akademie zum Goethe-Institut. Sprach- und auswärtige Kulturpolitik 1923-1960, München 2005, S. 81.

124 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958.

125 UniArch Göttingen, Kur. 0417, Lebenslauf Walter Wienert, 17.8.1945.

126 BArch Koblenz, B 304, 8007, ZfaB an E. Mittelsteiner, Brüel i. Meckl. 29.8.1949.

127 UniArch Göttingen, Kur. 0417, Military Government of Germany, Fragebogen, 18.8.1945.

128 UniArch Göttingen, Kur. 0417, Lebenslauf Walter Wienert, 17.8.1945. Darüber hinaus redigierte Wienert gemeinsam mit der Juristin Margarete Esch eine einschlägige Bro-

Die Militärpsychologie war kein deutsches Spezifikum. Auch andere Länder praktizierten die professionelle Begutachtung von Offiziersanwärtern im Hinblick auf »Handlungsfähigkeiten, Wille und Führungsqualitäten«. ¹²⁹ In der Wehrmacht waren die hierfür vorgesehenen Planstellen mit Kriegsbeginn sprunghaft gestiegen und hatten zu einer großen Nachfrage auf dem akademischen Arbeitsmarkt geführt. Daher wurden auch Angehörige verwandter Berufsgruppen als »Ergänzungspsychologen« eingezogen und zu Kriegsverwaltungsräten ernannt, darunter etwa auch der Pädagogik-Dozent und spätere Hamburger Schulsenator in den 1950er Jahren, Hans Wenke. Insgesamt sollen bis zu 250 Psychologen bei der Wehrmacht tätig gewesen sein. ¹³⁰ Eine Reihe von ihnen hatte nach 1945 psychologische und auch pädagogische Lehrstühle inne und bemühte sich um eine Anerkennung ihrer geleisteten Verdienste um »Charakterologie und Personaldiagnostik«. ¹³¹

1942 wurde die Heeres- und Luftwaffenpsychologie aufgelöst; künftig sollten die militärischen Vorgesetzten über Einstellungen entscheiden. ¹³² Wienert war nun »im gleichen Range kommandiert zur Umschulung schwerversehrteter Berufsunteroffiziere (Januar 1943/Juli 1944), anschließend als Lehrer an der Heeresmusikschule Bückeberg (August 1944/Januar 1945) und ab Februar 1945 als Medizinischer Psychologe und Leiter des heilpädagogischen Unterrichts am Sonderlazarett für Hirnverletzte in Göttingen«. ¹³³

Nach Ende des Krieges blieb Wienert in Göttingen und leitete zunächst den Wiederaufbau des Akademischen Auslandsamtes. Seine Tätigkeit fand ausdrückliche Unterstützung durch den Rektor der Universität Göttingen, Rudolf Smend. ¹³⁴ Dies war umso notwendiger, da die britische Besatzungsmacht gegen die Beschäftigung Wienerts Protest einlegte:

Die Anstellung von Dr. Walter Wienert beim Sekretariat der Göttinger Universität in einer Eigenschaft, bei der er erheblichen Einfluss auf die Zulassung von Studenten ausüben kann, ist unerwünscht. Dr. Wienert wurde am 1. Mai

schüre in der Reihe »Die akademischen Berufe«: Akademisches Auskunftsamt Berlin und Amt für Berufserziehung und Betriebsführung in der Deutschen Arbeitsfront (Hrsg.), *Der Psychologe in der Wehrmacht*, Berlin ²1942.

129 Ulfried Geuter, *Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus*, Frankfurt am Main 1984, S. 161.

130 Geuter, *Professionalisierung*, S. 259, 265.

131 Christa Kersting, *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955*, Bad Heilbrunn 2008, S. 106-108, am Beispiel von Hans Wenke: S. 243, 245-246.

132 Über die Gründe für die Auflösung wurde bereits zeitgenössisch viel spekuliert. Die Marinepsychologie blieb als einzige bestehen. Ausführliche Diskussion bei Geuter, *Professionalisierung*, S. 390-404.

133 UniArch Göttingen, Kur. 0417, Lebenslauf Walter Wienert, 17.8.1945.

134 UniArch Göttingen, Kur. 0417, Rektor der Universität Göttingen, Smend, an Kurator der Universität Göttingen, 23.11.1945.

1933 Parteimitglied. Als im August 1945 seine Anstellung vom Kurator beantragt wurde, wurde gesagt, dass er als »Hilfsarbeiter im Büro des Rektors der Universität für fehlende Hilfskräfte« gebraucht würde. [...] Tatsächlich erlangte Dr. Wienert einen einflussreichen Posten beim Sekretariat. Sie haben daher dafür zu sorgen, dass er durch jemand anderes, der vom politischen Standpunkt aus geeigneter ist, ersetzt wird.¹³⁵

Die Universität Göttingen verteidigte Wienert jedoch und ließ ihn nach Anhörung der Entnazifizierungsausschüsse im Amt bestätigen.¹³⁶ Zu diesem Zeitpunkt waren Wienerts Bestrebungen, die einstige Reichszentralstelle Remmes wieder neu aufzubauen, im vollen Gange. Formell wurde sie 1946 zu einer Einrichtung des Nordwestdeutschen Hochschultags, als dessen Geschäftsführer Wienert firmierte. In seiner frühen Korrespondenz nach außen stellte Wienert die neue Einrichtung explizit als »Nachfolgerin der bis 1945 in Berlin bestehenden Reichszentralstelle für das Studium der Ausländer« vor¹³⁷ und stellte damit eine Traditionslinie her.

Der Aufbau eines weit gefächerten Korrespondenz-Netzwerks war die zentrale Wissenspraktik der frühen ZfaB. Da Bibliothek und Archiv der früheren Reichszentralstelle 1944 zerstört worden waren, erhob Wienert Wissen dadurch, dass er zahlreiche Gewährsleute aus bzw. zu den betreffenden Ländern anschrieb und im weiteren Verlauf regelmäßigen Kontakt unterhielt. Die Korrespondenzadressen spiegelten die Folgen der Zwangsmigrationen seit Ende des Zweiten Weltkriegs bis auf einer globalen Maßstabebene: Auskünfte für die Staaten Mittel- und Osteuropas gaben etwa deutsche Flüchtlinge und Vertriebene, darunter vor allem »Volksdeutsche«, die an den Universitäten der Region vor dem Krieg studiert hatten und noch in Kontakt zu ehemaligen Studienkollegen standen, Gelehrte im europäischen Ausland, z. B. in der Schweiz, die weiterhin wissenschaftliche Kontakte in die Länder Mittel- und Osteuropas unterhielten, aber auch Emigrierte und Exilierte, die mittlerweile einen Lebensstandort in Nord- oder Südamerika gefunden hatten.

Dieses transnationale Netzwerk lässt sich anhand einiger ausgewählter Länder verdeutlichen. Für Anfragen zu Lettland waren Kontakte Wienerts zur Baltischen Universität in Pinneberg und zum alliiert unterstützten Baltic Council in Augustdorf unabdingbar.¹³⁸ Zwar zeigte sich Wienert skeptisch gegenüber der Qualität der DP-Schulen, doch er empfahl in aller Regel den Universitäten eine

135 UniArch Göttingen, Kur. 0417, HQ Mil Gov S/K Göttingen, G. C. Bird, Control Officer Universität Göttingen an Rektor Universität Göttingen, 20.10.1946.

136 Vgl. hierzu die Korrespondenz in UniArch Göttingen, Kur. 0417. Später sollte Wienert dann sogar zum Ansprechpartner der britischen Militärregierung in Fragen der DP-Studierenden werden: TNA Kew, FO 1052/52, Minutes of Meeting on DP Students held at Lemgo, 31.5.1950.

137 BArch Koblenz, B 304, 8007, ZfaB an Johannes A., Hassbergen, 23.7.1948.

138 BArch Koblenz, B 304, 7955.

Anerkennung der Reifezeugnisse und gegebenenfalls eine ergänzende Immatrikulationsprüfung.¹³⁹ Ein Vorschlag für eine solche Prüfung war ein »Kolloquium in den drei Grundfächern Deutsch, Geschichte und Erdkunde«.¹⁴⁰ Diese Empfehlung bezog Wienert im Übrigen nicht nur auf ethnische Letten, sondern auch auf Deutschbalten aus Lettland. Insgesamt gestalteten sich die Empfehlungen für die Anerkennung lettischer Zertifikate verhältnismäßig einfach, da Wienert viele Gelehrte von der Universität Riga und deutschbaltische Akademiker als Gewährsleute anfragen konnte.¹⁴¹

Bei den DPs aus Polen überspannte Wienerts Netzwerk sowohl ethnische als auch politische Trennlinien. Gewährsleute für das Wissen über das polnische Bildungswesen waren Vertreter der deutschen Minderheit im Vorkriegspolen wie Paul Jendrike, Schulleiter in Bromberg (Bydgoszcz) und von 1922 bis 1939 Vorsitzender des Landesverbands deutscher Lehrer und Lehrerinnen in Polen,¹⁴² der nun bei der Zentralstelle für Flüchtlingslehrer in Hannover tätig war,¹⁴³ oder Otto Schönbeck, der als Geschäftsführer und späterer Leiter des Deutschen Schulvereins zwanzig Jahre lang der führende Mann im deutschen Schulwesen in Polen gewesen war, und nun im Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen Verwendung gefunden hatte.¹⁴⁴ Darüber hinaus konsultierte Wienert katholische Priester¹⁴⁵ und einen Vertreter des Polnischen Komitees in Göttingen.¹⁴⁶ Wienert scheute sich nicht, auf Deutsch geschriebene Anfragen an Universitäten in Polen zu richten,¹⁴⁷ ebenso an das »Polnische Ministerium für Unterricht und Kultus« in Warschau¹⁴⁸ oder an die polnischen Konsulate in Deutschland.¹⁴⁹

Besonders hervorzuheben ist die regelmäßige Korrespondenz, die Wienert mit Szczepan Zimmer unterhielt und in der er diesen dabei immer wieder mit Fragen förmlich überschüttete:

Kennen Sie diese Anstalt? Wahrscheinlich handelt es sich um eine Neugründung nach dem Kriege. Am Schluss des Zeugnisses wird allerdings Bezug ge-

- 139 BArch Koblenz, B 304, 7955, ZfaB an Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 15.10.1948.
- 140 BArch Koblenz, B 304, 7955, ZfaB an Universität Hamburg, 21.10.1948.
- 141 BArch Koblenz, B 304, 7955.
- 142 Zur Person: Eser, »Volk, Staat, Gott«, S. 57.
- 143 BArch Koblenz, B 304, 7974, ZfaB an Regierungs- und Schulrat Jendrike, Hannover, 15.5.1950.
- 144 Eser, »Volk, Staat, Gott«, S. 322-324, 658.
- 145 Vgl. die Korrespondenz in BArch Koblenz, B 304, 7974.
- 146 BArch Koblenz, B 304, 7974, ZfaB an D., Göttingen, 17.11.1948.
- 147 BArch Koblenz, B 304, 7974, ZfaB an Rektor des Polytechnikums Lodz/Polen, 5.12.1949.
- 148 BArch Koblenz, B 304, 7974, ZfaB an Polnisches Ministerium für Unterricht und Kultus, Warschau, 6.12.1949.
- 149 BArch Koblenz, B 304, 7974, ZfaB an Polnisches Konsulat Hamburg, 1.2.1949. Bis 1950 gab es folgende polnische Konsulate in Deutschland: Baden-Baden, Bochum, Düsseldorf, Frankfurt am Main, Hannover, Hamburg und München.

nommen auf Art. 52 des Schulgesetzes von 1932 – Meinen Sie, daß die gestellten Anforderungen eben so hoch waren wie bei den polnischen Reifeprüfungen der Vorkriegszeit? Haben Sie überhaupt Nachricht darüber, ob und was sich in der Durchführung und Art des Mittelschulunterrichts in Polen seit Kriegsende verändert hat?¹⁵⁰

Wienert und Zimmer, der sich in flüssigem Deutsch auszudrücken verstand, tauschten sich ausführlich über die Probleme der DP-Schulen aus, erörterten das Leistungsniveau, den Fleiß und Willen, aber auch die mangelnde Anerkennung der polnischen Studierenden in Deutschland.¹⁵¹ Zimmer schien mit Wienerts Beratung für die polnischen DPs recht zufrieden zu sein. Anlässlich der Übersendung der *Deutschen Universitätszeitung* mit einem Artikel Wienerts schrieb er: »Besonders aber moechte ich Ihnen danken fuer Ihre edle, verstaendnisvolle Art und Ihre Grosszuegigkeit, die Sie dem Problem der DP-Studenten in Ihrem Artikel entgegenbringen.«¹⁵² Die Korrespondenzbeziehung endete mit der Übersiedlung Zimmers in die USA 1951; die Polnische Vereinigung in Deutschland (*Zjednoczenie Polskie w Niemczech*) leitete die Auskunftsersuchen Wienerts fortan an das Ministerium für Angelegenheiten polnischer Bürger im Ausland der polnischen Exil-Regierung in London weiter.¹⁵³

Ähnlich wie Lettland mit seiner lettischen und deutschbaltischen Vorkriegsbevölkerung war Polen ein multiethnischer Bildungsraum. An die Göttinger ZfAB richteten daher auch jüdische, ukrainische und litauische DPs, die in Polen die Schule besucht oder schon studiert hatten, ihre Anfragen. Viele jüdische Studierwillige profitierten allerdings auch von den Aktivitäten eigener jüdischer Studentenverbände, die in Zusammenarbeit mit internationalen Hilfsorganisationen Hochschulbefähigungen prüften.¹⁵⁴

Weitaus unklarer blieb das Nachkriegswissen zur Sowjetunion. Neben die Multiethnizität trat die revolutionäre Umwälzung des Bildungswesens nach 1917 und die langjährige politische Abschottung nach Westen, die in der konkreten Praxis der ZfaB dazu führten, dass sich die Empfehlungen für jüdische oder ukrainische Studierwillige aus der Sowjetunion auf das Wissen überwiegend deutscher Gewährsleute stützten: auf den Deutschbalten Werner Hasselblatt,

150 BArch Koblenz, B 304, 7974, ZfaB an Zimmer, Blomberg (Polish Central Advisory Council, Education Branch), 6.12.1949.

151 BArch Koblenz, B 304, 7974, ZfaB an Zimmer, Blomberg (Polish Central Advisory Council, Education Branch), 26.4.1949; BArch Koblenz, B 304, 7974, Zimmer, Blomberg (Polish Central Advisory Council, Education Branch) an ZfaB, 24.5.1949; BArch Koblenz, B 304, 7974, ZfaB an Zimmer, Blomberg (Polish Central Advisory Council, Education Branch), 14.6.1949.

152 BArch Koblenz, B 304, 7974, Zimmer, Blomberg (Polish Central Advisory Council, Education Branch) an ZfaB, 23.2.1950.

153 BArch Koblenz, B 304, 7975, *Zjednoczenie Polskie w Niemczech*, Centralny Komitet dla Spraw Szkolnych i Oświatowych an ZfaB, 11.4.1951.

154 Grossmann/Lewinsky, Erster Teil: 1945-1949, S. 120.

auf deutsche Akademiker, die in sowjetischer Kriegsgefangenschaft gewesen waren, auf Gottfried Leibbrandt, den Sprecher der russlanddeutschen Landsmannschaft oder auf Diplomaten wie den früheren deutschen Generalkonsul in Odessa, Paul Roth, der auch Pädagoge gewesen war.¹⁵⁵ Hatte ein Großteil der Genannten noch unmittelbare Anschauungen und Erkenntnisse in der Sowjetunion selbst gewinnen können, räumte der ebenfalls konsultierte Albert Herzer, der Verfasser einer 1945 an der Universität Hamburg eingereichten Dissertation über »Bolschewismus und Menschenbildung«, zu seinen epistemischen Grundlagen freimütig ein: »Für die Bearbeitung meines Themas bin ich nicht, wie es ursprünglich vorgesehen war, in Rußland gewesen, das ich nur aus dem ersten Weltkrieg persönlich kenne. Mein Material stammt zu einem Teil aus der Literatur, vor allem der russischen, und einer Reihe von Erhebungen bei Ostarbeitern und Kriegsgefangenen während des letzten Krieges.«¹⁵⁶

1948 formulierte Wienert erste generelle Einschätzungen des sowjetischen Bildungswesens:

Die Leistungen in den zehnjährigen sowjetrussischen Arbeitsschulen sind recht unterschiedlich; in den Städten haben sie erheblich höheres Niveau als auf dem Lande; [...] Dem Umfang nach steht die zehnjährige Schule schon deswegen hinter der deutschen Oberschule zurück, weil der Schulbesuch zwei Jahre weniger umfasst. Trotzdem ist in guten Schulen, namentlich in den Städten, auf den naturwissenschaftlichen Gebieten soviel geleistet worden, dass man den Abgänger in seinen Kenntnissen einem deutschen Abiturienten gleichstellen kann. Die geisteswissenschaftlichen Gebiete sind demgegenüber oft sehr vernachlässigt worden. Es wird empfohlen, den Antragsteller einem Kolloquium zu unterziehen, das sich vorwiegend auf Deutsch, Geographie und Geschichte erstreckt. Bei den naturwissenschaftlichen Fächern dürften Stichproben genügen.¹⁵⁷

Ein solcher Schematismus ließ sich nicht für alle Antragsteller bedenkenlos umsetzen. Dies zeigte der Fall eines jüdischen DP, der 1944 an einer als Kamensker Pädagogischen Anstalt (im ukrainischen Kam'jans'ke) aufgeführten Einrichtung zum Volksschullehrer ausgebildet worden war und nun in Deutschland Medizin studieren wollte. Die ZfaB wurde mit Verspätung darauf aufmerksam, dass er nicht immatrikulationsberechtigt sei:

155 BArch Koblenz, B 304, 8007, Deutsches Büro für Friedensfragen, Artur W. Just, an ZfaB, 25.2.1949.

156 BArch Koblenz, B 304, 8007, Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens, Albert Herzer, Hamburg, an ZfaB, 4.5.1948. Herzer veröffentlichte seine Dissertation schließlich 1950 im Verlag der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens, die seit 1948 unter Beibehaltung ihres traditionellen Namens als GEW-Landesverband Hamburg firmierte.

157 BArch Koblenz, B 304, 8007, ZfaB an Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 28.7.1948.

Die Universität Frankfurt/Main hat einen grossen Fehler begangen, als sie ihn im Sommersemester 1947 zum Studium der Medizin zuließ. Dieser Fehler kann nur dadurch wieder gutgemacht werden, dass Herr W. nachträglich einer Immatrikulationsprüfung unterzogen wird, und zwar in den Grundfächern Deutsch, Geschichte, Erdkunde, ferner Mathematik und einem naturwissenschaftlichen Gebiet. Eigentlich dürfte man in der Immatrikulationsprüfung nicht auf eine Fremdsprache verzichten; doch könnte im vorliegenden Falle, da es sich um einen rassistisch Verfolgten handelt, gegebenenfalls eine Ausnahme gemacht werden.¹⁵⁸

Es mutet aus heutiger Sicht zynisch an, dass die ZfaB einem überlebenden ukrainischen Juden 1948 eine Studienaufnahme erst nach ergänzender Prüfung unter anderem im Fach Geschichte nahelegte, bestanden doch im alliiert besetzten Deutschland erhebliche Unsicherheiten und Kontroversen zu den Inhalten, Zielen und Funktionen des Geschichtsunterrichts.¹⁵⁹ Eine auch Jahre später noch stark umstrittene Frage war zudem, was für Migrantinnen und Migranten aus Mittel- und Osteuropa als adäquates Sprachenwissen anzusehen war, inwieweit etwa Russisch oder Deutsch als Fremdsprachen gelten konnten.

Der explizite Verweis auf die rassistische Verfolgung des Antragstellers verdeutlichte, dass Wienert und die ZfaB die nach 1945 neu gesetzten rechtlich-politischen Rahmen für ihre Arbeit akzeptierten und adaptierten; dennoch blieb eine Reihe von Wertungen politisch spekulativ. Ein russlanddeutscher Lehrer, der 1934 am Pädagogischen Institut in Odessa seinen Abschluss gemacht hatte und 1949 erklärte, bereits fünf Jahre im deutschen Schuldienst tätig gewesen zu sein, unter anderem an der Deutschen Oberschule für Jungen in Krakau zur Zeit der deutschen Besatzung Polens, leistete in einem erregten Briefwechsel mit Wienert Beschwerde gegen die Beurteilung seines Studiums in der Sowjetunion als politisch belastet: »Mit gleichem Recht dürfte man dann doch auch die wissenschaftliche Ausbildung jener Lehrer anzweifeln, die in der national-sozialistischen Zeit studiert haben, als bekanntlich geopolitische, rassenkundliche und nationalpolitische Fächer ebenfalls auf dem ersten Plan standen und dem ganzen Unterricht Ziel und Richtung gaben.«¹⁶⁰ Wienert gab der Beschwerde nach.

Generell verfolgte Wienert, und damit die ZfaB, in diesen Nachkriegsjahren eine Linie, die Verständnis für die Notlagen der Geflüchteten und DPs. signalisierte. So empfahl er häufig eine Zulassung zum Studium auf Bewährung oder

158 BArch Koblenz, B 304, 8007, ZfaB an Hessisches Staatsministerium, Minister des Innern, 8.7.1948.

159 Ausführlich zu den zeitgenössischen geschichtsdidaktischen Diskussionen: Ulrich Mayer, *Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1953*, Köln/Wien 1986.

160 BArch Koblenz, B 304, 8007, Abschrift aus der Stellungnahme des Flüchtlingslehrers Johann K. vom 20.9.1949.

ein Probestudium, damit ein weiteres Vorankommen dann von den Studienleistungen abhängig gemacht werden konnte. Im Sinne der Traditionsstiftung für die neue Einrichtung erinnerte Wienert daran, »daß die Länderkultusministerien nach 1918 in ähnlichen Fällen großzügig entschieden haben«. ¹⁶¹ Zu dieser Linie gehörte auch, dass sich Wienert in der Korrespondenz mit seinem transnationalen, ausschließlich männlichen Experten-Netzwerk betont freundlich gab und den jeweiligen Korrespondenzpartner stets ergebenst seiner ausgezeichneten Hochachtung versicherte.

In wissenschaftlicher Sicht ist Walter Wienert als *intermediaire* und Übersetzer zu sehen, der Bildungsabschlüsse und zertifiziertes Wissen von Migrantinnen und Migranten in der Nachkriegszeit auf die Anforderungen des deutschen Bildungswesens hin abglich und Empfehlungen gab. In der historischen Literatur wird der Übersetzer häufig als eine positiv konnotierte, empathische Figur gezeichnet; aus der Perspektive der Zeitgeschichte Deutschlands um die Mitte des 20. Jahrhunderts zeigten sich aber auch dessen ambivalente, gebrochene und düstere Seiten, die den gewalthaften Erfahrungsraum des Zweiten Weltkriegs im gesellschaftlichen Bewusstsein hielten. Die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen war die früheste Einrichtung in Deutschland, die Experten-Wissen zu Migration und Bildung bündelte; damit sollte sie für längere Zeit eine Ausnahme bleiben.

161 BArch Koblenz, B 304, 8007, ZfaB an Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 3.12.1948.

3. Wissen im Kalten Krieg: Die 1950er und 1960er Jahre

3.1. Grundlegungen: Rechte und Pflichten, *race* und Ethnizität

Als die Bundesrepublik Deutschland am 23. Mai 1949 gegründet wurde, galt in keinem ihrer Bundesländer ein Gesetz, das eine Schulpflicht für ausländische Staatsangehörige vorsah. Zwar gab es seit dem 19. Jahrhundert eine regelmäßige Zuwanderung nach Deutschland, doch hatte diese wenig Relevanz für das Bildungswesen gehabt, da es sich zum einen häufig um Saisonarbeitskräfte handelte, die ohne Familien unterwegs waren,¹ während zum anderen die so genannten »Ruhrpolen« überwiegend aus den Ostgebieten des Deutschen Reichs kamen und die preußische bzw. später auch die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen, so dass ihre Kinder von der geltenden Schulpflicht erfasst waren.

Dieses Kapitel fragt danach, welche gesetzlichen Regelungen in den ersten Nachkriegsjahrzehnten getroffen wurden, um die bildungspolitische Anerkennung des Wissens von Migrantinnen und Migranten zu ermöglichen. Dazu zählen die sukzessive und keineswegs widerspruchsfreie Einführung der Schulpflicht, aber auch der Weg über Privatschulen als Alternativen zum staatlichen Bildungswesen. Ein zu Beginn der 1950er Jahre kurzzeitig, aber intensiv diskutiertes Phänomen, die so genannten »Besatzungskinder«, führte eindringlich vor Augen, dass gesetzliche Regelungen an ihre Grenzen kamen, als es zuvorderst um die Reflexion epistemischer Kontinuitäten in der deutschen Gesellschaft ging, im konkreten Fall um den Umgang mit *race* und Ethnizität.

Das Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer 1951

Eine bislang in der deutschen Zeitgeschichtsschreibung wenig beachtete, aber im Umgang mit Migration langjährig wirksame Weichenstellung stellte das Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer dar, das der Deutsche Bundestag am 25. April 1951 verabschiedete. Das Gesetz war notwendig geworden, nachdem die westlichen Alliierten zum 30. Juni 1950 die Angelegenheiten der verbliebenen Displaced Persons in die deutsche Verwaltungszuständigkeit übergeben hatten. Die zu diesem Zeitpunkt aufgekommene begriffliche Neuschöpfung »heimatlose Ausländer« sollte die Unterscheidbarkeit zu deutschen Flüchtlingen und Vertriebenen sicherstellen.²

1 Jochen Oltmer, Migration. Geschichte und Zukunft der Gegenwart, Bonn 2017, S. 100-105; Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, S. 21.

2 Jacobmeyer, Vom Zwangsarbeiter, S. 230.

Die Vorbereitungen für das Gesetz begannen im Frühjahr 1950 und damit bereits vor der alliierten Übergabe.³ Vorgaben der UNO und der westlichen Alliierten aufnehmend, waren bei der Ausarbeitung des konkreten Gesetzestextes das Bundesministerium des Inneren (BMI) und das Bundesministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte (BMVt) federführend. Das BMVt besaß, was in historischen Darstellungen zur Ost- und Deutschlandpolitik zumeist übersehen wird, nicht nur für die Flüchtlinge und Vertriebenen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und den deutschen Siedlungsgebieten Zuständigkeit, sondern auch für die so genannten »nicht-deutschen« Flüchtlinge.⁴

Obwohl das Gesetz auch Regelungen zum Schulbesuch enthalten sollte, liefen die Vorbereitungen weitgehend an den Schulbehörden und Kultusministerien der Länder vorbei. Das BMVt war es, das der 1948 gegründeten und in Bonn ein Sekretariat unterhaltenden Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK)⁵ erste Informationen über den Gesetzesentwurf zukommen ließ.⁶ Die ersten Reaktionen in den Kultusverwaltungen waren von Verstimmung geprägt, da Schulangelegenheiten als Ländersache galten, die nicht mit einem Bundesgesetz und insbesondere nicht ohne vorhergehende Konsultation geregelt werden sollten.⁷ Während der Gesetzentwurf den »heimatlosen Ausländern« das Recht auf Schulbesuch einräumen wollte, ging die KMK seit Jahresbeginn 1951 einen eigenen Schritt und ließ auf einer Sitzung ihres Schulausschusses Überlegungen zur Einführung einer Schulpflicht für ausländische Staatsangehörige und Staatenlose diskutieren. Zwei Ansätze zeichneten sich ab: zum einen das Territorialprinzip, wonach alle Kinder mit einem dauerhaften Wohnsitz in der Bundesrepublik Deutschland schulpflichtig sein sollten, und zum anderen die faktische Gleichstellung von Kindern der DP's mit deutschen Staatsangehörigen.⁸ Beide Ansätze ließen viel Raum für unterschiedliche Auslegungen in der Praxis, etwa was ein »dauerhafter« Wohnsitz angesichts der anhaltend hohen Binnenwanderungen der Nachkriegszeit bedeuten konnte, und berührten tendenziell sogar Definitionen der Staatsangehörigkeit.

3 Jacobmeyer, Vom Zwangsarbeiter, S. 226-227.

4 Wenn etwa Holian, *A Missing Narrative*, S. 38, gestützt auf einen einzigen Artikel aus dem Jahre 1962, konstatiert, der Begriff Flüchtlinge sei »single-minded« auf deutsche Flüchtlinge angewandt worden, ist dies nicht zutreffend, wie in Kapitel 3. 5. dieser Arbeit ausführlicher zu zeigen ist.

5 Zur Entstehung der KMK: Winfried Müller, Die Gründung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland, in: HJb 114 (1994), S. 76-106; Peter Fränz/Joachim Schulz-Hardt, Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998, in: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998*, Neuwied 1998, S. 177-228, hier S. 177-182.

6 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, KMK, Rundschreiben, 21.9.1950.

7 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, LSR Matthewes, an KMK, 10.10.1950.

8 KMK, SchA am 9./10.3.1951 in Kassel, TOP 3 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 664).

Die KMK beschloss die Kontaktaufnahme zur Dienststelle für Auswärtige Angelegenheiten im Bundeskanzleramt, da ihr diese Fragen rechtlich zu »heikel« waren.⁹ Für die bislang nahezu ausschließlich auf regionaler und nationaler Maßstabsebene tätige deutsche Bildungspolitik waren die Diplomaten maßgebliche Wissenslieferanten für internationale Kontexte und Regeln, aber auch für historische, politische und kulturelle Hintergründe von Migration.¹⁰

Die Anfrage übernahm der Vorsitzende des KMK-Schulausschusses, der frühere Gymnasiallehrer und nunmehrige Ministerialrat des württemberg-badischen Kultministeriums¹¹ in Stuttgart, Eugen Löffler. Er legte in seinem Schreiben umfänglich den bisherigen rechtlichen Rahmen des Schulbesuchs und das damit verbundene Governance-Wissen dar. Demnach war das Personalitätsprinzip, wonach in jedem Bundesstaat nur die jeweils eigenen Landeskinder schulpflichtig waren, im Verlauf des 19. Jahrhunderts durch das Territorialprinzip abgelöst worden, das sich auf alle Kinder und Jugendlichen deutscher Staatsangehörigkeit im Kaiserreich erstreckte. Eine bemerkenswerte Ausnahme stellte für Löffler das Großherzogtum Baden dar, das seine Schulen auch für »Reichsausländer« öffnete. Ob die allgemeine Schulpflicht der Weimarer Verfassung weiterhin nur für deutsche Staatsangehörige gelten sollte, blieb Löfflers Auffassung nach umstritten. Das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 wiederum habe eine Schulpflicht ausdrücklich nur für Deutsche vorgesehen, aber die Möglichkeit des freiwilligen Schulbesuchs für ausländische Staatsangehörige bewahrt.¹² Wie zwei Schulrechtsexperten in den 1950er Jahren feststellten, dauerte das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 in manchen Bundesländern mangels eigener landesrechtlicher Bestimmungen zur Schulpflicht fort.¹³ Dies spiegelte den allgemeinen Umstand wider, dass in der Bundesrepublik Recht aus der Zeit vor 1945 fort galt, wenn es dem Grundgesetz nicht widersprach.

Für das nunmehrige Auswärtige Amt antwortete der Leiter des Referats Privatrecht, Bürgerliches Recht und Prozessrecht, Gerrit von Haefen, der während des Zweiten Weltkriegs deutscher Generalkonsul in Basel gewesen war.¹⁴ In sei-

9 KMK, SchA am 9./10.3.1951 in Kassel, TOP 3 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 664).

10 Zur wissensgeschichtlichen Bedeutung des Auswärtigen Amtes in der Migrationspolitik: Clarkson, *Fragmented Fatherlands*, S. 9.

11 In Württemberg-Baden von 1945 bis 1952 und anschließend bis August 1954 im neu gegründeten Baden-Württemberg hieß das Ministerium offiziell Kultministerium.

12 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses, Löffler, an AA, 28.4.1951.

13 Hans Heckel/Paul Seipp, *Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Lehrer, Eltern und Schulverwaltung. Ein Studienbuch für die Lehrerbildung*, Berlin/Neuwied/Darmstadt 1957, S. 17.

14 Gerrit von Haefen war ein Cousin Hans Bernd von Haefens, der als einer der wenigen Angehörigen des Auswärtigen Amtes im Zusammenhang mit dem Aufstand des 20. Juli 1944 verhaftet und im August 1944 hingerichtet worden war: Gerrit von Haefen, in: *Auswärtiges Amt – Historischer Dienst* (Hrsg.), *Biographisches Handbuch des*

ner Stellungnahme erklärte er, dass keine Bedenken bezüglich einer Ausdehnung der Schulpflicht auf staatenlose und ausländische Kinder bestünden. Das Territorialprinzip könne somit Anwendung finden. Beschwerden ausländischer Staaten angesichts einer neu eingeführten Schulpflicht seien nicht zu erwarten.¹⁵ Das am 25. April 1951 in einem parallel zur laufenden Korrespondenz von KMK und Auswärtigem Amt verabschiedete Bundesgesetz stellte in § 14 schließlich den Zugang zu öffentlichen Schulen in der Bundesrepublik, die Ablegung von staatlichen Prüfungen und die Errichtung von privaten Schulen sicher. Die Anliegen der Länder waren nun insoweit berücksichtigt, dass die Staatenlosen »nach Maßgabe des Landesrechts« an Gebührenerlassen und Begabtenförderung beteiligt würden.¹⁶

Das Gesetz ist in der Geschichtsschreibung bisher nur knapp gewürdigt worden. Nach dem Urteil von Dan Diner gewährleistete es für die DPs eine »soziale Integration ohne staatsbürgerliche Pflichten«,¹⁷ während Maria Alexopoulou mit anderer Akzentuierung konstatiert, dass der die Standards des damals gültigen internationalen Flüchtlingsrechts übertreffende »privilegierte Ausländerstatus« ohne politische Mitbestimmungsrechte und ohne Anspruch auf die deutsche Staatsangehörigkeit einherging.¹⁸ Im Deutschen Bundestag ist das Gesetz 1951 mit nur zwei Gegenstimmen angenommen worden,¹⁹ dennoch gab es nach wie vor Ressentiments gegenüber den DPs in der deutschen Politik. So mokierte sich Eugen Gerstenmaier im Auswärtigen Ausschuss des Bundestags über »die Sonderrechte, die die DPs in den Jahren 1945 bis 1949 genossen haben, sehr im Unterschied zu den oft in gleicher Situation befindlichen deutschen Vertriebenen«. ²⁰ Für die Bildungspolitik hielt es in ähnlicher Tonlage der Vorsitzende des KMK-Schulausschusses Löffler für »unbefriedigend und ungerecht«, dass die staatenlosen Kinder zwar dieselben Rechte wie deutsche Staatsangehö-

deutschen Auswärtigen Dienstes 1871-1945, Bd. 2: G–K, Paderborn u. a. 2005, S. 157-158; Eckart Conze/Norbert Frei/Peter Hayes/Moshe Zimmermann, Das Amt und die Vergangenheit. Deutsche Diplomaten im Dritten Reich und in der Bundesrepublik, München 2012, S. 306-308.

15 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, Stellungnahme der Rechtsabteilung des AA, 16.6.1951.

16 Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer im Bundesgebiet vom 25.4.1951, in: BGBl I, Nr. 19 vom 27.4.1951.

17 Diner, Im Zeichen des Banns, S. 45.

18 Alexopoulou, Deutschland und die Migration, S. 82-83.

19 Deutscher Bundestag, Plenarprotokolle, I. WP, 121. Sitzung vom 28.2.1951, S. 4630, Online: <https://dserver.bundestag.de/btp/01/01121.pdf>, 13.03.2023.

20 Der Auswärtige Ausschuss des Deutschen Bundestages. Sitzungsprotokolle 1949-1953, bearb. von Wolfgang Hölscher, Düsseldorf 1998, 102. Sitzung, 24.10.1952. Der Vertreter des Auswärtigen Amtes wies Gerstenmaier allerdings darauf hin, dass die deutschen Flüchtlinge die deutsche Staatsangehörigkeit und damit einen gesicherten rechtlichen Status besaßen.

rige haben sollten, aber nicht dieselben Pflichten.²¹ Eine Analyse der KMK wenige Monate später setzte den Akzent anders und stellte klar, dass das Gesetz zur Rechtsstellung heimatloser Ausländer nicht das Reichsschulgesetz von 1938 außer Kraft gesetzt habe, da es die Schulpflicht förmlich nicht eingeführt hatte.²²

Die Migrationsbewegungen der Nachkriegszeit und die durchaus unterschiedlichen politischen Motive, einerseits ungleiche Rechtsverhältnisse zu vermeiden und andererseits NS-Recht zu entkräften, bewirkten zusammengenommen, dass die KMK auf ihrer Plenarsitzung am 19. und 18. Januar 1952 in Königswinter zum Entschluss kam, die allgemeine Schulpflicht auf »heimatlose Ausländer«, Angehörige anderer Staaten und Staatenlose auszudehnen. Personen, die das Recht der Exterritorialität besaßen, waren davon auszunehmen.²³ Die letztgenannte Regelung zielte auf die Angehörigen der alliierten Mächte.

In späteren Jahren hat die KMK diese mittelbar auf das Gesetz zur Rechtsstellung heimatloser Ausländer zurückzuführende Entschluss in einen größeren migrationspolitischen Kontext gestellt: »Mit diesem Grundsatz haben die Kultusminister und -senatoren der Länder von Anfang an Entwicklungen entgegen gewirkt, die zu einer gesellschaftlichen Isolierung oder bildungsmäßigen Diskriminierung der ausländischen Kinder in der Bundesrepublik hätten führen können.«²⁴ Diese Äußerung entstand im Kontext der in den 1970er Jahren virulenten Debatte um die schulische Situation von Kindern so genannter »Gastarbeiter« und glättete die Entwicklung der 1950er Jahre recht stark, denn die Einführung der Schulpflicht bedurfte eigener Gesetze der Bundesländer und diese ließen zum Teil bis in die 1960er Jahre auf sich warten.

Als eines der ersten Bundesländer gab Hessen seinem am 27. Mai 1950 verabschiedeten Schulpflichtgesetz Anfang 1953 eine Änderung im Sinne der KMK bei, die die Schulpflicht für alle Kinder und Jugendlichen festlegte, die in Hessen ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt hatten.²⁵ In Hamburg setzte bereits im Herbst 1950 eine Prüfung des eigenen, erst vor einem Jahr verabschiedeten Schulgesetzes ein, das eine Schulpflicht nur für deutsche Staatsangehörige

21 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses, Löffler, an AA, 28.4.1951.

22 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, KMK, Rundschreiben, 6.12.1951.

23 KMK, Plenum vom 18./19.1.1953, Anlage VI (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2057-2). Bilanzierend: BArch Koblenz, B 304, 2057-2, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses, Löffler, an KMK, 20.2.1952. Ohne diesen historischen Kontext Langenfeld, *Integration*, S. 31.

24 BArch Koblenz, B 304, 3285, KMK, Bericht zur Vorbereitung der ad-hoc-Konferenz 1974 der europ. Erziehungsminister, 24.5.1973.

25 Zweites Gesetz zur Änderung des Schulpflichtgesetzes vom 12.2.1953, in: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, 1953, Nr. 2 vom 16.2.1953. Eine Ausnahme waren Kinder derjenigen Ausländerinnen und Ausländer, die das Recht der Exterritorialität besaßen. Die Aussage von Stokes, *Fear of the Family*, S. 155, dass die Bundesländer erst ab Mitte der 1960er Jahre mit der Einführung der Schulpflicht für ausländische Kinder begonnen hätten, ist unzutreffend.

vorsah. Die Überlegungen zu einer Schulpflicht der DP's waren vor allem sozialpolitisch motiviert und fügten sich in die verbreiteten Bestrebungen der Nachkriegspolitik ein, möglichst viele Menschen aus Fürsorgeverhältnissen und existenzieller Not herauszuführen: »Der Staat hat ein Interesse an der Beschulung dieser Kinder, da sie ohne Ausbildung später dem Staat zur Last fallen würden.«²⁶ Der sozialdemokratische Hamburger Schulsenator Heinrich Landahl, der in der Weimarer Republik Rektor der reformpädagogisch ausgerichteten Lichtwarkschule gewesen war, argumentierte aber auch von der Lebensperspektive der Kinder aus, die eine »ihren Fähigkeiten entsprechende Ausbildung genießen« sollten.²⁷

Kein Referenzpunkt war für die westdeutschen Länder, dass eine Durchführungsbestimmung zum Gesetz über die Schulpflicht in der DDR vom 29. Dezember 1950 bereits festgehalten hatte, dass das Gesetz auch für Kinder »von Ausländern und Staatenlosen, die ihren Wohnsitz oder ständigen Aufenthalt in der Deutschen Demokratischen Republik haben«, gelte.²⁸ Die DDR reflektierte damit nicht nur ihren internationalistischen Anspruch, sondern auch die konkrete Situation, dass sich zu diesem Zeitpunkt schon über 1.000 Kinder und Jugendliche ausländischer politischer Flüchtlinge auf ihrem Gebiet befanden.²⁹

Der Schulbesuch für ausländische Staatsangehörige hatte von Anfang an auch eine außen- und europapolitische Dimension. Das Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer von 1951 stand unter dem Eindruck der Rückgewinnung von Souveränitätsrechten ebenso wie der sich auf der Ebene der Vereinten Nationen und des Europarats entwickelnden Grundsatzthese vom Zugang zu Bildung als einem Menschenrecht.³⁰ Ein wichtiger Impuls, um den Weg vom Recht auf Schulbesuch zur Schulpflicht zu gehen, waren in den frühen 1950er Jahren die Vorbereitungen für das Europäische Niederlassungsabkommen des Europarats, das eine Schulpflicht für ausländische Staatsangehörige im selben Umfang zu gewähren versprach wie für Inländerinnen und Inländer.³¹ Dieses Abkommen stellte einen Teilaspekt europäischer Integrationsprozesse dar, von denen sich die junge Bundesrepublik weitere internationale Anerkennung und wirtschaftlichen Nutzen versprach. Das Auswärtige Amt erklärte, dass es die Billigung der bildungspolitischen Grundsätze des Europäischen Niederlassungsabkommens durch die Kultusverwaltungen der Länder »außerordentlich begrü-

26 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, Vermerk an Landahl, 13.12.1950; ebenso StA Hamburg, 361-2 VI, 664, Vermerk an Landahl, 2.1.1951.

27 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, Landahl an KMK, 26.1.1951.

28 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1212, Durchführungsbestimmung zum Gesetz über die Schulpflicht in der DDR vom 29.12.1950, §1, Abs. 4.

29 Ausführlich hierzu im folgenden Kapitel 3.2.

30 Hierzu Lehman, *Teaching Migrant Children*, S. 18-24.

31 Art. 20 des Europäischen Niederlassungsabkommens, 13.12.1955, Online: <https://rm.coe.int/16800645a2>, 13.03.2023.

ßen« würde.³² Die KMK sah darin nicht nur Vorteile für Deutsche im Ausland,³³ sie kam sogar zur Auffassung, dass die Bundesrepublik gegenüber den Auswanderungsländern in Vorleistung gehen könne, indem »die Kinder ausländischer Staatsangehöriger beim Besuch der Schulen der Bundesrepublik an allen Vergünstigungen und Beihilfen teilnehmen sollen, auch dann, wenn keine volle Gegenseitigkeit gewährleistet ist.«³⁴

Die außenpolitische Ratio färbte auf die Diskussionen in den Bundesländern ab. In Hamburg, wo sich das Gesetzgebungsverfahren zur Einführung der Schulpflicht für ausländische Staatsangehörige verzögert hatte, drängte einer der führenden Beamten der Schulbehörde, Hans Reimers, der als Nachfolger Eugen Löfflers seit 1955 Vorsitzender des Schulausschusses der KMK war, auf eine rasche Verabschiedung, indem er auf die Perspektive der ausländischen Staaten verwies: Diesen sei sehr wichtig, »dass die Kinder ihrer Staatsangehörigen keine Analphabeten« blieben.³⁵ Die Argumentation mit dem Ausland überzeichnete die bestehende Situation etwas: Auch mit der bisherigen Regelung eines Rechts auf Schulbesuch konnten bildungsbeflissene Familien ihre Kinder zu einer erfolgreichen Ausbildung führen. Allerdings war das besondere Gewicht, das der tatsächlichen oder vermeintlichen Sicht des Auslands zukam, ein häufiger Topos in den politischen Debatten der jungen Bundesrepublik und unterstrich die nach wie vor verbreitete Unsicherheit über ihren internationalen Status.

1957 änderte Hamburg sein Schulgesetz und führte eine Schulpflicht für ausländische Kinder ein. Tatsächliche Nachzügler der bundesdeutschen Bildungspolitik waren nun Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und das Saarland, die erst in den 1960er Jahren folgen. Mit der Einführung der Schulpflicht entstand für die Praxis des Schulbesuchs eine neue Situation. Denn nun war Durchsetzung der Schulpflicht gegebenenfalls mit Sanktionen verbunden.³⁶ Mancherorts schien es Schulleitungen schon vor Verabschiedung eines entsprechenden Gesetzes so, als existiere eine Schulpflicht. In Hamburg kam es wiederholt zu Beschwerden, dass Kinder »heimatloser Ausländer« nicht immer regelmäßig die Schule besuchten.³⁷ Die Hamburger Schulbehörde musste daraufhin die Rechtslage erläutern, wonach noch keine Schulpflicht bestehe und Strafmaßnahmen damit ausgeschlossen seien.³⁸ Tatsächlich bedeutete die Zuerkennung des Rechts auf Schulbesuch eben auch, dass staatenlose Kinder und Jugendliche auf den Schulbesuch verzichten oder ihn unregelmäßig wahrnehmen konnten.

32 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, KMK, Rundschreiben, 5.8.1953.

33 KMK, 26. SchA am 11./12.9.1953 in Hamburg (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 664).

34 KMK, Plenum am 8.4.1954 in Bad Godesberg, TOP 12 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 664).

35 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, Reimers an LSR Matthewes, 16.5.1955.

36 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, Dienststelle Schülerhilfe, 15.5.1957.

37 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, Dienststelle Schülerhilfe, 9.7.1954

38 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, Vermerk an Dienststelle Schülerhilfe, 13.7.1954.

Die Unsicherheit über die Schulpflicht ausländischer Kinder und Jugendlicher richtete sich auf weitere Personengruppen. Hierzu zählten Überlegungen, ob Familienangehörige ausländischer Diplomatinen und Diplomaten von der Schulpflicht befreit werden sollten. Die Hamburger Schulbehörde entschied sich inoffiziell dafür, »großzügig zu verfahren«, indem sie weder eine gesetzliche Regelung noch eine offizielle Befreiung vorsah.³⁹ Diese Behandlung von Konsulatsangehörigen entsprach dem zeitgenössischen Selbstverständnis der Hansestadt als Hochburg des Atlantizismus und als aktive Gestalterin außen-, europa- und ostpolitischer Initiativen in der frühen Bundesrepublik.⁴⁰ Einer anderen Gruppe neu zugezogener Schülerinnen und Schüler erließ die Hamburger Schulbehörde die Schulpflicht zumindest zu einem Teil: höher gestellten Entsandten ausländischer Wirtschaftsunternehmen, die mit ihren Familien nach Deutschland gekommen waren. Für ihre Anträge auf Befreiung von der Schulpflicht in Deutschland nutzten sie häufig firmeneigenes Briefpapier und damit Insignien ihrer wirtschaftlichen und kulturellen Statusmacht. Gegen die Schulpflicht wandten sie ein, dass sich ihre Kinder »verzetteln« könnten,⁴¹ oder bezeichneten sie gar als »unzumutbare Härte«.⁴² In der Regel machten sie einen Fernunterricht ihres Heimatlandes geltend.⁴³ Im Umgang mit den Schulbehörden zeigten sie zugleich das Wissen um einen souveränen Umgang mit administrativen Prozeduren.

Eine konsequente Umsetzung der Schulpflicht sollte erst in den 1970er Jahre ein kontroverses Thema werden, als die Bundesrepublik Deutschland bereits ein anderes politisches Selbstbewusstsein kennzeichnete. Festzuhalten bleibt, dass das Gesetz zur Rechtsstellung heimatloser Ausländer vom 25. April 1951 Ausgangspunkt für ein neues Governance-Wissen war, wenn es um die Regelungen von Schulbesuch und Schulpflicht ging. Der noch weitergehende KMK-Entschluss von 1952 wurde so lange aufgerufen,⁴⁴ bis auch in den letzten Bundesländern die Schulpflicht für Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit eingeführt war. Damit bildeten die rechtlichen Normen, die nach 1945 erstmals im Bereich des Schulwesens den Umgang mit Migration adressierten, eine epistemische Grundlage für den Umgang mit künftigen Migrationsbewegungen.

39 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, Vermerk, 13.4.1959; StA Hamburg, 361-2 VI, 664, Senatskanzlei Hamburg an Schulbehörde Hamburg, 17.3.1959.

40 Frank Bajohr, Hochburg des Internationalismus. Hamburger »Außenpolitik« in den 1950er und 1960er Jahren, in: *Zeitgeschichte in Hamburg* (2008), S. 25-43.

41 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Dienststelle Schülerhilfe, 10.2.1965.

42 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Deutsche Shell AG an Schulbehörde Hamburg, 18.2.1964.

43 Als Beispiel: StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Deutsche Shell AG an Schulbehörde Hamburg, 18.2.1964; StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Schulbehörde Hamburg an Deutsche Shell AG, 3.3.1964.

44 KMK, 87. SchA am 17./18.12.1963 in Stuttgart, TOP II (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 367).

Generell war mit dem Recht auf Schulbesuch bzw. der Pflicht zum Schulbesuch die Frage eng verbunden, wo dieser erfolgen konnte, ob in öffentlichen Schulen oder in Privatschulen, die zum Teil von Migrantinnen und Migranten wie den DP in der unmittelbaren Nachkriegszeit eingerichtet worden waren. Das Thema »ausländische Schulen« bzw. »ausländische Privatschulen« ist bis heute aktuell und kontrovers diskutiert. Die hierbei ins Feld geführten Argumente sind in aller Regel nicht streng schulrechtlich-systematisch hergeleitet, sondern rekurren vielmehr auf regionale Bildungstraditionen ebenso wie auf migrations- und außenpolitische Agenden.

Privatschulen spielten im Bereich der Volksschulen so gut wie keine Rolle, aber dafür im Bereich der weiterführenden Schulen. Schätzungen für die Mitte der 1950er Jahre beliefen sich auf 120.000 Kinder und Jugendliche in Privatschulen, die damit fast 12 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen ausmachten; von ihnen waren rund 90.000 Mädchen, hinzu kamen rund 12.000 Schülerinnen und Schüler in Freien Waldorfschulen.⁴⁵ Die klassische deutsche Privatschule war zumeist eine konfessionelle Mädchenschule.

Für die Diskussionen um »ausländische Privatschulen« als bedeutsam zeigen sollte sich der Unterschied zwischen Ersatzschulen, die den öffentlichen Schulen in ihrer ganzen Struktur entsprachen und diese daher »ersetzen« konnten, und Ergänzungsschulen, die gegenüber den öffentlichen Schulen eine spezifische »ergänzende« Funktion wahrnahmen. Die Ersatzschule musste von der deutschen Schulaufsicht genehmigt werden, während der Betrieb der Ergänzungsschule lediglich anzuzeigen war. Die Schulpflicht konnte nur an einer Ersatzschule erfüllt werden.⁴⁶ Diese beiden formalen Möglichkeiten stellten unterschiedlich hohe Hürden für ein selbstorganisiertes Wissen dar, kündeten aber auch von den unterschiedlichen bildungspolitischen Ambitionen, die Migrantinnen und Migranten verfolgten.

Von den drei untersuchten westdeutschen Bundesländern hatte zu Beginn der 1950er Jahre Hamburg die umfassendste Erfahrung mit »ausländischen Privatschulen«. In Hamburg gab es schon vor 1945 Schulen für Kinder und Jugendliche aus Italien und Schweden.⁴⁷ Nach dem Zweiten Weltkrieg kam eine Schule für Kinder britischer Militärangehöriger hinzu, die ihr Domizil in einer bevorzugten städtischen Lage in der Nähe der Außenalster nahm.⁴⁸ Hieraus ging in den 1950er Jahren die Internationale Schule hervor, die auch Kinder von Konsu-

45 Heckel/Seipp, *Schulrechtskunde*, S. 60.

46 Heckel/Seipp, *Schulrechtskunde*, S. 130-131, 261; Langenfeld, *Integration*, S. 564-568.

47 StA Hamburg, 361-2 VI, 367, Schulbehörde Hamburg an Gestapo Hamburg, 9.1.1942.

48 StA Hamburg, 361-2 VI, 367, Besprechungen mit der Militärregierung vom 8.-20.7.1946.

latsangehörigen besuchten.⁴⁹ Die Hamburger Schulbehörde stand zu Beginn der 1950er Jahre weiteren Gründungen aufgeschlossen gegenüber. Das Augenmerk lag durchweg auf Familien mit reichem sozialen und kulturellen Kapital. Die Hamburger »ausländischen Privatschulen« standen unter der Schulaufsicht der Schulbehörde, nahmen jedoch in der Regel keine Schülerinnen und Schüler mit deutscher Staatsangehörigkeit auf,⁵⁰ so dass sich im Schulalltag keine unmittelbaren Möglichkeiten transnationaler Wissenszirkulation ergaben.

Das ebenfalls sozialdemokratisch regierte Hessen, das in seiner Landesverfassung von 1946 das Schulwesen explizit als »Sache des Staates« deklariert hatte,⁵¹ lockerte zwar seine anfänglich sehr skeptische Haltung gegenüber Privatschulen, zumal im Lande einige traditionsreiche kirchliche und reformpädagogische Einrichtungen, darunter die Odenwaldschule in Ober-Hambach bei Heppenheim, ihren Sitz hatten.⁵² »Ausländische Privatschulen« waren nicht darunter, allerdings beschäftigte das hessische Ministerium für Erziehung und Volksbildung⁵³ über mehrere Jahre hinweg der Schulbesuch von Kindern alliierter Truppenangehöriger. Hier ging es formal um die Frage der Exterritorialität und politisch um das Verhältnis zu den Besatzungsmächten.⁵⁴ Baden-Württemberg ging mit der Vorstellung voran, die bisherige französische Besatzungsschule in eine allgemeine Schule umzuwandeln. In Absprache mit dem französischen Generalkonsulat konnten ab 1956 deutsche Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden.⁵⁵

Die KMK nahm sich ab 1954 der Frage der Rechtsstellung ausländischer Schulen in Deutschland an, nachdem die Bundesrepublik eine Reihe von Kulturabkommen, unter anderem mit Frankreich, Italien, Spanien, der Türkei und Griechenland, geschlossen hatte. Die Kulturabkommen sind in ihrer Bedeutung für den Weg der Bundesrepublik in die internationale Staatengemeinschaft

49 StA Hamburg, 361-2 VI, 664, Besprechung mit den Leitern der Gymnasien am 7.9.1957.

50 StA Hamburg, 361-2 VI, 367, Schulbehörde Hamburg an Iranisches Generalkonsulat, 22.8.1951.

51 Art. 56 der Verfassung des Landes Hessen vom 1.12.1946, in: Gesetz- und Verordnungsblatt für Hessen (1946), Nr. 34/35 vom 18.12.1946.

52 HHStA Wiesbaden, 504, 882, Verzeichnisse über private Heim- und Volksschulen der Jahre 1949 bis 1951.

53 Offiziell trug die Behörde bis 1963 den Namen »Der Hessische Minister für Erziehung und Volksbildung«. Um sprachlich zu verdeutlichen, dass in der operativen Tätigkeit und in der Korrespondenz in aller Regel nicht die Person des Ministers, sondern die Behörde gemeint war, wird in dieser Untersuchung angleichend an die Praxis in anderen Bundesländern die Bezeichnung Ministerium verwendet.

54 KMK, 40. SchA am 26./27.4.1956 in Berlin, TOP 17 d (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 664).

55 KMK, 42. SchA am 11./12.9.1956 in Kiel, TOP 9 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 664).

kaum zu überschätzen, auch wenn sie bis heute historiographisch im Schatten der großen Souveränitätsverträge der Nachkriegszeit stehen.⁵⁶

Gemäß dieser Kulturabkommen sollten grundsätzlich ausländische Schulen genehmigt werden, wenn es reziprok deutsche Schulen im jeweiligen Ausland gab. Rechtlich handelte es sich nicht um staatliche Schulen, vielmehr fungierten als Träger der deutschen Schulen im Ausland Schulvereinigungen, Kirchengemeinden, Genossenschaften oder Einzelpersonen; damit waren sie Privatschulen und unterstanden dem Schulrecht des jeweiligen ausländischen Staates. Die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes steuerte finanzielle Beihilfen bei und die Bundesländer beurlaubten ihre Lehrkräfte für den Auslandsschuldienst. Aufnahme fanden in aller Regel auch Kinder und Jugendliche mit der Staatsangehörigkeit anderer Staaten.⁵⁷

Auf diese Weise waren ausländische Schulen als Privatschulen grundsätzlich reziprok. Für solche Schulen in Deutschland sahen die KMK-Überlegungen die Formulierung »Privatschulen besonderer Art« vor; sie sollten weder als Ersatz- noch als Ergänzungsschulen deklariert werden, da sie »in erster Linie für Kinder fremder Staatsangehöriger bestimmt« seien.⁵⁸ Diese Einstufung, die einen unsicheren Rechtsstatus implizierte, resultierte aus der Befürchtung, dass auch deutsche Kinder diese Privatschulen besuchen könnten und dann im Falle eines erfolgreichen Schulabschlusses ein ausländisches Reifezeugnis erwerben.⁵⁹ Für sie wäre nach damaligem Stand die bildungspolitische Anerkennung ihres Wissens ähnlich erschwert gewesen wie für migrierte Kinder und Jugendliche.

Anders als in der Frage der Schulpflicht fand die KMK in der Frage von »ausländischen Privatschulen« vorerst zu keiner Einigung. Als es in den 1970er Jahren im Angesicht der so genannten »Gastarbeiter«-Migration zu einer Neuaufgabe der Debatten kam, ging es bei der Schulpflicht nur noch um das »Wie« einer Umsetzung, bei den Privatschulen aber weiterhin ganz grundsätzlich um das »Ob« einer Zulassung. Im Effekt bedeuteten Privatschulen für Migrantinnen und Migranten ein Risiko für die bildungspolitische Anerkennung ihres Wissens, zugleich aber eröffneten sie Räume für ein zumindest graduell selbstorganisiertes, oftmals auch identitätsstiftendes Wissen.

56 Zur Entstehungsgeschichte der ersten Kulturabkommen: Akten zur Auswärtigen Politik der Bundesrepublik Deutschland (AAPD), hrsg. im Auftrag des Auswärtigen Amtes vom Institut für Zeitgeschichte, 1951: 1. Januar bis 31. Dezember 1951, München 1999, Dok. 78: Aufzeichnung des Legationsrats I. Klasse Salat, 9.5.1951.

57 Heckel/Seipp, Schulrechtskunde, S. 145-146.

58 KMK, 32. SchA am 6./7.10.1954 in München, Anlage III (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 664).

59 KMK, 32. SchA am 6./7.10.1954 in München, Anlage III (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 664); StA Hamburg, 361-2 VI, 664, Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung an KMK, 21.3.1956.

Die Diskussion um die »Besatzungskinder«

Die Anfangsjahre der Bundesrepublik kennzeichneten nicht nur rechtliche und administrative Grundlegungen im Bildungsbereich, sondern auch ein Ringen um einen neuen Umgang mit »Anderssein«. Die in den gesellschaftlichen Debatten des 21. Jahrhunderts naheliegende Aufforderung, dieses »Anderssein« mit dem sozialen Konstrukt *race* schärfer zu profilieren,⁶⁰ trifft wissens- und disziplingeschichtlich auf Hindernisse.

Die deutsche Einwanderungsgesellschaft blickt auf eine andere Genealogie als die US-amerikanische, indem sie vielfach Zuwanderung aus nicht weit voneinander entfernten Regionen, etwa von Norditalien nach Baden-Württemberg, zum Teil sogar aus unmittelbar zueinander benachbarten Regionen, etwa von Geflüchteten und Vertriebenen aus Schlesien oder dem Sudetenland nach Sachsen, kennt. Daher hat die historische Migrationsforschung in Deutschland bislang nicht so viele Schnittmengen mit der Rassismusforschung ausgebildet, wie zu erwarten gewesen wäre; im Gegenteil: Im Blickpunkt stehen Konzepte wie die Mobility Studies, die relationale Geschichte von Migration und Sesshaftigkeit, Diskussionen um Autonomie und *agency* in ihrem Verhältnis zu Migrationsregimes oder Begriffsgeschichten von Integration und Multikulturalismus,⁶¹ ohne dabei das Konstrukt *race* hervorzuheben.

Historische Analysen zum Rassismus in Deutschland haben sich für die Zeit nach 1945 bislang auf sehr wenige Themen konzentriert. Hierzu zählen die für diese Arbeit wichtigen Diskussionen um die so genannten »Besatzungskinder« aus der Verbindung einer deutschen Frau und eines alliierten Soldaten. Davon gab es nach Schätzungen der Bundesregierung von 1955 rund 68.000, vermutlich jedoch deutlich mehr.⁶² Während für die meisten Kinder und Mütter Probleme des Unterhalts und der Staatsangehörigkeit im Vordergrund standen, gab es bis zu 5.000 Kinder, deren Hautfarbe als Differenzmerkmal galt. Als diese um 1951/52 ins schulpflichtige Alter kamen, gerieten sie in den öffentlichen Fokus.⁶³ Zunächst gab es Überlegungen, ob sie in öffentliche oder private Schulen eingeschult werden sollten.⁶⁴ Eine Einschulung in private Schulen hätte in der nationalsozialistischen Tradition der »Aussonderung« gestanden; diese Option konnte

60 Biess/Eckert, Introduction, S. 9; früher schon: Chin, *Thinking Difference*, S. 218.

61 Möhring, *Jenseits des Integrationsparadigmas*; Mobilität und Autonomie auch schon als wichtige Neuperspektivierungen genannt in Möhring, *Fremdes Essen*, S. 24-25; Hoerder/Lucassen/Lucassen, *Terminologien und Konzepte*.

62 Silke Satjukow, »Besatzungskinder«. Nachkommen deutscher Frauen und alliierter Soldaten seit 1945, in: GG 37 (2011), S. 559-591, hier S. 582-583.

63 Satjukow, »Besatzungskinder«, S. 560, 578.

64 KMK, 18. SchA am 4./5.4.1952 in Berlin, TOP 22 d (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 501).

sich nicht durchsetzen.⁶⁵ Aber auch mit der Entscheidung für öffentliche Schulen war der Umgang von Behörden, Fürsorgeeinrichtungen und Fachgremien mit den »Besatzungskindern« von Unsicherheit und vom Wissen um die eigene ideologische Vorbelastung aus der NS-Zeit geprägt.

So empfahl die deutsche UNESCO-Kommission auf ihrer Hauptversammlung im April 1952, »dass der Sache keine allzugrosse Öffentlichkeit gegeben werden sollte, weil sonst unter Umständen eine gegenteilige Wirkung erzielt würde.«⁶⁶ Die Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge riet, »diese Kinder möglichst unauffällig in die natürliche und harmonische Gemeinschaft der anderen Kinder einzugliedern.«⁶⁷ Wenige Jahre nach dem Ende von Holocaust und Zweitem Weltkrieg lag diesen Empfehlungen zur Unauffälligkeit kaum schon die optimistische Annahme von Diversität als gesellschaftlicher Normalität zugrunde als vielmehr eine spezifische Variante des »kommunikativen Beschweigens«,⁶⁸ begleitet von der latenten Befürchtung, den Rassismus der NS-Zeit eben noch nicht überwunden zu haben.

Es gab allerdings auch die Möglichkeit, die rassistischen gesellschaftlichen Prägungen bewusst zu thematisieren. So gaben die Kultusministerien und Schulbehörden der Länder den Schulleitungen und Lehrkräften mit auf den Weg, diesen Kindern besondere Fürsorge zuteil werden zu lassen⁶⁹ und »die Mitschüler zu kameradschaftlicher Haltung gegenüber farbigen Schulneulingen anzuhalten.«⁷⁰ Ein Erlass des Kultministeriums in Baden-Württemberg vom 28. Oktober 1952 verfügte, dass die »Mischlingskinder« der »besonderen, unauffälligen Betreuung durch die Lehrer« bedürften, setzte aber hinzu, dass sie »in der Klassengemeinschaft als gleichwertig zu behandeln« seien: »Etwaige Vorurteile, vor allem von seiten älterer Schüler, sind im Rahmen der gemeinschaftskundlichen Erziehung durch entsprechende Belehrung zu beseitigen.«⁷¹

Unterstützung bei der Thematisierung boten die Gesellschaften für christlich-jüdische Zusammenarbeit, die eine aufklärend gemeinte Broschüre mit dem Titel »Maxi, unser Negerbub« herausgaben, um »nach Möglichkeit jedem Lehrer und jeder Lehrerin, in deren Klassen Negerkinder eingeschult werden könnten, einen wichtigen Leitfaden für die Lösung der entstehenden Probleme in die

65 Yara-Colette Lemke Muniz de Faria, Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung. Afrodeutsche »Besatzungskinder« im Nachkriegsdeutschland, Berlin 2002, S. 158.

66 BArch Koblenz, B 304, 2059-1, KMK, Vors. SchA, Löffler, an KMK, 9.5.1952.

67 BArch Koblenz, B 304, 2059-1, AG Jugendpflege und Jugendfürsorge an KMK, 2.II.1951.

68 So die bekannte Begriffsprägung bei Hermann Lübke, Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewußtsein, in: HZ 236 (1983), S. 579-599, hier S. 594.

69 KMK, 18. SchA am 4./5.4.1952 in Berlin, TOP 22 d (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 501).

70 StA Hamburg, 361-2 VI, 501, Besprechung der Kultusminister am 5.5.1952 in Bonn.

71 BArch Koblenz, B 304, 3729-2, Erlass des Kultministeriums Baden-Württemberg, 28.10.1952.

Hand zu geben.«⁷² Die Titelgebung der Broschüre war ambivalent: Neben der Betonung von *race* bzw. von »Anderssein« durch äußere Merkmale stand das Possessivpronomen »unser«, das wohl Zugehörigkeit zum Ausdruck bringen sollte.⁷³

Zweifellos spielte die internationale Aufmerksamkeit eine nicht zu unterschätzende Rolle für den Umgang mit den »Besatzungskindern«. Das Bundesinnenministerium sagte in einem Schreiben an die KMK zu, dass es »ggfs. auch ausländische Vertreter von Jugendfürsorgeorganisationen darauf hinweisen« wolle, »dass in der Bundesrepublik Deutschland durch Aufklärung und Weisungen versucht wird, die Entwicklung der farbigen Mischlingskinder nicht zu beeinträchtigen, sondern zu fördern«.⁷⁴ Der Verweis auf die außenpolitische Dimension war geläufig in der frühen Bundesrepublik, die um eine Rückgewinnung internationalen Ansehens bemüht war und eine »politische Funktionalisierung der afrodeutschen Kinder« betrieb;⁷⁵ er war zugleich symptomatisch für eine Gesellschaft, die sich oft genug noch nicht selbst über den Weg traute.

So war die Diskussion um die »Besatzungskinder« ein Ringen zwischen der Persistenz rassistischer Denkmuster aus der NS-Zeit und dem Versuch, diese aufzulösen. So bezeichnete ein internes Papier der KMK den Unterricht in öffentlichen Schulen als »Koedukation von weissen und farbigen Kindern«, und vermutete, dass die besondere Aufmerksamkeit und Fürsorge, die den »farbigen Mischlingskindern« galt, zu einem Lernprozess gehöre, »nachdem in den Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft Rassenwahn und Rassenverfolgung einen so schweren Schaden im Seelenleben des deutschen Volkes angerichtet haben«.⁷⁶

Diesen »Lernprozess« haben die amerikanischen Historikerinnen Heide Fehrenbach und Rita Chin als eine Verschiebung von Taxonomien rassistischen Denkens analysiert.⁷⁷ Die alliierte Besatzung der Nachkriegszeit brachte mit sich, dass »former racial subordinates – whether Jews, Slavs, North Africans, or African-Americans – now held positions of authority over Germans as members of the Allied forces«. Diese Umkehrung der Machtverhältnisse diskreditierte den nationalsozialistischen Rasse-Begriff, setzte aber an dessen Stelle »the racist binary of black/white in thinking about the ›problem‹ of Afro-German children«, zumal der amerikanische Besatzungsalltag zu signalisieren schien, dass »black/white racial distinctions« kompatibel seien mit einem demokratischen

72 StA Hamburg, 361-2 VI, 501, Deutscher Koordinierungsrat der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e. V. an Senator Landahl, 10.3.1952; zum Kontext: Lemke Muniz de Faria, Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung, S. 161-163.

73 Eine ausführliche Inhaltsinterpretation der Broschüre bei Fehrenbach, *Race after Hitler*, S. 96-99.

74 BArch Koblenz, B 304, 3729-2, BMI an KMK, 9.9.1955.

75 Lemke Muniz de Faria, *Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung*, S. 201.

76 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Vermerk: Verhütung der Diskriminierung und Schutz der Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland, 1954.

77 Fehrenbach, *Race after Hitler*, S. 96; Chin, *Thinking Difference*, S. 78.

System.⁷⁸ Fraglich ist indes, ob der Rückzug des Topos der »Mischlingskinder« seit den 1960er Jahren generell zu einem Verstummen der bundesdeutschen Diskussionen über *race* geführt habe.⁷⁹

Ein historisches Urteil ist hier kaum möglich, ohne sich grundsätzlich über den Begriff *race* und über Rassismus zu verständigen, die in der deutschen Zeitgeschichtsforschung bislang noch nicht zum selbstverständlichen epistemischen Gemeingut gehören. Nach einem Vorschlag von Rita Chin ist *race* weit gefasst »as a mutable and capacious category of discourse, culture, and history that is always in formation, always absorbing and mobilizing different symbols, traits, or vocabularies to mark essential, incommensurable difference«. ⁸⁰ Die Differenz ist zwar an körperliche Merkmale geknüpft, die aber historisch unterschiedlich wahrgenommen werden und mitunter auch imaginiert sein können.⁸¹ Für die Wissensgeschichte relevant ist, dass rassistisches Wissen damit prinzipiell jede Wissenschaft und jede Wissenspraktik, die eine Produktion von Differenz mit sich zieht, betrifft;⁸² dies schließt ausdrücklich die Produktion von »social knowledge about the racialized Other« ein.⁸³

Unter diesen Prämissen ist eine Übersetzung des amerikanischen Konzepts von *race* auf eine mitteleuropäische Einwanderungsgesellschaft grundsätzlich möglich. Fatima El-Tayeb hat darauf verwiesen, dass es trotz der Unterschiede zu den USA im Verständnis von *race* in Europa doch sehr exakte Vorstellungen davon gebe, »wer europäisch sein kann und wer nicht, [...] die Unterscheidung zwischen weiß und nichtweiß ist völlig ausreichend, um die kontinentale Zugehörigkeit zu bestimmen: Wer nicht weiß ist, ist auch nicht europäisch.«⁸⁴ Hinzu komme eine Rassifizierung von Europäerinnen und Europäern *of color* in der Annahme, »dass ihre »wirkliche Heimat« außerhalb des Kontinents liegt.«⁸⁵ Im Falle Deutschlands liegt damit empirisch die Konzentration auf Schwarze Menschen, Muslime, Roma und Romnja, Jüdinnen und Juden nahe, die als uneuro-

78 Chin, *Thinking Difference*, S. 209, 219.

79 Fehrenbach, *Race after Hitler*, S. 173-174.

80 Chin, *Thinking Difference*, S. 219-220.

81 Ein anschauliches Beispiel für Wahrnehmungsprozesse liefert Eduardo Bonilla-Silva, *From Bi-Racial to Tri-Racial*, in: Les Back/John Solomos (Hrsg.), *Theories of Race and Racism. A Reader*, London/New York 2009, S. 652-668, der auf die Selbstklassifizierungen für den US-Zensus zurückgreift. Die Analyse von Wahrnehmung und Imagination ist treffender als der potenziell essentialisierende Verweis auf »Sichtbarkeit«, der auch in rassistuskritischer Literatur vorkommt.

82 David Theo Goldberg, *Racial Knowledge*, in: Les Back/John Solomos (Hrsg.), *Theories of Race and Racism. A Reader*, London/New York 2009, S. 226-252, hier S. 226.

83 Goldberg, *Racial Knowledge*, S. 227.

84 Fatima El-Tayeb, *Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft*, Bielefeld 2016, S. 7-8.

85 El-Tayeb, *Undeutsch*, S. 145.

päisch dargestellt werden.⁸⁶ Ein merklicher Teil der jüngeren Migrationsprozesse im 21. Jahrhundert ist auf diese Weise sicherlich erfasst, während die Rassismusforschung im Falle der Arbeitsmigration seit Ende der 1950er Jahre eine Rassifizierung vornehmlich mit Bezug auf die Türkei thematisiert.⁸⁷

Nicht alle Migrantinnen und Migranten, die nach 1945 nach Deutschland kamen, sind in rassismuskritischer Perspektive gleichermaßen fassbar. Hier erweist sich mit Ethnizität eine zweite Differenzkategorie als wichtig, die in der europäischen Forschung schon seit längerem etabliert ist, nicht zuletzt im Hinblick auf Mittel- und Osteuropa.⁸⁸ Dabei ist Ethnizität als kulturwissenschaftliches Konzept nicht zwangsläufig mit einem staatsrechtlichen Konzept identisch. Die deutsche Politik hat es nach 1945 stets abgelehnt, Migrantinnen und Migranten als ethnische Minderheiten zu fassen, zweifellos um damit rechtlichen Ansprüchen, etwa nach Autonomie-Regelungen, vorzubeugen. Angelsächsische Arbeiten sprechen, zum Teil im Rahmen eines internationalen Vergleichs und einer darin eingeschlossenen Übersetzung von Kategorien und Konzepten, dagegen häufiger von »ethnic minorities«,⁸⁹ und auch manche deutsche Arbeit geht in dezidierter politischer Absicht von »Minderheiten« aus.⁹⁰

Ethnizität gründet, ähnlich wie *race*, erkenntnisleitend in der Wahrnehmung von Differenz, die »allein prozessual und relational zu fassen« ist.⁹¹ Dabei bezieht sich Ethnizität in erster Linie auf sprachliche Zugehörigkeiten, religiöse und kulturelle Traditionen, teilweise aber auch auf ein öffentliches »Bekenntnis« oder ein Konstrukt von »Abstammung«, das wiederum von rassistisch-biologischen Vorstellungen unterfüttert sein kann. Für das hier untersuchte gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung ist das Konzept Ethnizität insofern von besonderer Relevanz, da Sprachwissen, Religions- und Kulturwissen für die häufigsten Differenzziehungen sorgten. Dabei waren auch Flüchtlinge, Vertriebene und (Spät-)Ausgesiedelte aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten bzw. den deutschen Siedlungsgebieten in Mittel- und Osteuropa, die die neuere sozialwissenschaftliche Migrations- und Rassismusforschung aufgrund der ihnen umgehend zuerkannten deutschen Staatsangehörigkeit und einer vermeintlichen »Unsichtbarkeit« nicht so leicht in das Analyseraster der rassistischen Diskriminierung einordnet, wiederholt Erfahrungen situativer Ethnizität ausgesetzt. *Race* und

86 El-Tayeb, Undeutsch, S. 144-145; ähnliche Beispiele bei Chin, *Thinking Difference*, S. 222; Maria Alexopoulou, *Rasse/race*, in: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hrsg.), *Inventar der Migrationsbegriffe*, 13.01.2023, DOI: 10.48693/226, 13.03.2023.

87 Chin, *Thinking Difference*, S. 211; El-Tayeb, Undeutsch, S. 152-153, 157-164.

88 Ausführliche Diskussion bei Philipp Ther, *Die dunkle Seite der Nationalstaaten. »Ethnische Säuberungen« im modernen Europa*, Göttingen 2011, S. 23-67.

89 So bei Hackett, *Foreigners* und Thomsen Vierra, *Turkish Germans*, die beide allerdings nicht die Wahl des Begriffs und die rechtlichen Implikationen begründen.

90 Langenfeld, *Integration*.

91 Möhring, *Fremdes Essen*, S. 29.

Ethnizität sind, so das Plädoyer an dieser Stelle, nicht als konkurrierende Konzepte, sondern vielmehr als sich ergänzende Komponenten einer Matrix zu verstehen. Ein solches Verständnis fördert vertiefte Einsichten in die *entangled history* unterschiedlicher Gruppen von Migrantinnen und Migranten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft.

3.2. »Freies Griechenland« und »Volksdemokratisches Korea«. Politische Zuflucht in der frühen DDR

Nach den noch tastenden, auch den reformpädagogischen Erfahrungsraum der Weimarer Republik einbeziehenden Erneuerungsbestrebungen der Nachkriegsjahre setzte die Bildungspolitik der DDR in den 1950er Jahren auf radikale Einschnitte. Ideelle Vorgabe war die Einheitsschule sowjetischer Prägung, die bis Ende der 1950er Jahre zunächst in Gestalt der achtklassigen Grundschule, dann als zehnklassige Polytechnische Oberschule (POS) verwirklicht werden sollte.¹ Mit der »konsequenten Polytechnisierung des Schulwesens« war eine enge Verbindung von Schule und Arbeitswelt angestrebt.² Gegen den neueren Forschungstrend, die deutsch-deutsche Geschichte als Verflechtungsgeschichte zu sehen, konstatierten Emmanuel Droit und Wilfried Rudloff eine bereits in den 1950er Jahren weit vorangeschrittene Entflechtung im Bildungswesen zwischen der Bundesrepublik und DDR, die von einer ausgeprägten »Rhetorik der Abgrenzung« geprägt worden sei.³

Wichtige Vorgänge im Bildungswesen der DDR konnten dadurch der bundesdeutschen Wahrnehmung entgehen. Hierzu gehörten zweifellos Migrationen und ihre Auswirkungen. Die Erziehungswissenschaftlerin Marianne Krüger-Potratz hat zu Beginn der 1990er Jahre festgehalten, dass es keine nennenswerte Anzahl ausländischer Kinder in den DDR-Bildungseinrichtungen und daher auch keine Forschung zu Migration und Bildung in der DDR gegeben habe.⁴ Diese Diagnose ist bis heute wirkmächtig. In den insgesamt nicht sehr zahlreichen Studien zur ausländischen Bevölkerung in der DDR wird selten auf die Situation von Kindern und Jugendlichen eingegangen, und Gerd Dietrichs dreibändige Kulturgeschichte der DDR, die ausführlich auf das Bildungswesen eingeht, kommt ohne den Hinweis auf Migrationsprozesse aus.

Im Folgenden sollen vier Gruppen migrierter Kinder und Jugendlicher in der frühen DDR näher vorgestellt und die mit ihnen verbundene Wissenszirkulation untersucht werden. Hierzu gehören zunächst weiterhin die aus den deutschen Ostgebieten und Siedlungsgebieten stammenden Kinder und Jugendlichen sowie mehrere Jahre nach Kriegsende in steigendem Maße auch alleinreisende, »rückgeführte« deutsche Kinder und Jugendliche vornehmlich aus der Sowjetunion und Polen. Gab es diese beiden Gruppen in ähnlicher Weise auch in der Bundesrepublik, so stellten griechische und koranische Kinder und Jugendliche, die vor den Kriegen in ihren Herkunftsländern geflüchtet waren, in den 1950er Jahren ein Spezifikum der Migration in die DDR dar.

1 Geißler, Schulgeschichte, S. 783-785.

2 Dietrich, Kulturgeschichte der DDR, Bd. 2, S. 834-835; Geißler, Schulgeschichte, S. 786.

3 Droit/Rudloff, Vom deutsch-deutschen »Bildungswettlauf«, S. 322-323.

4 Marianne Krüger-Potratz, Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR, Münster/New York 1991, S. 34, 36-37.

Noch in den 1950er Jahren waren die durch den Zweiten Weltkrieg bedingten Migrationsprozesse in der DDR keineswegs zum Stillstand gekommen. Allerdings gab es eine Reihe politischer Anstrengungen, um deren Wahrnehmung einzudämmen. Dies betraf vor allem die »Umsiedlerfrage«. 1950 hatte die DDR-Volkszählung zum ersten und letzten Mal die Herkunft aus den deutschen Ostgebieten und den deutschen Siedlungsgebieten in Mittel- und Osteuropa eruiert; dabei wurden Kinder schon aus den Angaben »systematisch herausgerechnet«, da das Kriterium für die Zählung der Wohnort bei Kriegsbeginn 1939 war.⁵ Mit der offiziellen Interpretationslinie einer »raschen und vollständigen ›Lösung des Umsiedlerproblems« und der bis 1953 beendeten sozialpolitischen Unterstützung der Flüchtlinge, Vertriebenen und Umgesiedelten⁶ fanden in der DDR auch Maßnahmen im Bildungsbereich unmittelbaren Abbruch.

Das Ministerium für Volksbildung des Landes Sachsen hatte noch Anfang 1952 einen Bericht über den Anteil der Umgesiedelten an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler sowie den Anteil der »überalterten Umsiedlerkinder« anfertigen lassen. Für die aufgesuchten Grundschulen schwankte der Anteil der betreffenden Kinder zwischen 11 und 70 Prozent, für die Oberschulen wurden 25 Prozent als Mittelwert angegeben.⁷ Spezielle Förderklassen bestanden in Dresden, Leipzig, Zwickau und Meißen sowie in den Landkreisen Freiberg und Zwickau.⁸ Dabei gab es auch eher zweifelhafte Praktiken: So waren umgesiedelte Kinder und Jugendliche im Landkreis Meißen in allen Klassenbüchern mit einem »U« gekennzeichnet. Dennoch schloss der Bericht mit der vorausseilenden Feststellung, dass die »Beschulung der Umsiedlerkinder kein Problem mehr darstellt«.⁹

Der Versuch, einen Schlusstrich unter die kriegsbedingten und politisch unbequemen Migrationsprozesse zu ziehen, bedeutete konsequenterweise auch, dass das von den Migrantinnen und Migranten mitgebrachte Wissen höchst selektiv behandelt wurde und nur noch ein mit dem Sozialismus kompatibles Wissen Anerkennung fand. Fügten sie sich dieser Prämisse, konnten jüngere Vertriebene in den 1950er und frühen 1960er Jahren vom Fachkräftemangel und der sozialen Aufstiegsmobilität in der DDR profitieren. Zugleich stellten Flücht-

5 Schwartz, Vertriebene, S. 128.

6 Schwartz, Vertriebene, S. 105, III.

7 HStA Dresden, 11401, 105, Bericht über die Durchführung des Gesetzes über die weitere Verbesserung der Lage der ehemaligen Umsiedler in der DDR vom 8.9.1950, 15.1.1952. Dabei zeichnete sich die Internats-Oberschule Nossen mit einem Anteil von 40 Prozent umgesiedelter Kinder und Jugendlicher aus.

8 HStA Dresden, 11401, 105, Bericht über die Durchführung des Gesetzes über die weitere Verbesserung der Lage der ehemaligen Umsiedler in der DDR vom 8.9.1950, 15.1.1952.

9 HStA Dresden, 11401, 105, Bericht über die Durchführung des Gesetzes über die weitere Verbesserung der Lage der ehemaligen Umsiedler in der DDR vom 8.9.1950, 15.1.1952.

linge, Vertriebene und Umgesiedelte einen überproportional hohen Anteil an denjenigen DDR-Bürgerinnen und -Bürgern, die in die Bundesrepublik Deutschland gingen. Michael Schwartz zufolge war dies zu einem wesentlichen Teil auf die »symbolpolitische Nichtanerkennung des Vertreibungsschicksals« zurückzuführen.¹⁰

Allein die mehr als drei Millionen Menschen zählende Flucht und Übersiedlung aus der DDR in die Bundesrepublik bis 1961 machte die Vorstellung eines Schlusstriches unter Migrationsprozesse hinfällig, doch kamen weiterhin verschiedene Gruppen von Migrantinnen und Migranten in die DDR. Neben rund 550.000 Rückkehrenden aus der Bundesrepublik, die keineswegs mit offenen Armen willkommen geheißen wurden, sondern sich häufig belastenden Überprüfungsverfahren zu stellen hatten,¹¹ zählten dazu mehrere Gruppen, die überwiegend aus Kindern und Jugendlichen bestanden.

Bis Mitte der 1950er Jahre trafen in der DDR regelmäßig Transportzüge mit »rückgeführten« deutschen Kindern und Jugendlichen aus der Sowjetunion, aus den bemerkenswerterweise getrennt davon in offiziellen Behördendokumenten der DDR aufgeführten Ländern Lettland und Litauen¹² sowie vor allem aus Polen im Rahmen der »Aktion Link« ein.¹³ Dass es sich dabei um Kinder und Jugendliche aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten bzw. den deutschen Siedlungsgebieten in Mittel- und Osteuropa handelte, war den beteiligten Behörden in der DDR durchweg klar. Transport- und Registrierlisten enthielten Bemerkungen über den bisherigen Schulbesuch. So gab es im Frühjahr 1950 im Lager Fürstenwalde, das schwerpunktmäßig nach Sachsen und Brandenburg weitervermittelte, 84 Kinder und Jugendliche, von denen 37 polnische Schulen (44 Prozent), 22 keine Schule (26 Prozent), 13 deutsche Schulen (15 Prozent), sechs sowohl deutsche als auch polnische Schulen (7 Prozent) besucht hatten, während sechs keine Angaben (7 Prozent) gemacht hatten.¹⁴

Familienangehörige in der DDR konnten Anträge auf Rückführungen ihrer Kinder aus der Sowjetunion und den Volksdemokratien stellen. Die Durchführung unterlag einer aufwändigen Prozedur, die sowohl von der politischen Brisanz des Themas als auch von der völkerrechtlich höchst prekären Stellung der DDR zeugte. So sollte zunächst eine politisch-pädagogische Prüfung der Anträge im Ministerium für Volksbildung (MfV) der DDR, dem die Jugendfürsorge unterstand, erfolgen, dann war eine Genehmigung durch die Hauptverwaltung Deutsche Volkspolizei erforderlich, bevor das Ministerium für Auswärtige An-

10 Schwartz, Vertriebene, S. 112-113, 116-118.

11 Zahlen nach Bernd Stöver, Zuflucht DDR. Spione und andere Übersiedler, München 2009, S. 8-9, 109-127.

12 HStA Dresden, 11401, 2858, Überprüfte und ergänzte Liste über Kinder, die aus der UdSSR, Lettland, Litauen in die DDR rückgeführt werden sollen, 25.9.1950.

13 Stola, Kraj bez wyjścia, S. 71-79.

14 HStA Dresden, 11401, 2863, Registrierliste des Transports aus Polen, eingetroffen am 6.4.1952 im Umsiedlerlager Fürstenwalde/Spree.

gelegenheiten der DDR (MfAA) den Prozess offiziell einleitete; im Falle Polens hingegen war nach der politisch-pädagogischen Prüfung die Weiterleitung zum Ministerium des Inneren (MdI) und seiner Abteilung Bevölkerungspolitik vorgesehen, die dann mit polnischen Behörden Kontakt aufnahm.¹⁵ Trotz dieser Prozeduren wurden die DDR-Behörden bei der Einreise nicht immer regelgerecht informiert. So meldete das MfV der DDR im März 1950, dass es erst jetzt durch »Zufall« erfahren habe, dass im November 1949 »ein Transport aus der UdSSR (Kaliningrader Gebiet) in dem Umsiedlerlager Wolfen eingetroffen ist, der auch eine grössere Anzahl von Kindern enthielt« und richtete die dringende Bitte an die Landesjugendämter, sich bei der Ankunft von Transporten früher einzuschalten.¹⁶

Ebenso überraschend und kurzfristig war in den frühen 1950er Jahren die Ankunft von politischen Emigrantinnen und Emigranten in der DDR. Die historische Forschung hat die Gruppen aus Griechenland, Spanien oder Chile als untypisch für »Ausländer« in der DDR gekennzeichnet: Sie seien auf »Sympathie und Entgegenkommen« gestoßen, auch hätten sie von einem größeren Maß an Liberalität profitiert als in ihren Heimatländern und mehr Reisefreiheit genossen als DDR-Bürgerinnen und -Bürger.¹⁷ Zweifellos stellte die politische Emigration in der DDR die kleinste Gruppe von »Ausländern« dar;¹⁸ gleichwohl waren sie im Bildungswesen am stärksten wahrnehmbar, da es sich überwiegend um Gruppen von Kindern und Jugendlichen bzw. später auch um Familien handelte, während die späteren »ausländischen Werktätigen«¹⁹ oder beruflich Pendelnden aus dem benachbarten Polen in aller Regel alleinstehend in die DDR kamen.

15 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 4416, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung, Protokoll, 14.4.1955; HStA Dresden, 11401, 2858, MfV der DDR, Abt. Jugendhilfe und Heimerziehung, an MfV Sachsen, Jugendhilfe und Heimerziehung, 3.1.1951. Im Falle Polens wechselten die Zuständigkeiten wiederholt zwischen MdI und MfAA: BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 4416, MfV, Vermerk (1952).

16 HStA Dresden, 11401, 2858, MfV der DDR, Abt. Jugendhilfe und Heimerziehung, an MfV Sachsen, Landesjugendamt, 22.3.1950.

17 Kim Christian Priemel, *Transit – Transfer. Zur Einführung*, in: ders. (Hrsg.), *Transit – Transfer. Politik und Praxis der Einwanderung in die DDR 1945-1990*, Berlin 2011, S. 7-22, hier S. 11.

18 Möhring, *Mobilität und Migration*, S. 393.

19 So der Quellenbegriff für jene Gruppe von Migrantinnen und Migranten, die erst seit den 1990er Jahren in historischen und sozialwissenschaftlichen Texten als »Vertragsarbeiterinnen« und »Vertragsarbeiter« bezeichnet werden. Für diesen Hinweis danke ich Nick Wetschel, Dresden.

»Freies Griechenland«

Die Kapitulation Deutschlands am 8. Mai 1945 beendete den Zweiten Weltkrieg in Europa nicht in Gänze. In einer Reihe mittel- und osteuropäischer Staaten dauerten Partisanenkämpfe gegen die sich neu etablierende kommunistische und sowjetische Herrschaft an, während im Norden Griechenlands kommunistische Gruppen und die von den westlichen Alliierten unterstützte Athener Regierung um die Macht rangen. Der griechische Bürgerkrieg von 1946 bis 1949 war zweifellos mit rund 100.000 Toten der schwerste aller bewaffneten Konflikte im Europa der späten 1940er Jahre und endete mit der Niederlage der kommunistischen »Demokratischen Armee Griechenlands«. Die Folge war eine Fluchtbewegung von rund 100.000 Menschen zunächst in die benachbarten kommunistischen Staaten Bulgarien, Albanien und Jugoslawien; als Akt der internationalen Solidarität nahmen Polen, die Tschechoslowakei, Rumänien, Ungarn und die Sowjetunion daraufhin jeweils mehrere Tausend Emigrantinnen und Emigranten aus Griechenland auf. Die DDR, deren erste Verfassung die Möglichkeit vorsah, politische Flüchtlinge aufzunehmen, nahm das kleinste Kontingent auf und dabei fast ausschließlich Kinder und Jugendliche.²⁰

Die Geschichte der griechischen politischen Emigration in der DDR ist dank der Arbeiten insbesondere von Stefan Troebst, Patrice G. Poutrus oder Maria Panoussi keine fast vergessene Anekdote mehr.²¹ Zeitgenössisches Wissen über die griechische Emigration popularisierte der zur Zeit des griechischen Bürgerkriegs spielende Roman von Brigitte Reimann »Kinder von Hellas«, der 1956 im Verlag des Ministeriums für Nationale Verteidigung erschien.²² Dennoch ist bislang aus migrations- und wissensgeschichtlicher Perspektive eine Reihe von Fragen noch ungenügend geklärt; auch sind einige der bisherigen Annahmen kritisch zu diskutieren und im Vergleich zu anderen Gruppen ausländischer Kinder und Jugendlicher in der DDR neu zu bedenken.

Rund 1.200 Personen kamen in zwei Transporten 1949 und 1950 in die DDR, überwiegend Kinder und Jugendliche, mit Betreuerinnen und Betreuern, darunter auch Lehrkräften und kommunistischen Funktionärinnen und Funktionären.²³ Die Einreise erfolgte aus der Tschechoslowakei über Bad Schandau mit

20 Stefan Troebst, »Griechen ohne Heimat«. Hellenische Bürgerkriegsflüchtlinge in der DDR 1949-1989, in: *Totalitarismus und Demokratie* 2 (2005), S. 245-271, hier S. 246-249; Maria Panoussi, *Politisches Exil. Die griechischen politischen Immigranten in der SBZ/DDR (1949-1982). Identität, Wahrnehmung und gesellschaftliche Partizipation*, Hamburg 2017, S. 1-2; Poutrus, *Umkämpftes Asyl*, S. 106-108.

21 So präsentierte sie Stefan Troebst noch zu Beginn der 2000er Jahre: »Griechen ohne Heimat«, S. 251-254, 271.

22 Brigitte Reimann, *Kinder von Hellas*, Berlin 1956.

23 Panoussi, *Politisches Exil*, S. 1-2, 72. Die Zahlenangaben schwanken bei Panoussi und liegen zwischen 1.040 und 1.240 Personen. Troebst, »Griechen ohne Heimat«, S. 249 führt 1.128 Flüchtlinge auf, von denen genau 1.128 auch Kinder und Jugendliche gewe-

einem organisierten großen Empfang und überschwänglicher Berichterstattung in der regionalen Presse des Bezirks Dresden, bevor es weiter ins Aufnahme- und Quarantänelager Bischofswerda ging,²⁴ das auch für Umgesiedelte und »rückgeführte« Kinder und Jugendliche aus Mittel- und Osteuropa diente. Während die griechischen Kinder und Jugendlichen des ersten Transports 1949 zunächst auf die Länder Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Brandenburg aufgeteilt und zumeist in nach 1945 enteigneten Schlössern untergebracht wurden, erfolgte nach Ankunft des Transports 1950 eine gemeinsame Unterbringung in elf Heimen der Volkssolidarität Radebeul, die künftig zusammen das »Heimkombinat Freies Griechenland« bildeten.²⁵

Damit hob sich die Gruppe der griechischen Kinder und Jugendlichen sowohl in Anzahl als auch Organisationsform von den spanischen Emigrantinnen und Emigranten ab, die als Angehörige der kommunistischen Bewegung in mehreren Etappen 1950/51 über Frankreich in die DDR kamen, wo sie in Dresden Unterkunft fanden. Es handelte sich um eine deutlich kleinere Gruppe von 85 Personen, davon 33 Kinder und Jugendliche, die reguläre Dresdner Schulen besuchten.²⁶

An der Unterbringung der griechischen Kinder und Jugendlichen im Heimkombinat »Freies Griechenland« war nicht nur der äußere Rahmen bemerkenswert, der sowohl von der rigorosen Enteignungspolitik der DDR als auch vom idealistischen Bemühen kündete, den »griechischen Freunden«, so der zeitgenössische Sprachgebrauch, eine denkbar annehmlische Lebensumgebung zu bieten. Das Heimkombinat bestand aus zehn Villen und einem Wirtschaftsgebäude,²⁷ die früher zum Teil wohlhabenden bürgerlichen Familien aus Radebeul und Dresden oder dem örtlichen Winzergut Wackerbarths Ruh gehört hatten, zum Teil aber auch schon früher als Kinder- und Jugendheime genutzt worden waren und sich nun im Besitz des Rates der Stadt Dresden oder verstaatlichter Wirtschaftsbetriebe befanden. Zeittypisch trugen die neuen Heime die Namen von Wilhelm Pieck, Maxim Gorki oder griechischen Widerstandshelden wie Mitsos Papparigas.²⁸ Für die Verpflegung der Geflüchteten nahm sich die Volkssolidarität vor, die »Eigenart des griechischen Volkes bei der Auswahl der Gerichte zu

sen seien. Dies kann nicht zutreffen, da auch mindestens 20 bis 30 erwachsene Betreuungspersonen und Lehrkräfte mitreisten.

24 HStA Dresden, 11401, 470, Volkssolidarität an MfV Sachsen, Hauptabteilung Erziehung und Unterricht, 19.6.1950; Panoussi, Politisches Exil, S. 63-67.

25 Panoussi, Politisches Exil, S. 68, 72-73.

26 Aurélie Denoyer, Integration und Identität. Die spanischen politischen Flüchtlinge in der DDR, in: Kim Christian Priemel (Hrsg.), Transit – Transfer. Politik und Praxis der Einwanderung in die DDR 1945-1990, Berlin 2011, S. 98-112, hier S. 98-100, 104, 109. Das Hechtviertel in der Dresdner Neustadt sollte dabei zum Zentrum der spanischen Migrantinnen und Migranten in der DDR werden.

27 HStA Dresden, 11401, 470, MfV Sachsen, Gehaltsamt, an Haushaltsstelle, 19.6.1950.

28 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Freies Griechenland, Jugendhilfe der Volkssolidarität, an MfV Sachsen, Abt. Jugend- und Heimerziehung, 24.1.1951; Panoussi, Poli-

berücksichtigen«, und bat das Ministerium für Volksbildung in Berlin um Unterstützung, um weiße Bohnen, Olivenöl, Hammelfleisch und Obstkonserven zu erhalten.²⁹

Zugleich bot das Heimkombinat »Freies Griechenland« einen Einblick in die widersprüchliche Praxis der Heimerziehung in der DDR. In der historischen und pädagogischen Literatur zu diesem Thema überwiegt seit 1990 die Aufarbeitung von Unrecht. Unbestritten zeichneten sich bereits in der unmittelbaren Nachkriegszeit Tendenzen zu einem breiten Ausbau der Heimerziehung ab: Zur Mitte der 1950er Jahre befanden sich in der DDR etwa 31.000 Minderjährige in rund 600 Heimen.³⁰ Seit 1950 firmierten die Jugendämter auf allen Verwaltungsebenen einheitlich als Referate Jugendhilfe/Heimerziehung.³¹ 1952 entstand die bis zum Ende der DDR gültige Differenzierung in Normalheime und Spezialheime. Die Normalheime für elternlose und »entwicklungsgefährdete« Kinder reflektierten noch weitgehend die Not der Nachkriegszeit; dagegen standen die Spezialheime, darin eingeschlossen auch die Sonderform der Jugendwerkhöfe für »erziehungsschwierige, schwererziehbare, verhaltensauffällige Jugendliche«, für die inhumane Erziehungspolitik der DDR.³²

Die Bezeichnung Spezialheim auch für die Heime politischer Emigrantinnen und Emigranten steht quer zu dieser Einteilung. Das zeitgenössische Motiv für die Ernennung der griechischen Heime zu Spezialheimen lag darin, dem Erziehungspersonal eine höhere Vergütung geben zu können,³³ um der politischen Bedeutung des deutsch-griechischen Projekts gerecht zu werden. Das MfV des Landes Sachsen rechnete im Sommer 1950 damit, 20 griechische und 20 deutsche Lehrkräfte sowie zehn Heimleiterinnen und Heimleiter und 38 Erzieherinnen und Erzieher, darunter auch noch unausgebildete, zu beschäftigen,³⁴ und begann mit ersten Einstellungen vor dem Schuljahr 1950/51.³⁵ Die Konstruktion

ritisches Exil, S. 117-118. Die Anzahl und Lokation der Heime unterlag in der Folgezeit wiederholt leichten Veränderungen.

29 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Freies Griechenland, Jugendhilfe der Volkssolidarität, an MfV Sachsen, Abt. Jugend- und Heimerziehung, 24.1.1951.

30 Geißler, Schulgeschichte, S. 799.

31 Zimmermann, Den neuen Menschen schaffen, S. 28. Dies galt auch für das Ministerium für Volksbildung der DDR, unter dessen Dach sich das Zentrale Jugendamt befand.

32 Geißler, Schulgeschichte, S. 798-800; Walter Hornstein/Werner Schefold, Sozialpädagogik, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 2: 1945 bis zur Gegenwart. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München 1998, S. 281-315, hier S. 304; Zimmermann, Den neuen Menschen schaffen, S. 243-249, 265-276.

33 Panoussi, Politisches Exil, S. 102.

34 HStA Dresden, 11401, 470, MfV Sachsen, Gehaltsamt an Haushaltsstelle, 19.6.1950.

35 HStA Dresden, 11401, 470, MfV Sachsen, Gehaltsamt an Haushaltsstelle, 19.6.1950; HStA Dresden, 11401, 470, MfV Sachsen, Hauptabteilung Unterricht und Erziehung an Kreisrätin, Radebeul, 27.7.1950.

des Heimkombinats »Freies Griechenland« sah eine deutsche Gesamtleitung mit der Kreisrätin des Landkreises Dresden, einem Schulleiter und zwei Pionierleiterinnen sowie eine griechische Leitung mit einem Schulleiter, dem Leiter des größten Heims und einem griechischen Sekretariat vor.³⁶

Trotz des hohen politischen Gewichts, das den geflüchteten griechischen Kindern und Jugendlichen zugemessen wurde, verlief die Personalgewinnung für die Heime schleppend. Die historische Forschung hat auf die hohe Fluktuation bei den Neulehrerinnen und Neulehrern hingewiesen, die oft in ihre alten Berufe zurückkehrten oder die Ausbildung als Sprungbrett für andere Verwaltungsberufe nutzten,³⁷ doch war der Fachkräftemangel im Fürsorge- und Erziehungsbereich noch weitaus gravierender. Das Dresdner MfV ordnete daher zum 1. September 1951 zehn Erzieherinnen und Erzieher aus anderen Heimen Sachsens zum Heimkombinat »Freies Griechenland« ab³⁸ und am 27. Oktober 1951 legten bei einem republikweiten Treffen die Vertreter der Länder fest, dass jedes Land zwei »politisch und fachlich qualifizierte Erzieher« bereits zum 2. November mit sämtlichen Personalunterlagen nach Dresden zu schicken habe.³⁹

Umso wichtiger war es, vorhandene lokale Ressourcen des Bildungswesens zu nutzen. Von Anfang an war eine Beschulung der Kinder ab dem 1. September 1950 vorgesehen. Die älteren griechischen Jugendlichen sollten zunächst Deutsch lernen, bevor sie an die Berufsschulen Dresdens gingen.⁴⁰ Eine Verfügung des sächsischen MfV vom August 1950 spezifizierte, dass alle in Radebeul untergebrachten Kinder und Jugendlichen in einer Grundschule mit dem neuen Namen »Schule der griechischen Kinderheimat« zusammengefasst werden sollten.⁴¹ Der konkrete Ort war die Grundschule Steinbachstraße in Radebeul, die bald darauf den Namen »Freies Griechenland« annahm. Die griechischen altersgemischten Klassen, die bis zu fünf verschiedene Geburtsjahrgänge umfassten, stellten die griechischen Lehrkräfte zusammen, während die deutsche Grundschulleitung zunächst keine Angaben zu Namen und Alter der Kinder hatte.⁴² Für insgesamt 764 Schülerinnen und Schüler war zunächst vor allem Sprachunterricht in

36 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Freies Griechenland, Jugendhilfe der Volkssolidarität an MfV Sachsen, Abt. Jugend- und Heimerziehung, 24.1.1951.

37 Dietrich, Kulturgeschichte der DDR, Bd. 1, S. 247.

38 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, MfV Sachsen, Hauptabteilung Unterricht und Erziehung an MfV der DDR, Jugendhilfe und Heimerziehung, 22.9.1951.

39 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung, Aktenvermerk, 30.10.1951.

40 HStA Dresden, 11401, 470, MfV Sachsen, Gehaltsamt an Haushaltsstelle, 19.6.1950; HStA Dresden, 11401, 470, Grundschule Steinbachstraße an Kreisrat zu Dresden, Amt für Volksbildung, 30.9.1950.

41 HStA Dresden, 11401, 470, MfV Sachsen, Abt. Unterricht und Erziehung an Kreisrat zu Dresden, 24.9.1950.

42 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Grundschule Freies Griechenland, Radebeul (1953).

Deutsch und Griechisch vorgesehen.⁴³ Den deutschen Sprachunterricht erteilten deutsche Lehrkräfte, die seit Sommer 1950 aus Dresden und Umgebung sowie aus der Oberlausitz, selten aber überregional angeworben wurden.⁴⁴

Die Erwartungen an das aus Griechenland mitgebrachte Wissen und an das in der DDR neu zu vermittelnde Wissen waren überaus optimistisch. So meinte das sächsische MfV: »Die Kinder sind erfahrungsgemäß überdurchschnittlich sprachbegabt und sollen die deutsche Sprache erlernen.«⁴⁵ Die Grundschule Steinbachstraße »Freies Griechenland« benannte als Grundlagen ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit »Wissenschaft, Marxismus-Leninismus und Sowjetpädagogik«.⁴⁶ Die Kinder sollten bereit sein, »sich mit allen Kräften an der demokratischen Entwicklung ihres Vaterlandes zu beteiligen und zu den großen Freunden eines demokratischen Griechenlands, der Sowjetunion, den Volksdemokratien und der DDR unverbrüchliche Freundschaft zu halten«.⁴⁷ Konkret zählte dazu neben dem deutschen Sprachunterricht vor allem die polytechnische Erziehung mit den Anforderungen: »Vermitteln eines Marxismus an systematischen Kenntnissen der Naturwissenschaften unter stärkster Berücksichtigung der Anschauung und Praxis (Besichtigung, Exkursionen, Arbeitsgemeinschaften der Pioniere). Darstellen des Sinnes und Wesens der gesellschaftlichen Produktion, verbunden mit den Kenntnissen des Wirtschaftsaufbaus der DDR, der Volksdemokratien und der Sowjetunion«.⁴⁸ Schließlich sollte die Wissenszirkulation auch die Lehrkräfte einbeziehen: Griechische Lehrkräfte erhielten Unterricht in deutscher Sprache, sollten aber auch mit Problemen des deutschen Bildungssystems und mit der sowjetischen Pädagogik vertraut gemacht werden.⁴⁹ Weitreichende Vorstellungen gingen ebenso in umgekehrte Richtung: »Die deutschen Lehrer sollen möglichst die griechische Sprache erlernen, damit sie später unter Umständen als Lehrer oder in ähnlichen Stellungen in Griechenland verwendet werden können.«⁵⁰ Diese Aussagen ließen, wenige Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs und der nationalsozialistischen Besat-

43 HStA Dresden, 11401, 470, Grundschule Steinbachstraße an MfV Sachsen, Abt. Unterricht und Erziehung, 24.9.1950.

44 HStA Dresden, 11401, 470, Griechenlandhilfe Radebeul: Bewerbungen (1950).

45 HStA Dresden, 11401, 470, MfV Sachsen, Abt. Unterricht und Erziehung an Volksbildungsämtern, 4.7.1950.

46 HStA Dresden, 11401, 470, Ziele der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Grundschule Steinbachstraße »Freies Griechenland«.

47 HStA Dresden, 11401, 470, Ziele der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Grundschule Steinbachstraße »Freies Griechenland«.

48 HStA Dresden, 11401, 470, Ziele der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Grundschule Steinbachstraße »Freies Griechenland«.

49 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Grundschule Freies Griechenland, Radebeul (1953); HStA Dresden, 11401, 470, Grundschule Steinbachstraße an MfV Sachsen, Abt. Unterricht und Erziehung, 24.9.1950.

50 HStA Dresden, 11401, 470, MfV Sachsen, Abt. Unterricht und Erziehung an Volksbildungsämtern, 4.7.1950.

zung Griechenlands, ein doch recht unbedarftes Verständnis von deutscher Aufbauhilfe unter sozialistischen Vorzeichen erkennen. Die von griechischer Seite formulierten epistemischen Zielsetzungen unterschieden sich daher in einer Reihe von Punkten von der deutschen Sicht.

Ausführliche Auskunft über die griechischen Vorstellungen gab ein Lehrer des Heimkombinats »Freies Griechenland«, Stratis Tsiradsidis, in seiner Dissertation, die er 1956 an der Karl-Marx-Universität Leipzig vorlegte.⁵¹ Tsiradsidis wurde ausweislich des Lebenslaufs in seiner Dissertation am 22. Juli 1912 in Apelladato (Klein-Asien) geboren und musste 1922 nach Griechenland flüchten.⁵² Damit hatte er im Kindesalter den griechisch-türkischen Krieg von 1921/22 und den gewaltsamen »Bevölkerungsaustausch«, der 1923 im Vertrag von Lausanne besiegelt worden war, erfahren.⁵³ Von 1932 bis 1947 war Tsiradsidis als Lehrer, Schulleiter und Schulinspektor tätig und ab November 1947 bei der »Demokratischen Armee Griechenlands« beauftragt mit der Organisation des Schulwesens »in den befreiten Gebieten Ost-Macedoniens-Thraciens«. Von September 1948 bis Juli 1950 war er zunächst Lehrer griechischer Kinder in Rumänien, seit Juli 1950 in der DDR.⁵⁴

Von den griechischen Kindern und Jugendlichen in der DDR zeichnete Tsiradsidis das Bild, dass sie aus einer armen und vernachlässigten, rückständigen Gegend Nord-Griechenlands stammten, aber infolge des Bürgerkrieges »mit sehr reifem gesellschaftlich-politischem Bewusstsein« ausgestattet seien.⁵⁵ Nicht die Sprachbegabung, wie die DDR-Behörden gemutmaßt hatten, zeichnete die Kinder und Jugendlichen demnach aus, sondern vielmehr ihre politische Verwendbarkeit. Es gelte, sie

zu fortschrittlichen griechischen Patrioten zu erziehen, die ihr Wissen und ihr Können, ihre ganze Kraft im Dienste des griechischen Volkes einzusetzen bereit sind. Die Kommunistische Partei Griechenlands, welche diese Kinder rettete und sie betreute, stellt ihnen die Aufgabe, sich zu politischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und technischen Kadern des zukünftigen demokratischen Griechenlands zu entwickeln.⁵⁶

Unterschied sich dieser Appell auf den ersten Blick nicht wesentlich von der deutschen Sicht, so widmete sich Tsiradsidis ausführlicher als der polytechni-

51 Stratis Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung der griechischen Jugend (Versuch einer Grundlegung), Diss., Karl-Marx-Universität Leipzig 1956. (Ms.). Betreuer der Arbeit war Hugo Müller, der als Dekan der Pädagogischen Fakultät die sozialistische Umwandlung der Universität Leipzig maßgeblich begleitet hatte.

52 Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, Lebenslauf.

53 Hierzu Norman Naimark, Flammender Hass. Ethnische Säuberungen im 20. Jahrhundert, München 2004, S. 58-75; Ther, Die Außenseiter, S. 84-88.

54 Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, Lebenslauf.

55 Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung., S. 142-143.

56 Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 157-158.

schen Erziehung aber den sinnstiftenden Fächern der Sprache, Geographie und Geschichte Griechenlands. Für den Sprachunterricht hob er ein Lesebuch mit Stücken griechischer Widerstandshelden wie Kostas Jannopoulos, Manolis Glessos, Jannis Ritzos, Menelaos Luntemis oder Themis Kornaros hervor, die sowohl gegen die griechischen »Monarchofaschisten« als auch gegen die deutsche NS-Besatzungsherrschaft gekämpft hatten und die zum Teil »seit vielen Jahren in Konzentrationslagern unter unbeschreiblichen Lebensbedingungen, unter barbarischen Folterungen und moralischen Erniedrigungen stolz und unbeugsam die Fahne der Freiheit hochhalten und ihrer marxistischen Ideologie treu bleiben«. ⁵⁷ Anders als in der DDR-Bildungsplanung war bei den griechischen Emigrantinnen und Emigranten die jüngere Vergangenheit nicht verdrängt und vergessen. Weiterhin gelten lassen wollte Tsiradsidis aber auch altgriechische Lesestücke, insbesondere die Odyssee von Homer, da Hektor darin »die Liebe zur Heimat über die Liebe zu seiner Frau, zu seinem Kind und über sein eigenes Leben stellt«. ⁵⁸

In der Geographie sollten die freundschaftlichen Beziehungen zu den anderen »Balkanvölkern« und die marxistische Nationalitätenpolitik als Ideal betont werden; zugleich war der Nachweis zu führen, dass Griechenland genug Bodenschätze habe, um eine eigene, bedeutende Schwerindustrie aufzubauen, und dass Griechenland nicht nur seine jetzige Bevölkerung, sondern sogar eine doppelt so zahlreiche ernähren könne. ⁵⁹ Das Geschichtswissen war strukturiert durch die Annahme einer durchgängigen Auseinandersetzung zwischen Volk und Eliten; dabei sollten die in der traditionellen griechischen Geschichtsauffassung verachtete slavische Bevölkerung Mazedoniens positive Erwähnung finden. ⁶⁰

Es kann kaum überraschen, dass sich angesichts der unterschiedlichen Erwartungshorizonte von deutscher und griechischer Seite Missverständnisse und Konflikte um das »richtige« Wissen entwickelten. Dies galt vor allem für die Anfangsjahre von 1950 bis 1952 und für drei Bereiche: das Erziehungspersonal in den Heimen und Schulen, die Lehrmaterialien und die beruflichen Zukunftsaussichten für die Jugendlichen.

Der Ruf nicht nur nach mehr Erzieherinnen und Erziehern, sondern auch dezidiert nach »politisch qualifizierten«, war schon 1950 erklingen und beschäftigte die sächsische Landesregierung bis hin zur Ministerebene. ⁶¹ Die Unzufriedenheit verstärkte sich 1951, als Personal »wegen politischer Nichteignung und auch erheblichen pädagogischen Schwächen wieder abgezogen werden« sollte. ⁶²

⁵⁷ Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 161-162.

⁵⁸ Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 163.

⁵⁹ Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 164-166.

⁶⁰ Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 166-168.

⁶¹ HStA Dresden, 11401, 470, Ministerpräsident Seydewitz an MfV Sachsen, Holtzhauer, 21.12.1950.

⁶² BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Freies Griechenland, Jugendhilfe der Volkssolidarität an MfV Sachsen, Abt. Jugend- und Heimerziehung, 24.1.1951.

Am 14. Juli 1951 kam es zu einer umfassenden Aussprache im Kulturhaus von Radebeul, an der Vertreter des sächsischen Ministeriums für Volksbildung, der Kreisschulrat, griechische und deutsche Heimleitungen sowie Vertreter der örtlichen SED-Betriebs-Gruppe teilnahmen. Eine rasch gefundene Erklärung für die hohe Fluktuation unter dem deutschen Personal des Heimkombinats und der Grundschule »Freies Griechenland« war die anhaltende Übersiedlung nach Westdeutschland; dies schloss auch die Ärzte auf der Krankenstation des Heimkombinats ein. Kontroverser gestaltete sich die Aussprache, als es um politische Gründe für den angestrebten Personalwechsel ging. Ausführlich wurden individuelle Fälle ausgebreitet, etwa zu einer Erzieherin:

Nach ihrem Fragebogen hat sie Verwandte in USA und London. Sie ist stark religiös gebunden, das kam Weihnachten sehr stark zum Ausdruck. Sch. kommt aus ganz bürgerlichen Kreisen. Fachlich wird sie als gut bezeichnet (für deutsche Kinderheime), aber politisch hat sie Schwächen. Sie ist auch nicht ganz natürlich. Auf die griechischen Kinder wirkt sie belustigend.⁶³

In zeittypischer Manier waren in dieser Argumentation politische Motive und Erkenntnisse zur sozialen Herkunft mit vermeintlichen Schwächen der Persönlichkeit zusammengebracht. Ein anderer Fall verwies auf politisch-ideologische Erziehungsbemühungen: So habe eine Erzieherin klar zu verstehen gegeben, dass sie »abkommandiert« sei und wieder in ihre Heimatregion wolle, aber die örtliche FDJ-Gruppe beabsichtigte sie zu »entwickeln und erziehen«. Nun leite diese Erzieherin den FDJ-Chor in Radebeul, erzähle aber in Versammlungen »antisowjetische Witze«. Eine Vertreterin des sächsischen MfV bekannte resigniert: »Wir waren auf diese Kräfte angewiesen, da wir niemanden hatten und auch nicht bekamen.«⁶⁴

Der an der Aussprache teilnehmende griechische Vertreter war mit diesen Erläuterungen alles andere als zufrieden. Er kritisierte, dass die deutschen Erzieherinnen und Erzieher ständig wechselten, und befürchtete negative Auswirkungen für die Kinder.⁶⁵ Zudem empörte er sich darüber, dass bei einer Krankenschwester des Heims eine »Westzeitung« gefunden worden sei.⁶⁶ Es war nicht überraschend, dass der griechische Vertreter härter und verständnisloser urteilte. Nach Stefan Troebst galten die geflüchteten griechischen Kommunisten in der

63 HStA Dresden, II40I, 470, Protokoll von der Sitzung am 14.7.1951 im Kulturhaus Radebeul.

64 HStA Dresden, II40I, 470, Protokoll von der Sitzung am 14.7.1951 im Kulturhaus Radebeul.

65 HStA Dresden, II40I, 470, Protokoll von der Sitzung am 14.7.1951 im Kulturhaus Radebeul.

66 HStA Dresden, II40I, 470, Protokoll von der Sitzung am 14.7.1951 im Kulturhaus Radebeul. In diesem Fall wurde er darüber aufgeklärt, dass es eine »Umsiedlerzeitung« aus dem Westen gewesen sei, und dass die betreffende Schwester trotz ihrer Schwächen noch besser sei als die »heilige Schwester«.

DDR als »Musterstalinisten« und »Bilderbuchkommunisten«. ⁶⁷ In jedem Fall waren sie als eine im Exil versammelte Kerngruppe von Überlebenden eines blutigen Bürgerkriegs in einer anderen emotionalen Situation als die deutschen Vertreter, die sich sehr wohl bewusst waren, dass sie keineswegs schon die gesamte Bevölkerung der DDR ideologisch für den Sozialismus gewonnen hatten. Allerdings musste auch die griechische Seite einen akuten Personalmangel hinnehmen: Von 19 griechischen Lehrkräften waren 1950 erst vier voll ausgebildet, die übrigen 15 waren Neulehrerinnen und Neulehrer. ⁶⁸ 1951 schwächte ein nicht näher erklärtes Ausscheiden von sieben griechischen Lehrkräften den Personalbestand weiter. ⁶⁹

Die Teilnehmenden der Aussprache äußerten schließlich die Idee, rund 30 junge, möglichst unverheiratete Erzieherinnen aus verschiedenen Landkreisen zu holen, zu »entwickeln« und in Kurzlehrgängen politisch und pädagogisch zu schulen. ⁷⁰ Unterstützung gab es vom MfV in Berlin: »Zur Verbesserung des Erzieherkollektivs wurden die Länder angewiesen, gute fortschrittliche und fachliche Kräfte nach Radebeul zu entsenden«. ⁷¹

Dennoch monierte noch 1952 ein griechischer Vertreter des Heimkombinats »Freies Griechenland«, dass sich der häufige Wechsel der Heimleitungen und des erzieherischen Personals ungünstig auswirke, ⁷² und das MfV in Berlin urteilte, dass die Arbeit in den Heimen für griechische Kinder »noch nicht der politischen Bedeutung dieser Einrichtungen« entspreche. ⁷³ Ein Aktenvermerk des MfV Ende 1952 brachte die deutsch-griechischen Missverständnisse drastisch zu Papier:

Trotz ehrlicher Bemühungen ist das zu wünschende Vertrauensverhältnis von Lehrer und Erzieher zum Schüler nicht da. Die jungen Griechen sind äußerst kritisch und übersehen auch nicht die kleinsten moralischen oder wissensmäßigen Schwächen ihrer Lehrer und Erzieher. Das Erzieherkollektiv besitzt im Prinzip nicht die führende Rolle. Einer der Gründe ist schon das Nichtverstehen der griechischen Sprache, das zu allerlei Ausschreitungen führt. Dieser Widerspruch im Verhalten der jungen Griechen: spontane Begeisterung und Aufgeschlossenheit für alle politischen Fragen einerseits und Disziplinlosig-

67 Troebst, »Griechen ohne Heimat«, S. 258.

68 HStA Dresden, 11401, 470, Grundschule Steinbachstraße an MfV Sachsen, Abt. Unterricht und Erziehung, 24.9.1950.

69 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Bericht Griechenkinderheim (1951).

70 HStA Dresden, 11401, 470, Protokoll von der Sitzung am 14.7.1951 im Kulturhaus Radebeul.

71 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Bericht Griechenkinderheim (1951).

72 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Aktennotiz über die 2. Besprechung »Griechische Kinder und Jugendliche« in der DDR, 29.7.1952.

73 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1189, MfV der DDR, Rechtsstelle, Vermerk, 5.11.1952.

keit andererseits hat seine Ursache in der falschen pädagogischen Behandlung des Anfangs und in dem nicht-qualifizierten Erzieherkollektiv.⁷⁴

Darüber hinaus drückte der Mangel an Lehrmaterialien. Hier versuchte die deutsche Seite in Vorleistung zu gehen. Bereits im Sommer 1950 hatten sich im deutschen Kollegium der Grundschule Steinbachstraße »einige Arbeitskollektive gebildet, die aus den Werken sowjetischer Pädagogen wesentliche Gedanken herausziehen und die dann in das Griechische übersetzt werden sollen«. ⁷⁵ Unklar ist, ob das Vorhaben in die Tat umgesetzt wurde. Die Übersetzungen sollten eine Wissenszirkulation im sozialistischen Sinne in Gang bringen, bedeuteten aber zugleich eine inhaltlich-ideologische Vorauswahl durch deutsche Lehrkräfte. Das deutsche Wissensangebot nahm überhand, als im März 1951 der Verlag Volk und Wissen mehrere Hundert Lese-, Rechen-, Biologie- und Physikbücher in deutscher Sprache sowie eine Landkarte der Sowjetunion und eine Landkarte der Mittelmeerlande lieferte. ⁷⁶ Schließlich wünschte die deutsche Leitung der Grundschule »Freies Griechenland« die Unterstützung des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts, das in den 1950er Jahren eine Außenstelle in Dresden-Wachwitz unterhielt, beim Aufstellen eines Lehrplans. ⁷⁷

Nach wie vor nicht gelöst war damit das Problem der griechischen Lehrkräfte, keine griechischen Lehrbücher, weder aus Deutschland noch aus Griechenland, zur Verfügung zu haben, »die für einen fortschrittlichen Unterricht geeignet wären«. ⁷⁸ Daraus resultierte die Überlegung beim MfV in Berlin, bei griechischen Exil-Schulen in Ungarn und der Tschechoslowakei anzufragen. ⁷⁹ Im Zuge einer solchen transnationalen Wissenspraktik erhielt das MfV im Frühjahr 1953 über seine Abteilung Kulturelle Beziehungen Material von der antifaschistischen Internationalen Demokratischen Frauen-Föderation (IDFF) in französischer Sprache und einen Lehrplan für die griechischen Grundschulen in Ungarn. ⁸⁰ In der Zwischenzeit hatte sich in den griechischen Klassen eine zusätzliche Wissenspraxis etabliert: Da alle Lehrkräfte, aber auch eine Reihe älterer Jugendlicher, aktiv am Bürgerkrieg teilgenommen hatten, boten sie immer wieder »Erzählun-

74 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Aktenvermerk, 3.12.1952.

75 HStA Dresden, 11401, 470, Grundschule Steinbachstraße an MfV Sachsen, Abt. Unterricht und Erziehung, 24.9.1950.

76 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Vermerk, 13.6.1951.

77 HStA Dresden, 11401, 470, Grundschule Steinbachstraße »Freies Griechenland«, Radebeul an MfV Sachsen, Abt. Unterricht und Erziehung, 13.5.1952; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Grundschule Freies Griechenland, Radebeul (1953).

78 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, MfV der DDR, Abt. Grundschule, Vermerk, 6.3.1951.

79 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, MfV der DDR, Abt. Grundschule, Vermerk, 6.3.1951; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Stellungnahme zum Bericht des Kreisrates zu Dresden, 6.3.1951.

80 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, MfV der DDR, Abt. Kulturelle Beziehungen an Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung, 9.5.1953.

gen vom Partisanenkampf« an, die die jüngeren Kinder nach Darstellung des Lehrers Stratis Tsiradsidis ausgesprochen gerne hörten.⁸¹ Erfahrung fand Anerkennung als Wissen und die griechischen Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler bildeten auf diese Weise eine eng verbundene epistemische Gemeinschaft.

Am frühesten mit einem Leben außerhalb des Heimkombinats und der Schule »Freies Griechenland« konfrontiert waren die Jugendlichen in der Berufsausbildung. Sie gingen bereits ab Herbst 1950 in Betriebe und damit zum Teil auch in Lehrlingsheime in anderen Teilen der DDR. Nach unterschiedlichen Zahlenangaben handelte es sich im Laufe des Schuljahrs 1950/51 um mehr als 400 Jugendliche.⁸² Auch über ihre Ausbildung herrschte Uneinigkeit. Ein griechischer Genosse kritisierte, dass die bisherige, von den DDR-Behörden veranlasste Lehrberufsplanung als Mechaniker, Maschinenschlosser und Fernmelde-techniker »nicht den volkswirtschaftlichen Bedingungen des später befreiten Griechenlands« entspreche. Er plädierte für eine Ausbildung in Metallurgie, Chemie und Schiffbau.⁸³

Dennoch wies der Weg der Jugendlichen aus der Selbstbezogenheit des Heimkombinats »Freies Griechenland« mit seinen aufreibenden Auseinandersetzungen um politisch zuverlässiges und ausreichendes Erziehungspersonal hin zu einem neuen Bildungskonzept. Dieses beinhaltete, stärker mit deutschen Schülerinnen und Schülern in Kontakt zu kommen.⁸⁴ Der erste Umsetzungsversuch in die Praxis erfolgte, indem Klassen der ebenfalls in Radebeul ansässigen Grundschule Oberlößnitz ab dem 8. Januar 1951 in vier Räume der Grundschule »Freies Griechenland« einzogen.⁸⁵ Die Eltern der deutschen Schülerinnen und Schüler waren in einer kurz zuvor anberaumten Versammlung am 4. Januar 1951 »von der Notwendigkeit der angeordneten Maßnahme überzeugt« worden.⁸⁶ Beim Einzug der deutschen Klassen organisierten die griechischen Kinder eine kleine Begrüßungsfeier.⁸⁷ Es blieben vorerst deutsche und griechische Klassen separat voneinander bestehen. Nach Ansicht des MfV in Berlin war zunächst der Wortschatz der griechischen Kinder zu erweitern und dabei »dieselben Förde-

81 Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 172.

82 HStA Dresden, 11401, 470, Grundschule Steinbachstraße an Kreisrat zu Dresden, Amt für Volksbildung, 30.9.1950; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Bericht Griechenkinderheim (1951).

83 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Aktennotiz über die 2. Besprechung »Griechische Kinder und Jugendliche« in der DDR, 29.7.1952.

84 HStA Dresden, 11401, 470, Ministerpräsident Seydewitz an MfV Sachsen, Holtzhauer, 21.12.1950.

85 HStA Dresden, 11401, 470, Kreisrat zu Dresden, Amt für Volksbildung, an MfV Sachsen, 8.1.1951.

86 HStA Dresden, 11401, 470, Kreisrat zu Dresden, Amt für Volksbildung, an MfV Sachsen, 8.1.1951.

87 HStA Dresden, 11401, 470, Kreisrat zu Dresden, Amt für Volksbildung, an MfV Sachsen, 8.1.1951.

rungsmaßnahmen durchzuführen, wie sie für die Umsiedlerkinder bereits bestehen«. ⁸⁸ Solche expliziten Bezugnahmen zwischen den politischen Emigrantinnen und Emigranten und den Umgesiedelten, wobei in letzterem Fall wahrscheinlich »rückgeführte« Kinder und Jugendliche gemeint waren, kamen eher sporadisch vor, warfen aber ein Schlaglicht darauf, dass die anhaltenden Migrationsprozesse auf dem Gebiet der DDR das Professionswissen der Lehrkräfte mit neuen Inhalten anreicherten – in diesem Fall mit didaktischem Wissen zu Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache. Und in Radebeul, dem Stammort der griechischen Emigration in der DDR, wurde das Institut für Lehrerbildung ab Mitte der 1950er Jahre in demselben Gebäude wie die Grundschule »Freies Griechenland« angesiedelt und diese dadurch zur Übungsschule gemacht. ⁸⁹

In der Frage, welche Rolle die Bevölkerung der DDR im Verhältnis zu den Migrantinnen und Migranten spielte, erweist sich die These Patrice G. Poutrus' von einer Dreiecksbeziehung zwischen Bevölkerung, Staatspartei und »Fremden« ⁹⁰ spätestens mit Blick auf die Jahre ab 1952/53 als berechtigt. Seit 1952 war ein Unterricht in gemischten deutsch-griechischen Klassen angestrebt, ⁹¹ wenn auch mit der Absicht der Planerfüllung, da bislang die Aneignung der deutschen Sprachkenntnisse als zu langsam erschien. ⁹² Als Problem stellte sich für die Bildungsplanung im MfV in Berlin darüber hinaus dar, eine passende Schule und möglicherweise auch beim Heimkombinat ein passendes »Austauschobjekt für Radebeul zu finden, da die Struktur der Bevölkerung Radebeul nicht die Gewähr für eine positive zu leistende Erziehungsarbeit bietet«. ⁹³ Die Griechenlandhilfe der Volkssolidarität plädierte allerdings für deutsch-griechische Klassen in Radebeul und empfahl eine Besprechung mit den Elternbeiräten der betreffenden Schulen. ⁹⁴ Wie gewohnt fiel die Entscheidung und Umsetzung

88 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Stellungnahme zum Bericht des Kreisrates zu Dresden, 6.3.1951.

89 Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 153-156. Zu diesem Zeitpunkt (Schuljahr 1955/56) hatte sich die Zahl der griechischen Schülerinnen und Schüler allerdings schon deutlich reduziert, so dass sie nur noch eine Minderheit an der Grundschule »Freies Griechenland« darstellten.

90 Patrice G. Poutrus, Zuflucht im Ausreiseland. Zur Geschichte des politischen Asyls in der DDR, in: Jahrbuch für Historische Kommunismusforschung (2004), S. 355-378, hier S. 376-377. Dagegen hatte Troebst, »Grieche ohne Heimat«, S. 258 argumentiert, dass es sich im griechischen Fall nur um ein dichotomisches Verhältnis zwischen »Fremden« und Staatspartei gehandelt und die DDR-Bevölkerung keine Rolle gespielt habe.

91 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Aktennotiz über die 2. Besprechung »Griechische Kinder und Jugendliche« in der DDR, 29.7.1952.

92 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Aktenvermerk, 3.12.1952. Ähnlich: HStA Dresden, II401, 470, Grundschule Steinbachstraße »Freies Griechenland«, Radebeul an MfV Sachsen, Abt. Unterricht und Erziehung, 13.5.1952.

93 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Aktenvermerk, 3.12.1952.

94 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Freies Griechenland, Jugendhilfe der Volkssolidarität an MfV der DDR, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung, 6.12.1952.

äußerst kurzfristig aus. Ab Dezember 1952 erfolgte die Einschulung der 8. und 9. griechischen Klassen in die 7. und 8. deutschen Klassen der Roseggerschule, der Pestalozzischule und der Grundschule Kötzschenbroda in Radebeul;⁹⁵ ab dem Schuljahr 1953/54 gingen alle griechischen Kinder in deutsche Schulen.⁹⁶

Eine Vorhut hatten 18 Jugendliche gebildet, die ab dem Schuljahr 1952/53 die Jahrgangsstufen 11 und 12 eine Dresdner Oberschule besuchen durften, um dort das Abitur zu erlangen.⁹⁷ Die zwölf Jungen und sechs Mädchen, die von der Grundschule »Freies Griechenland« dafür vorgeschlagen worden waren, waren ab im September 1952 an der Oberschule Dresden-Nord in einer Klasse zusammen.⁹⁸ Dort konnten sie als 3. Fremdsprache Griechisch belegen.⁹⁹ Hierbei handelte es sich aller Wahrscheinlichkeit nach um das Fach Altgriechisch im Rahmen des humanistischen Zweigs an höheren Schulen in der DDR.

Die griechischen Oberschülerinnen und Oberschüler erfuhren damals viel Lob für »ausgezeichnete Lernerfolge«,¹⁰⁰ auch fiel positiv auf, dass sie zum Teil nicht mehr im Heim lebten, sondern bei Dresdner Familien aufgenommen worden waren.¹⁰¹ Dass es allerdings keinerlei Schwierigkeiten zwischen deutschen und griechischen Schülerinnen und Schülern gegeben habe, sondern allenfalls überforderte Lehrkräfte und eine autoritäre Erziehung,¹⁰² ist nicht sicher.

Stratis Tsiradsidis zählte im empirischen Teil seiner Dissertation einige irritierende Situationen auf. Dies reichte von der Feststellung, dass deutsche Kinder und Jugendliche anders als ihre griechischen Mitschülerinnen und Mitschüler »keine gute Stellung« zur Sowjetunion zeigten,¹⁰³ über den Konflikt mit einem deutschen Oberschullehrer, der erklärt hätte, »daß er niemals wieder eine Waffe in die Hand nehmen würde«, und damit bei den vom Partisanenkampf geprägten griechischen Oberschülerinnen und Oberschülern auf Unverständnis gestoßen sei,¹⁰⁴ bis hin zu einer diametral verschiedenen Perspektive auf den Faschismus. An der Rosegger-Grundschule Radebeul seien viele deutsche Kinder nicht zu einer Kundgebung zum Tag der Opfer des Faschismus gekommen. Vielmehr noch habe sich später ein Streit über die Rolle der Väter im Weltkrieg entwickelt. Demnach habe ein griechisches Mädchen gegenüber einer deutschen

95 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Grundschule Freies Griechenland, Radebeul (1953).

96 Panoussi, Politisches Exil, S. 77.

97 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Aktennotiz über die 2. Besprechung »Griechische Kinder und Jugendliche« in der DDR, 29.7.1952. Erste Überlegungen hierzu schon in: HStA Dresden, 11401, 470, Niederschrift, 30.5.1951.

98 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Grundschule Freies Griechenland, Radebeul (1953).

99 HStA Dresden, 11401, 470, Niederschrift, 30.5.1951.

100 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Aktenvermerk, 3.12.1952.

101 Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 194.

102 Panoussi, Politisches Exil, S. 104-108.

103 Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 187.

104 Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 195.

Mitschülerin geäußert: »Dein Vater kam zu uns als Eroberer und hat vielleicht meinen Vater, der unser Haus, unser Vaterland und unser Leben verteidigen wollte, erschossen. Warum soll man ihn ehren?«¹⁰⁵ Zusammenfassend sprach Tsiradsidis davon, dass unter den griechischen Kindern und Jugendlichen ein starkes Misstrauen gegenüber der Bevölkerung der DDR bestehe, sofern es sich nicht um Partei- und Regierungsanhänger handele. Durch Weltkrieg und Bürgerkrieg sei ein starkes Freund-Feind-Denken ausgeprägt, so dass in der deutschen Bevölkerung vornehmlich Faschisten gesehen würden und diese Haltung auch nach sechs Jahren in der DDR nicht überwunden sei.¹⁰⁶

Ohne Zweifel war die Leipziger Dissertation von Stratis Tsiradsidis ein höchst ideologisches Werk. Der Verfasser stützte sich ausschließlich auf Literatur aus der Sowjetunion und der DDR sowie von griechischen Kommunisten, übte heftige Kritik am gegenwärtigen Staat Griechenland und verklärte den eigenen Kampf für eine kommunistische Zukunft. Dennoch sind nicht alle Aussagen, insbesondere zu den Lebensumständen und alltäglichen Begegnungen, als rundweg unwahrscheinlich abzutun. Zwischen Deutschen, Griechinnen und Griechen gab es gut zehn Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg noch viel Unausgesprochenes und Ungeklärtes, und das demonstrativ gepflegte Selbstbild der DDR als das bessere, antifaschistische Deutschland trug seinen Teil dazu bei, störendes und verstörendes Wissen weitgehend unter den griechischen Emigrantinnen und Emigranten zu belassen.

Das griechische kommunistische Exil in der frühen DDR erfüllte eine Reihe von Merkmalen einer Diaspora-Gemeinschaft: die Vorstellungen von Vertreibung und Exil, die Heimatlosigkeit und die Hervorhebung von Differenz zur Gesellschaft des Aufnahmelandes. Die Frage einer möglichen Rückkehr war jedoch im Verlauf der Zeit nicht mehr so eindeutig zu beantworten. Auf der einen Seite stand der Glaube daran, nur etwa fünf bis sechs Jahre in der DDR bleiben zu müssen, bis zum erwarteten Sieg des Sozialismus in Griechenland, auf der anderen Seite näherte sich die Emigrantinnen und Emigranten zunehmend der Gesellschaft der DDR an.¹⁰⁷

Schulaufsätzen, Fragebögen und Interviews, die Tsiradsidis als Grundlage für seinen empirischen Teil verwendet hatte,¹⁰⁸ war zu entnehmen, dass sich neben mitgebrachtem Wissen, das eindringlich von den gewaltsamen Ereignissen des Weltkriegs und Bürgerkriegs kündete,¹⁰⁹ zunehmend stärker das »neue«, in der DDR erworbene Wissen mischte, wenn auch weiterhin mit der Zielperspektive, dieses im künftigen Griechenland nutzen zu können: »Die DDR hat uns die Möglichkeit gegeben, daß wir hier lernen und uns an den modernsten Maschi-

105 Zit. nach: Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 196.

106 Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 198-201.

107 Panoussi, Politisches Exil, S. 2.

108 Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 175.

109 Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 175-177.

nen ausbilden, die wir später in Griechenland anwenden werden, damit unsere neuaufgebaute Industrie auch vorankommt«. ¹¹⁰ Damit verbunden war das Bestreben, auf deutsche Oberschulen zu gehen, da »Griechenland in der nächsten Zukunft viele wissenschaftlich ausgebildete Menschen brauchen wird«. ¹¹¹

Die wissenschaftsgeschichtliche Bedeutung der griechischen politischen Emigration lag darin, dass sie ihr mitgebrachtes, größtenteils identitätsstiftendes Wissen ausdrücklich gewahrt und es allenfalls punktuell, insbesondere wenn es um technisches Wissen ging, in der DDR erweitert sehen wollten. Die Wissensvermittlung im Heimkombinat »Freies Griechenland« war insofern von den Migrantinnen und Migranten selbst organisiert, als dass sie nicht durchgängig an die Lehrpläne und Lehrmaterialien der DDR oder der Sowjetunion gebunden war, sondern ihre grundlegenden Anregungen aus dem transnationalen Netzwerk der griechischen kommunistischen Bewegung in Europa bezog. Die bildungspolitische Anerkennung des Wissens in der DDR blieb für viele Griechinnen und Griechen nachrangig, auch wenn sich mit verlängerter Aufenthaltsdauer ein vorsichtiger Wandel abzuzeichnen begann.

Die griechische politische Emigration in der DDR ist in der historischen Literatur überwiegend isoliert betrachtet worden. Daher ist ein Vergleich mit der zeitlich überlappenden und auch räumlich nahen Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen, die dem Koreakrieg der Jahre 1950 bis 1953 entkommen waren, aufschlussreich.

»Volksdemokratisches Korea«

Im Herbst 1952 hatte das ZK der SED die Aufnahme von rund 200 koreanischen Kindern und Jugendlichen beschlossen, »deren heldenmütige Väter und Mütter im Kampf gegen den amerikanischen Weltimperialismus, im Kampf um die friedliche Zukunft und das Glück aller ehrlichen Menschen ihr Leben gaben, zur weiteren Erziehung und Betreuung in unserer Republik«. ¹¹² Dabei folgte die DDR erneut, wie schon im Falle der griechischen Emigrantinnen und Emigranten, »dem Beispiel der Sowjetunion und der Volksdemokratien«. ¹¹³

¹¹⁰ Zit. nach: Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 184; ähnlich auch S. 182.

¹¹¹ Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 190-191.

¹¹² BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Beschluss des ZK der SED über den Empfang koreanischer Kinder in der DDR (1953); hierzu auch BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Übersicht über die koreanischen Kinder, die 1953 in die DDR eingeladen wurden, 9.5.1958.

¹¹³ BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1189, MfV der DDR, Rechtsstelle, Vermerk, 5.11.1952. Hierzu auch Liana Kang-Schmitz, Nordkoreas Umgang mit Abhängigkeit und Sicherheitsrisiko. Am Beispiel der bilateralen Beziehungen zur DDR, Diss. phil., Trier 2011, S. 212.

Es war nicht von Anfang an ausgemacht, dass auch die koreanischen Kinder und Jugendlichen in Sachsen untergebracht würden; ursprünglich vorgesehen war ein Kinderheim in Mecklenburg, doch dieses befand sich noch in Privatbesitz, war als ehemaliges Kurhotel nur für den Sommerbetrieb gebaut, und hinzu kam als »ein besonders unglücklicher Umstand«, dass die sowjetische Armee mit dem Bau eines Übungsplatzes für schwere Geschütze in unmittelbarer Nähe des Heimes begonnen hatte.¹¹⁴ Die Besichtigung eines weiteren mecklenburgischen Kinderheims durch MfV-Vertreter »scheiterte an dem sehr schlechten, aufgeweichten Landweg von ca. 2 km, der es unmöglich machte, mit dem Auto durchzukommen«.¹¹⁵ Die stellvertretende Ministerin für Volksbildung, Else Zaisser, wählte nach diesen Fehlschlägen das Spezialkinderheim »Käthe Kollwitz« in Moritzburg aus, das landschaftlich schön gelegen sei und über eine großzügige bauliche Anlage verfüge.¹¹⁶

Am 1. März 1953 trafen rund 200 Kinder und Jugendliche und vier Lehrkräfte auf dem Berliner Ostbahnhof ein und fuhrten nach einer Begrüßung durch Ministerin Zaisser direkt weiter nach Moritzburg.¹¹⁷ Am 12. Oktober 1953 kam eine weitere Gruppe von 400 koreanischen Kindern und Jugendlichen in die DDR: 360 Jungen und 40 Mädchen. Begleitet wurden sie von sechs Lehrkräften. Da die für sie anvisierten Unterkünfte im Raum Dresden noch nicht aufnahmebereit waren, verbrachten sie die ersten drei Wochen in der Pionierrepublik Werbellinsee.¹¹⁸ Bei einem Teil der Unterkünfte handelte es sich um Heime,¹¹⁹ die bislang noch von den griechischen Kindern und Jugendlichen bewohnt waren. Insgesamt 240 griechische Kinder und 100 griechische Jugendliche mussten daher ihre Unterkunft wechseln.¹²⁰ Konflikte zwischen den beiden Gruppen entstanden dadurch wohl nicht. Die griechischen Kinder und Jugendlichen bereite-

114 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Aktenvermerk über die Dienstreise nach Schwerin am 29.10.1952.

115 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Aktenvermerk über die Dienstreise nach Schwerin am 29.10.1952.

116 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung an MfAA, 2.1.1953.

117 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Übersicht über die koreanischen Kinder, die 1953 in die DDR eingeladen wurden, 9.5.1958; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Beschluss des ZK der SED über den Empfang koreanischer Kinder in der DDR (1953).

118 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, MfV der DDR, Jugendhilfe/Heimerziehung, Hausmitteilung an Staatssekretär Laabs, 26.8.1953; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Übersicht über die koreanischen Kinder, die 1953 in die DDR eingeladen wurden, 9.5.1958.

119 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung an Ministerium für Handel und Versorgung, 18.11.1954; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Übersicht über die koreanischen Kinder, die 1953 in die DDR eingeladen wurden, 9.5.1958.

120 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Protokoll über die Besprechung mit Rat des Bezirkes Dresden (1953).

ten den koreanischen Neuankömmlingen vielmehr einen warmen Empfang¹²¹ und der griechische Lehrer Tsiradsidis meinte sogar, die griechischen Kinder hätten zu den koreanischen Kindern ein herzlicheres Verhältnis entwickelt als zu den deutschen Kindern.¹²²

Die örtliche deutsche Bevölkerung war, ähnlich wie im Falle der »Griechenlandhilfe«, zu internationaler Solidarität durch Spenden oder gesellschaftliche Verpflichtungen angehalten. So erklärte sich eine Studiengruppe des Instituts für Lehrerbildung in Dresden bereit, bei der Betreuung der koreanischen Kinder und Jugendlichen zu helfen, darüber hinaus sollte eine eigene FDJ-Gruppe gegründet und eine Korea-Wanderausstellung organisiert werden.¹²³ Solche Aktivitäten erschienen dem Berliner MfV nicht zuletzt wichtig, um die »politische Unaufgeschlossenheit des Ortes Moritzburg, folgernd aus dem großen klerikalen Einfluß (Pfarrschulen) und der jahrhundertealten Struktur als Fürstensitz«, aufzubrechen.¹²⁴ Zugleich war damit auf lokaler Ebene und in politisch erwünschtem Rahmen eine Wissenszirkulation über die Kinder und Jugendlichen und deren Herkunftsland Korea initiiert.

Die Organisation des neuen Heimkombinats »Volksdemokratisches Korea« verlief deutlich reibungsfreier als beim »Freien Griechenland«. Die bereits gesammelten Erfahrungen aus dem deutsch-griechischen Projekt kamen hier als neues pädagogisches Professionswissen zugute. Stammheim des Kombinats »Volksdemokratisches Korea« war das Käthe-Kollwitz-Heim in Moritzburg, dessen Leiter, ein damals 27-jähriger deutscher Sonderschullehrer, auch als Kombinatsleiter fungierte; sein Stellvertreter kam aus der koreanischen Delegation. Der Beirat des Heimkombinats bestand aus den weiteren Heimleitungen, Schuldirektoren, Heimärzten, Pionierleitungen und dem Schulinspektor beim Rat des Bezirks Dresden.¹²⁵

Das MfV in Berlin pries in einem Schreiben an das MfAA das pädagogische Personal, das aus allen Bezirken der Republik angefordert worden sei, in der Mehrzahl noch nicht 25 Jahre alt sei und »einen erfreulichen Schwung und große politische Aufgeschlossenheit« mitbringe.¹²⁶ Bei näherem Hinsehen waren diese Vorgaben nicht ganz erfüllt. Die Lehrkräfte und ausschließlich weiblichen Erzie-

121 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung an MfAA, 2.1.1953.

122 Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 198-199.

123 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung an MfAA, 2.1.1953.

124 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung an MfAA, 2.1.1953.

125 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Organisationsform und Arbeitsweise der Kombinatsleitung des Heimkombinats und Stammheimes »Volksdemokratisches Korea«; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Liste des pädagogischen Personals für das Käthe-Kollwitz-Heim Moritzburg (1953).

126 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung an MfAA, 2.1.1953.

herinnen waren, wie beim Heimkombinat »Freies Griechenland«, weit überwiegend aus Sachsen gebürtig, und die eigens auf den Personallisten vermerkte »Auslandserfahrung« umfasste einen vertriebenen sudetendeutscher Lehrer aus Leitmeritz und eine aus der Sowjetunion stammende Dolmetscherin und Lehrerin für Russisch. Allerdings gab die Mehrheit der Lehrkräfte und ein kleinerer Teil der Erzieherinnen bereits eine SED-Mitgliedschaft an.¹²⁷ Zweifellos war die politische Aufsicht über die Heimkombinate verstärkt worden: Das Ministerium für Volksbildung hatte innerhalb der Abteilung Jugendhilfe und Heimerziehung zum Jahresende 1953 ein eigenes Hauptreferat für die Arbeit mit griechischen und koreanischen Kindern und Jugendlichen eingerichtet.¹²⁸

Schneller als im griechischen Fall ging es bei den koreanischen Kindern und Jugendlichen mit dem Eintritt in deutsche Schulen. Die Vertreter der koreanischen diplomatischen Mission in Warschau, die bis zur Akkreditierung eines eigenen nordkoreanischen Botschafters in Ost-Berlin 1954 für die Beziehungen mit der DDR zuständig waren, gingen von dem Grundsatz aus, eine rasche »Vermischung der koreanischen Schüler mit deutschen« anzustreben.¹²⁹ Das MfV wiederum verwies auf die positive Erfahrung mit griechischen Kindern, die sich in den gemischten Klassen in kurzer Zeit die wichtigsten Sprachkenntnisse angeeignet hätten.¹³⁰ Ab dem 1. September 1953 war die Heimschule Moritzburg an die Grundschule Moritzburg angeschlossen, die dadurch gemischte deutsch-koreanische Klassen erhielt.¹³¹

Schwierigkeiten bereitete die zweite Gruppe koreanischer Kinder und Jugendlichen, die im Oktober 1953 in der DDR eintraf. Ihr Gesundheitszustand war deutlich schlechter; rund 150 von ihnen mussten zunächst in Sanatorien und Krankenhäusern behandelt werden.¹³² Im Frühjahr 1954 sollten dennoch erste Vorbereitungen für eine gemeinsame Beschulung mit deutschen Kindern und Jugendlichen eingeleitet werden, zum einen durch außerschulische Arbeitsgemeinschaften zwischen einem Heim und einer Grundschule in Radebeul,¹³³ zum anderen durch die Überlegung, dass koreanische und deutsche Kinder gemeinsam in den Heimen wohnen sollten, damit »unsere koreanischen Freunde

127 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Liste des pädagogischen Personals für das Käthe-Kollwitz-Heim Moritzburg (1953).

128 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1272, Stellenplan MfV der DDR, August 1954.

129 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, MfV der DDR, Jugendhilfe/Heimerziehung an Staatssekretär Laabs, 4.7.1953.

130 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, MfV der DDR, Hauptabteilung Unterricht und Erziehung an Staatssekretär Laabs, 8.9.1953.

131 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Übersicht über die koreanischen Kinder, die 1953 in die DDR eingeladen wurden, 9.5.1958.

132 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Übersicht über die koreanischen Kinder, die 1953 in die DDR eingeladen wurden, 9.5.1958.

133 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Protokoll über die Besprechung mit der Heimleiterin des koreanischen Kinderheimes »Mohrenhaus« in Dresden-Radebeul, 9.2.1954.

schneller die deutsche Sprache erlernen und sich einen größeren aktiven Wortschatz aneignen können«. ¹³⁴

Vorbehalte kamen von den Gesundheitsbehörden und den Heimen. Das Ministerium für Gesundheitswesen der DDR forderte, dass die Kinder nachweislich frei von Malaria und Wurmbefall sein müssen, ¹³⁵ und die deutschen Leitungen und Lehrkräfte der Heime hoben hervor, dass die Kinder nicht nur gesundheitlich noch nicht den Anforderungen gewachsen seien, sondern auch sprachlich noch nicht so weit und zudem großen seelischen Belastungen ausgesetzt seien, etwa wenn sie »schon jetzt bei der Note 2 ihre Arbeiten zerreißen würden«. ¹³⁶ In deutsch-koreanischen Klassen würden sie wohl noch heftiger reagieren. ¹³⁷ Der zuständige Hauptreferent im MfV reagierte in seinem Fazit ungehalten: »In dieser Diskussion kamen erhebliche ideologische und pädagogische Schwächen zum Ausdruck.« ¹³⁸ Das MfV entschied gegen die Einwände vor Ort auf eine gemeinsame Beschulung deutscher und koreanischer Kinder ¹³⁹ und gab dem außenpolitischen Druck nach, nahm aber Abstand von einer gemeinsamen Unterbringung von deutschen und koreanischen Kindern in Heimen. ¹⁴⁰

Die unterschwelligsten Ängste vor einer gesundheitlichen Gefährdung der deutschen Kinder und Jugendlichen konnte das MfV auch in den nächsten Monaten nicht ausräumen. So bestand der Rat des Bezirks Dresden auf einer ausdrücklichen Genehmigung des Ministeriums für Gesundheitswesen, ¹⁴¹ um den gemeinsamen Schulbetrieb einzurichten. In einer Besprechung mit dem Rat Ende Mai 1954 kam es zur Übereinkunft, die deutschen Schülerinnen und Schüler für die geplanten deutsch-koreanischen Klassen »nach kaderpolitischen Gesichtspunkten« auszuwählen ¹⁴² und auch die »Eltern der deutschen Schüler, die

134 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung an Ministerium für Gesundheitswesen, Hauptabteilung Hygiene-Inspektion, 15.3.1954.

135 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Ministerium für Gesundheitswesen, Hauptabteilung Hygiene-Inspektion an MfV der DDR, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung, 23.3.1954.

136 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Bericht über die Dienstreise am 24.3.1954 nach Dresden.

137 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Bericht über die Dienstreise am 24.3.1954 nach Dresden.

138 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Bericht über die Dienstreise am 24.3.1954 nach Dresden.

139 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, MfV der DDR, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung, Hausmitteilung an Abt. Methodik, 13.4.1954; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung an Minister, 19.3.1954.

140 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, MfV der DDR, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung an Rat des Bezirks Dresden, 20.4.1954.

141 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Rat der Stadt Dresden an MfV der DDR, Hauptabteilung Unterricht und Erziehung, 22.4.1954.

142 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Protokoll über die Besprechung beim Rat des Bezirks Dresden am 28.5.1954.

in den betreffenden gemischten Klassen unterrichtet werden, politisch gut vorzubereiten«. ¹⁴³

Ab dem 1. September 1954 sollte der gemeinsame Unterricht beginnen, ¹⁴⁴ doch bereits zehn Tage nach Beginn des neuen Schuljahrs wandte sich der Leiter des Maxim-Gorki-Heims erneut an den Rat des Bezirks Dresden, verwies auf das Schreiben des Gesundheitsministeriums, dass nur diejenigen Kinder eine deutsch-koreanische Schule besuchen könnten, die frei von Krankheiten seien, und nannte die beträchtliche Zahl von 111 Kindern, auf die dies derzeit nicht zutrafte. ¹⁴⁵ Nun reihte sich der Heimleiter in die Argumentationslinie des MfV und der koreanischen Delegation ein, indem er die Warnung seines koreanischen stellvertretenden Direktors wiedergab, dass eine »Ausschulung« der Kinder eine Verlegung aus Deutschland nach sich ziehen würde und dass in den anderen Volksdemokratien die koreanischen Kinder gleich gemeinsamen mit den polnischen und tschechoslowakischen Kindern in die Schule gegangen seien. Darüber hinaus verwies der Heimleiter explizit auf das »politische Moment«: »Bei Herauslösung dieser 100 Kinder würde eine ungeheure Erregung unter der Bevölkerung entstehen«, worunter sämtliche koreanischen Kinder zu leiden hätten. Der Anweisung des Gesundheitsministeriums könne daher aus politischen und pädagogischen Gründen nicht gefolgt werden. ¹⁴⁶ Eine Aussprache von Vertretern des Berliner MfV, den Heimleitungen und des koreanischen stellvertretenden Direktors mit der Abteilung Gesundheitswesen des Rates des Bezirks Dresden erbrachte dann das gewünschte Ergebnis, dass Bedenken gegen eine gemeinsame Beschulung von koreanischen mit deutschen Kindern vom ärztlichen Standpunkt »nach derzeitigem Wissen und der zur Verfügung stehenden Literatur« zurückgestellt werden könnten. ¹⁴⁷

Anders als im griechischen Fall spielten für die koreanischen Kinder und Jugendlichen körperbezogene Erscheinungen eine weit größere Rolle. Indem eine Reihe von Verantwortlichen in der DDR mit Skepsis auf Malaria und Wurmbefall als tendenziell »exotische Krankheiten« blickte, aktualisierten sie ein rassistisches Wissen, das subtil über Migrantinnen und Migranten aus Asien zirkulierte. Umso vehementer fielen die Bemühungen aus der Regierungszentrale aus, gegen dieses rassistische Wissen anzukämpfen, um das übergeordnete politische Ziel des sozialistischen Internationalismus nicht zu gefährden. Ein zweiter deut-

143 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Protokoll über die Besprechung beim Rat des Bezirks Dresden am 28.5.1954.

144 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Protokoll über die Besprechung beim Rat des Bezirks Dresden am 28.5.1954.

145 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Maxim-Gorki-Heim Dresden, Thiel, an Rat des Bezirkes Dresden, Abt. Volksbildung, 11.9.1954.

146 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Maxim-Gorki-Heim Dresden, Thiel, an Rat des Bezirkes Dresden, Abt. Volksbildung, 11.9.1954.

147 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Notizen über die Aussprache am 15.9.1954 bei der Abteilung Gesundheitswesen des Rates des Bezirkes Dresden.

licher Unterschied zu den griechischen Kindern und Jugendlichen lag in dem von der koreanischen Regierung und der koreanischen Delegation angestrebten »neuen« Wissen: Während nach dem Willen des Zentralkomitees der griechischen Exil-KP möglichst viele Kinder und Jugendliche die Oberschule besuchen sollten,¹⁴⁸ lehnte dies die koreanische Seite dezidiert ab: »Es ist das Ziel, die koreanischen Kinder zu mittleren technischen Kadern auszubilden.«¹⁴⁹ Der Fokus lag daher auf der Berufsausbildung, um »der Volksdemokratischen Republik Korea vollwertige Kader für ihren Aufbau zurückzugeben«.¹⁵⁰ Anfang 1954 kam eigens ein Botschaftsrat der Koreanischen Botschaft in Warschau nach Moritzburg, um über die Auswahl der Lehrberufe zu beraten.¹⁵¹

Der Beginn der Berufsausbildung war für den 1. September 1954 anvisiert und sollte Kinder und Jugendliche der Klassenstufen 5 bis 8 umfassen.¹⁵² Dies war ungewöhnlich, denn nicht nur die deutschen, sondern auch die griechischen Jugendlichen gingen erst mit Abschluss der 8. Grundschulklasse in Berufsausbildung und Arbeit.¹⁵³ Die Lehrausbildung fand in Betrieben in der ganzen DDR statt; ab 1957 kamen auch vereinzelt Hochschulbesuche, etwa an der Bergbauakademie Freiberg, hinzu.¹⁵⁴

Ohne an dieser Stelle auf Einzelheiten der Berufsausbildung einzugehen, sei erwähnt, dass die Einschätzungen über das neu erlangte berufliche Wissen der koreanischen Kinder und Jugendlichen weit auseinander gingen. Während das MfV stolz auf Erfolge im Berufswettbewerb des Jahres 1957, in dem koreanische Lehrlinge viele Auszeichnungen erringen konnten, verwies und vorschlug, 25 bis 30 der Jugendlichen weiter auf Fachschulen zu fördern,¹⁵⁵ und das Ministerium für Arbeit und Berufsausbildung unablässig betonte, dass die deutschen Ausbilder »die Arbeit mit den koreanischen Jugendlichen als Auszeichnung betrachtet hätten,«¹⁵⁶ kamen aus den Betrieben zum Teil recht kritische Rückmeldungen. Während der Verweis auf noch vorhandene Schwierigkeiten der Auszubilden-

148 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, MfV der DDR, Hausmitteilung an Abt. Schulorganisation, 23.9.1954.

149 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Protokoll über die Besprechung beim Rat des Bezirks Dresden am 28.5.1954.

150 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Aktenvermerk, 6.11.1958.

151 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Protokoll der gemeinsamen Besprechung am 1.2.1954.

152 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Übersicht über die koreanischen Kinder, die 1953 in die DDR eingeladen wurden, 9.5.1958.

153 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Grundschule Freies Griechenland, Radebeul (1953).

154 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Übersicht über die koreanischen Kinder, die 1953 in die DDR eingeladen wurden, 9.5.1958. Näher zur Berufsausbildung Kang-Schmitz, Nordkoreas Umgang, S. 216-223.

155 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Aktenvermerk, 6.11.1958.

156 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Protokoll vom zweiten Tag des 3. Erfahrungsaustausches, 14.2.1958; so bereits BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Bericht über

den mit der deutschen Sprache¹⁵⁷ erwartbar war, kamen darüber hinaus politische Auffassungen zur Sprache, die den Firnis, der sich in der DDR-Gesellschaft der 1950er Jahre über die nationalsozialistische Vergangenheit gelegt hatte, als dünn und brüchig erscheinen ließen. Der Ausbilder des Dresdner VEB Transformatoren- und Röntgenwerks vertrat die Ansicht, die Jugendlichen würden sich »nur schlecht wieder in ihre heimatlichen Verhältnisse eingewöhnen. Die Jugendlichen seien in Deutschland verwöhnt worden. Man hätte sie härter erziehen sollen, beispielsweise in Baracken schlafen lassen und das Tragen der Nationalkleidung zur Pflicht machen sollen.«¹⁵⁸ Dagegen beklagte ein Ausbilder aus Riesa, dass ehemalige Angehörige der SS als Erzieher für die koreanischen Jugendlichen tätig gewesen seien.¹⁵⁹ Der Vertreter des MfV bemühte sich um eine übergeordnete politische Perspektive: »Ebenso falsch wie eine Verwöhnung wäre es, wenn man den Jugendlichen die Vorteile unserer Lebensweise und unsere Fortschritte vorenthalten wollte,« zumal die DDR seit zwölf Jahren ohne Krieg und daher in der Entwicklung weiter als Korea sei.¹⁶⁰ Indem sich in das deutsche sozialistische Selbstbewusstsein auch ein Moment zivilisatorischer Überlegenheit gegenüber dem mitgebrachten Wissen der Migrantinnen und Migranten mischte, zeichnete sich bereits die später häufig genutzte Argumentationslinie gegenüber »ausländischen Werkträgen« ab, deren Aufenthalt in der DDR eine Form von Entwicklungshilfe darstellen sollte.

Für die koreanische Delegation blieb die Ausbildung in der DDR ein zeitlich befristetes Unternehmen. Auch sie trieb die Sorge um, dass die Kinder und Jugendlichen »zu schnell die Schwierigkeiten in ihrer Heimat vergessen« könnten und in der DDR zu sehr »verwöhnt« würden.¹⁶¹ Ab 1957 verstärkte sich die Rückkehrstimmung aufgrund eines Beschlusses der koreanischen Regierung, die nach dem Waffenstillstandsabkommen eine gute und stärker an einheimische Bedürf-

den 1. zentralen Erfahrungsaustausch mit Kollegen, die für die Ausbildung koreanischer Jugendlicher verantwortlich sind (November 1956).

157 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Protokoll vom zweiten Tag des 3. Erfahrungsaustausches, 14.2.1958; so bereits BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Bericht über den 1. zentralen Erfahrungsaustausch mit Kollegen, die für die Ausbildung koreanischer Jugendlicher verantwortlich sind (November 1956).

158 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Protokoll vom zweiten Tag des 3. Erfahrungsaustausches, 14.2.1958.

159 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Protokoll vom zweiten Tag des 3. Erfahrungsaustausches, 14.2.1958. Diese Klage ließ sich in den einschlägigen Unterlagen zur Berufsausbildung der koreanischen Kinder und Jugendlichen bislang nicht verifizieren.

160 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Protokoll vom zweiten Tag des 3. Erfahrungsaustausches, 14.2.1958.

161 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Bericht über das koreanische Kinderheim in der VR Polen (1955). Ähnlich auch: BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Protokoll vom zweiten Tag des 3. Erfahrungsaustausches, 14.2.1958.

nisse angepasste Berufsausbildung in Korea wieder für möglich hielt.¹⁶² In diesem Lichte betrachtet schien das von den Kindern und Jugendlichen mitgebrachte Wissen aus der DDR nicht so sehr als »neues«, sondern tendenziell als »fremdes« Wissen – eine Bewertung, die auch in zukünftigen Fällen von Rückwanderung aus Deutschland unabhängig von den vorherrschenden politischen Systemen stattfinden sollte.

Die Ausreise aus der DDR ging nicht für alle Mitglieder der koreanischen Delegation in dieselbe Richtung. Am 11. Mai 1957 verließ der koreanische stellvertretende Direktor des Heimkombinats »Volksdemokratisches Korea« zusammen mit seiner Sekretärin die DDR und kehrte nicht wieder zurück. Die DDR-Behörden nahmen an, dass er sich in West-Berlin oder Westdeutschland aufhielt.¹⁶³ Unmittelbare Folge war die Anweisung an das Personal der Grenz- und Zugkontrollen, koreanische Jugendliche ohne Begleitung eines deutschen Erziehers festzunehmen.¹⁶⁴ Im Oktober 1957 kam es dann zur ersten größeren, kurzfristig anberaumten »Rückführung« von 121 Jugendlichen, darunter 72 Auszubildenden im ersten Lehrjahr und 14 »überalterten« Grundschulern.¹⁶⁵ Damit war deutlich, dass nicht erst der Abschluss der Ausbildung in der DDR abgewartet werden sollte.

Für viele koreanische Kinder und Jugendliche war dies eine schwierige Situation. Als am 27. Oktober 1957 eine Vollversammlung mit anschließender Abschiedsfeier in Radebeul stattfand, auf der der koreanische Botschafter sprach, mussten im Nachgang »eingehende Aussprachen« mit den Jugendlichen dafür sorgen, dass die Rückführungsaktion »keine nachteilige Auswirkung« haben würde.¹⁶⁶ Im MfV kursierten noch in den Folgemonaten Gesprächsprotokolle, wonach die koreanische Jugendliche vielfach wünschten, länger in Deutschland bleiben zu können.¹⁶⁷ Bis zum Sommer 1958 erfolgten jedoch wie geplant die weiteren Ausreisen.¹⁶⁸

Das rasche Ende mag den Aufenthalt koreanischer Kinder und Jugendlicher in der DDR als ein abgeschlossenes Projekt ohne nachhaltige Wirkung erscheinen lassen. Nicht übersehen werden sollte, dass die – zeitweise – Zuwanderung

162 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung an Bobek, 2.11.1957; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Aktenvermerk, 24.10.1957.

163 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, MfV der DDR an MdI, Maron, 29.5.1957.

164 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, MfV der DDR an MdI, Maron, 29.5.1957.

165 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung an Bobek, 2.11.1957; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Aktenvermerk, 24.10.1957; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung an Rat des Bezirkes Dresden, Abt. Volksbildung, 17.10.1957.

166 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung an Bobek, 2.11.1957.

167 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, Protokoll vom zweiten Tag des 3. Erfahrungsaustausches, 14.2.1958.

168 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6219, MfV der DDR, Abt. Jugendhilfe/Heimerziehung an Mitarbeiter des Koreanischen Kinderheimes, 24.7.1958.

aus dem Ausland der 1950er Jahre in der DDR eine Bereitschaft zur Wissensproduktion anregte. So wie deutsche Lehrkräfte in der Grundschule »Freies Griechenland« die griechische Sprache erlernen sollten, gab es auch im koreanischen Fall Überlegungen, dass sich Lehrkräfte und erzieherisches Personal koreanische Sprachkenntnisse aneigneten.¹⁶⁹ Vor allem aber gab es den ehrgeizigen Plan, sämtliches Wissen über das Herkunftsland der Kinder und Jugendlichen in der Herausgabe eines »Korea-Buchs« zu bündeln: Der Korea-Hilfsausschuss beim Nationalrat trug hierzu Materialien aus den Universitäten der DDR und dem MfAA zusammen, bat aber auch koreanische Lehrkräfte in Dresden und Moritzburg um Materialbeschaffung und Auswertung. Die Begründung für das Projekt lautete, dass das bisherige Wissen über Korea in der DDR allein aus Reisebüchern und der großen sowjetischen Enzyklopädie stammte.¹⁷⁰ Nun sollte eine eigene Wissensproduktion in Zusammenarbeit mit den koreanischen Migrantinnen und Migranten in der DDR einsetzen.

Der Aufenthalt der koreanischen Kinder und Jugendlichen förderte am nachhaltigsten aber die pädagogische und didaktische Wissensproduktion. Erkenntnisse für den Unterricht von Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache, die bereits anhand der griechischen Kinder und Jugendlichen gewonnen wurden, sollten zu einem eigenen Lehrbuch weiterentwickelt werden. Lehrkräfte im Käthe-Kollwitz-Heim und in Dresdner Grundschulen boten sich für diese Aufgabe an.¹⁷¹ Am praktischen Beispiel vor Ort vorangetrieben wurde schließlich der internationale Vergleich in der pädagogischen Forschung der DDR. Das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut mit seiner Außenstelle Dresden-Wachwitz sollte Forschungsarbeiten zu den deutsch-koreanischen Klassen erstellen, um daraus grundsätzliche Überlegungen zu »gemischt-nationalen« Klassen ableiten zu können.¹⁷² Eine wichtige transnationale Wissenspraktik stellten hierfür Reiseberichte aus anderen sozialistischen Ländern dar, die koreanische Kinder und Jugendliche aufgenommen hatten. So konnte die diplomatische Mission der DDR in Warschau ein koreanisches Kinderheim 120 km nördlich der polnischen Hauptstadt besuchen¹⁷³ und Vertreter des MfV reisten nach Ungarn, wo bereits

169 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 6220, Schlußfolgerungen aus dem Bericht des DPZI (1953).

170 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Korea-Hilfsausschuß beim Nationalrat: Protokoll über die Sitzung der Kommission für die Herausgabe eines Korea-Buchs, 8.1.1954.

171 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 4416, Aktenvermerk an Stellvertreterin des Ministers, Bobek, 6.6.1956.

172 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Protokoll über die Besprechung beim Rat des Bezirks Dresden am 28.5.1954.

173 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Bericht über das koreanische Kinderheim in der Volksrepublik Polen (1954).

seit September 1952 koreanische Kinder und Jugendliche in ungarischen Schulen unterrichtet wurden.¹⁷⁴

Waren die Auswirkungen auf die pädagogische Wissensproduktion der DDR im griechischen und koreanischen Fall durchaus ähnlich, so waren es die Erwartungshorizonte für das zu erwerbende Wissen nicht: Deutlich weniger als die griechische politische Emigration setzte die koreanische Gruppe auf selbstorganisiertes und identitätsstiftendes Wissen; vielmehr war das Vertrauen insbesondere in die berufliche Ausbildung in der DDR groß, versinnbildlicht in einem altersmäßig möglichst frühen Start in die Lehre. Erst kurz vor der Rückkehr nach Korea setzte retrospektiv eine kritische Sichtung des »neuen« Wissens ein, das nun als nicht mehr recht passfähig zu den Anforderungen in Korea galt.

Verschwindendes Wissen?

Vieles war eine Frage der Perspektive: Der griechische Lehrer Stratis Tsiradsidis beneidete die koreanischen Kinder und Jugendlichen darum, dass sie von ihrer Regierung mit einem Ausbildungsauftrag und einem klaren Zeithorizont entsandt waren, während für die griechischen Kinder und Jugendliche eine Rückkehr nach wie vor ungewiss sei.¹⁷⁵ In dieser Perspektive waren nicht Härten im erzieherischen Umgang mit den Kindern und Jugendlichen entscheidend, sondern eine als schwer erträglich empfundene Existenz in der Diaspora. Auch mit Blick auf Wissensproduktion und Wissenserwerb stellte sich angesichts der zunehmenden Aufenthaltsdauer in der DDR die Sinnfrage. Das polytechnisch ausgerichtete Wissen, das für den Aufbau eines neuen Griechenlands geplant war, war in der DDR-Gesellschaft kein Alleinstellungsmerkmal; das griechenlandbezogene Wissen wiederum wirkte gemeinschaftsstabilisierend, rechtfertigte aus Sicht der DDR-Behörden aber nicht länger den Unterhalt eines eigenen Heimkombinats und speziell ausgewiesener deutsch-griechischer Schulklassen. Identitätswissen und bildungspolitisch anerkanntes Wissen fügten sich hier nicht zusammen.

Nach der Auflösung der Heime seit Mitte der 1950er Jahre¹⁷⁶ entstanden weit- aus loser gefügte, wenngleich weiterhin durch die DDR-Behörden kontrollierte Strukturen im Bildungsbereich, so die »Kommission für Bildung und Erziehung der griechischen Kinder in der DDR«, die zusätzlich zum regulären Unterricht in den Schulen der DDR für einen Muttersprachlichen Unterricht in »Volksgriechisch«¹⁷⁷ Sorge trug. Zu Beginn der 1960er Jahre lebten in der DDR

174 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 2129, Bericht aus der VR Ungarn zu Fragen der Erziehung und Bildung koreanischer Kinder in Ungarn (1954).

175 Tsiradsidis, Über die patriotische Erziehung, S. 145.

176 Hierzu Panoussi, Politisches Exil, S. 137.

177 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 7439, Abt. Oberschulen an Staatssekretär Lorenz, 26.6.1962.

rund 300 griechische Kinder im Alter bis 14 Jahren, die bereits in der DDR geboren waren.¹⁷⁸ Seit dem Schuljahr 1963/64 standen für den Muttersprachlichen Unterricht sechs Absolventinnen und Absolventen der Griechisch-Klasse des Instituts für Lehrerbildung in Radebeul zur Verfügung,¹⁷⁹ die »ersten in der DDR ausgebildeten griechischen Pädagogen«, wie das Institut seinerzeit stolz unterstrich.¹⁸⁰ Sie wirkten nicht nur in Dresden und Umgebung, dem einstigen Stammsitz des Heimkombinats »Freies Griechenland«, sondern auch in anderen Städten der DDR, wohin es einige Griechinnen und Griechen mittlerweile gezogen hatte.¹⁸¹ Der Fokus lag damit immer weniger auf der erhofften Zukunft in einem kommunistischen Griechenland, dafür wurde die bildungspolitische Anerkennung des Wissens in der DDR immer wichtiger.

Die Griechinnen und Griechen bildeten damit den migrationsgeschichtlich regelmäßig zu beobachtenden Fall einer Diaspora, die im Zeitverlauf zunehmenden Veränderungsdruck ausgesetzt ist.¹⁸² Im Gegensatz zu politischen Organisationen, die ein aktives Engagement voraussetzen, erreicht die Wissenszirkulation im Bildungsbereich aber oft noch Kinder und Jugendliche aus politisch weniger aktiven oder binationalen Elternhäusern und bezieht damit Personenkreise ein, die schon die äußere Reichweite von Zugehörigkeit zur jeweiligen Diaspora markieren.

In der frühen DDR, die noch von einem umfangreichen Migrationsgeschehen geprägt war, schien es insgesamt keineswegs unwahrscheinlich, dass es zu einem migrationsbedingten Wandel von Wissen kommen konnte. Ansatzpunkte waren zum einen die politisch erwünschte »internationale Solidarität«, die auch als Argument gegenüber Skepsis und Widerstand bei der örtlichen Bevölkerung, bei Lehrkräften und Eltern diente, und zum anderen ein professioneller Pragmatismus, der zur Erarbeitung von Lehrmaterialien oder zu Einsichten in den internationalen pädagogischen Vergleich führte. Mit dem forcierten Ende des Aufenthalts ausländischer Kinder und Jugendlicher in der DDR oder deren Rückzug in eine Diaspora-Konstellation nahm allerdings die Produktion und Zirkulation migrationsbedingten Wissens in der DDR ab.

178 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 7439, Hauptabteilung Oberschulen, Vermerk, 7.1.1963; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 7439, Staatssekretär Lorenz an stv. Ministerin Honecker, 26.6.1962.

179 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 7439, Hauptabteilung Oberschulen an Rat des Bezirks Dresden, Abt. Volksbildung, 22.7.1963.

180 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 7439, Institut für Lehrerbildung Radebeul an MfV der DDR, Sektor allgemeinb. Schulen, 24.6.1963.

181 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 7439, Staatssekretär Lorenz an DAW, Institut für griechisch-römische Altertumskunde, Irmscher, 15.8.1963.

182 Rürup, Von der religiösen Sehnsucht, S. 39.

3.3. Wissen in der Systemkonkurrenz: Übergesiedelte zwischen DDR und Bundesrepublik

Das Migrationsgeschehen zwischen den beiden deutschen Teilstaaten war bis 1961, dem Jahr des Baus der Berliner Mauer, ausgesprochen vielschichtig. Es umfasste nicht nur die hohe Zahl von mehr als drei Millionen Menschen innerhalb gut eines Jahrzehnts, sondern auch unterschiedliche zeitliche Phasen und ambivalente politische Wertungen; darüber hinaus fanden im Windschatten der deutsch-deutschen Migration weitere Migrationsprozesse statt, insbesondere von deutschen Ausgesiedelten und politischen Emigrierten aus Mittel- und Osteuropa.

Erstmals kam, wie dieses Kapitel zeigen wird, mit Bezug auf die migrierten Kinder und Jugendlichen in größerem Umfang Statistik als Wissenspraktik zum Tragen. Dies galt zum einen für die DDR-Behörden, die intensiv der von ihnen so benannten »Republikflucht« nachgingen, aber auch dem in der Forschung noch wenig beachteten Phänomen der offiziell »rückgeführten« Kinder und Jugendlichen. Zum anderen strebte auch die bundesdeutsche Seite nach einer raschen Wissensproduktion über die im Westen neu Angekommenen. Hier sollte sich das Governance-Wissen zunehmend mit einem Wissen von Expertinnen und Experten aus dem sozialpsychologischen und pädagogischen Bereich verbinden. Wichtiger aber noch war die Frage, welches Wissen für die Kinder und Jugendlichen im Westen von Bedeutung sein sollte. Unter den Rahmenbedingungen des Kalten Krieges zeigte sich das Spannungsfeld zwischen identitätsstiftendem Wissen und bildungspolitisch anerkanntem Wissen quellenmäßig besonders dicht in den so genannten »SBZ-Sonderkursen« zur Abiturvorbereitung sowie in den Sonderlehrgängen für Lehrkräfte aus der DDR.

»Republikflucht«

Von der Vielschichtigkeit des Migrationsgeschehens zwischen beiden deutschen Teilstaaten zeugen die zeitgenössischen Begriffe für das Migrations- und Fluchtgeschehen, die in der Forschungsliteratur bereits häufiger erörtert worden sind.¹

1 Ausführliche Diskussion des zeitgenössischen Sprachgebrauchs bei Helge Heidemeyer, *Flucht und Zuwanderung aus der SBZ/DDR 1945/1949-1961. Die Flüchtlingspolitik der Bundesrepublik Deutschland bis zum Bau der Berliner Mauer*, München 1994, S. 27-36; Volker Ackermann, *Der »echte« Flüchtling. Deutsche Vertriebene und Flüchtlinge aus der DDR 1945-1961*, Osnabrück 1995, S. 65-78; hierzu auch Jeannette van Laak, *Zwischen Bewältigung der Kriegsfolgen und Einübung demokratischer Prozesse. Das Notaufnahmelager Gießen in den 1950er Jahren*, in: Henrik Bispinck/Katharina Hochmuth (Hrsg.), *Flüchtlingslager im Nachkriegsdeutschland. Migration, Politik, Erinnerung*, Berlin 2014, S. 142-163, hier S. 143-144; Arne Hoffrichter, *Uelzen und die Abgelehnten. Das Flüchtlingsdurchgangslager Uelzen-Bohldamm und die Folgen der SBZ/DDR-Flucht als lokales Problem 1949/1950*, in: Henrik Bispinck/Katharina Hochmuth

Allgemein ging in der Bundesrepublik die Tendenz von einer Ablehnung der Migration aus der DDR, die noch zu Beginn der 1950er Jahre im Begriff des »illegalen Grenzgängers« ihren typischen Ausdruck fand, zu einer Politisierung im Sinne des Kalten Krieges: Die Begriffe »Flüchtlinge« oder »Verdrängte« zielten auf das Motiv von Verfolgung, während die zunehmend beliebte Deutung einer »Abstimmung mit den Füßen«² den fragilen internationalen Status der DDR und zugleich den volkwirtschaftlichen Schaden durch die millionenfache Ausreise hervorheben sollte. In der DDR wiederum war in den ersten Nachkriegsjahren das Migrations- und Fluchtgeschehen als eine Form sozialer Entlastung und teilweise auch indirekter Entnazifizierung angesehen worden, so dass die Abgewanderten häufig als »Kriminelle« und »Asoziale« galten.³ Seit etwa 1952 gewann der Begriff »Republikflüchtige« rasch an Bedeutung, der sprachlich eine Verbindung zu »Fahnenflüchtigen« und damit zu »illegaler Abwanderung« herstellte.⁴

Dementsprechend hat die Begriffswahl für eine historische Darstellung ihre jeweils eigenen politischen Konnotationen. Neben zeitgenössischen Zitaten mit quellsprachlichen Begriffen kommt in diesem Kapitel vor allem der Begriff der Übersiedler und Übersiedlerinnen zum Tragen, der zum einen das deutsch-deutsche Migrationsregime der 1950er Jahre charakterisiert, als der eigenmächtige und auf Dauer angelegte Schritt über die Zonen- bzw. in Berlin über die Sektorengrenzen noch nicht gewaltsam verhindert wurde und sich dadurch von der Zeit ab 1961 unterschied,⁵ und der zum anderen semantisch die zeitlichen und personellen Überschneidungen mit der Aussiedlungsmigration aus Mittel- und Osteuropa einfügt.

Neben der allgemeinen Größenordnung der Migration von der DDR in die Bundesrepublik sind Schwankungen in den jährlichen Verlaufszahlen bekannt. Demnach gingen nach einem ersten Anstieg zu Beginn der 1950er Jahre die Zahlen in der zweiten Hälfte 1953 etwas zurück, stiegen 1955 bis 1957 wieder stark an, um schließlich in der ersten Hälfte 1961 auf ein neues Rekordniveau hinauszulaufen, bis der Bau der Mauer die weitere Entwicklung unterbrach.⁶ Für die

(Hrsg.), Flüchtlingslager im Nachkriegsdeutschland. Migration, Politik, Erinnerung, Berlin 2014, S. 190-209, hier S. 194; Arne Hoffrichter, Verwaltung, Politik, Geheimdienste. Das Notaufnahmelager Uelzen-Bohldamm im Prozess der Zuwanderung aus SBZ und DDR (1945-1963), Göttingen 2018, S. 87-90.

2 Zum Begriff Henrik Bispinck, »Republikflucht«. Flucht und Ausreise als Problem für die DDR-Führung, in: Dierk Hoffmann/Michael Schwartz/Hermann Wentker (Hrsg.), Vor dem Mauerbau. Politik und Gesellschaft in der DDR der fünfziger Jahre, München 2003, S. 285-309, hier S. 285.

3 Bispinck, »Republikflucht«, S. 288-290.

4 Bispinck, »Republikflucht«, S. 288; Peter Skyba, Vom Hoffnungsträger zum Sicherheitsrisiko. Jugend in der DDR und Jugendpolitik der SED 1949-1961, Köln/Weimar/Wien 2000, S. 304-306.

5 Für die Zeit ab 1961 benennt Wolff, Mauergesellschaft, S. 22-24 vor allem drei Formen der Migration aus der DDR in die Bundesrepublik: Flucht, Freikauf und Ausreise.

6 Bispinck, »Republikflucht«, S. 293.

Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 15 und 25 Jahren nahm die Zahl der Übersiedelnden über die jährlichen Schwankungen hinweg bis 1960 kontinuierlich zu.⁷ Zugleich waren diese jüngeren Altersgruppen stärker vertreten als es ihrem Bevölkerungsanteil in der DDR entsprach.⁸ Die Übersiedlung aus der DDR hatte sich damit im Laufe der 1950er Jahre immer mehr »zu einer Art Jugendbewegung« entwickelt.⁹ Nach Zahlen, die Henrik Bispinck zusammengetragen hat, übersiedelten von den Kindern unter 15 Jahren (1952) 35.939, (1954) 42.120, (1957) 58.926 und (1960) 36.328; davon als Schülerinnen, Schüler und Studierende (1954) 1.676, (1957) 5.633, (1960) 4.706 und (1961) 7.065. Dagegen war bei den Lehrkräften nach (1952) 3.300 ein Rückgang zu verzeichnen mit (1954) 2.095, (1957) 2.286 und (1960) 1.822 Personen.¹⁰

Die DDR erhob weitere statistische Angaben zu regionaler Verteilung, Schulformen und Klassenstufen. Bei einer Bilanz über »Republikflüchtige« aus der 12. Klassenstufe der Erweiterten Oberschulen etwa ging das Berliner MfV überschlägig von 15.000 Schülerinnen und Schülern im Zeitraum von 1952 bis 1961 aus und berechnete sogleich auch die Ausbildungskosten und den Produktionsausfall auf eine Höhe von rund 900 Mio. DM.¹¹ Zugleich erfassten die Statistiken des MfV »Konzentrationen« in bestimmten Kreisen und Schulen. Dabei nahm nach dem stets mit großem Abstand bei der »Republikflucht« führenden, nahe der deutsch-deutschen Grenze gelegenen Bezirk Halle auch der Bezirk Dresden im dicht besiedelten Sachsen stets einen der vorderen Ränge in der Statistik des MfV ein.¹²

Spiegelbildlich zu den DDR-Behörden produzierte auch die westdeutsche Seite Wissen über die Übersiedlerinnen und Übersiedler. Besonders im Blickpunkt stand die Frage nach den Motiven, vor allem in den Berichten aus den Aufnahmelagern, aber auch schon in einzelnen Studien der empirischen Sozialforschung, so etwa eine im Frühjahr 1957 vom Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (BMGdt) in Auftrag gegebene Untersuchung des Meinungsforschungsinstituts Infratest, das 558 Interviews durchführte.¹³ In aller Regel handelte es sich um ein schwierig zu trennendes Bündel politischer, privater und wirtschaftlicher Abwanderungsmotive; für Jugendliche ging es oft sowohl um

7 Skyba, Vom Hoffnungsträger, S. 309.

8 Heidemeyer, Flucht und Zuwanderung, S. 48; Skyba, Vom Hoffnungsträger, S. 304, 307 (Tabelle).

9 Skyba, Vom Hoffnungsträger, S. 304.

10 Zahlen nach Bispinck, »Republikflucht«, S. 307 (Tabelle).

11 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 13792, Konzentration republikflüchtiger Lehrer und Erzieher von 1952-1961. Über genauere Zahlen verfügte nicht das MfV der DDR, sondern das MdI.

12 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 13792, Republikflucht der Oberschüler und Abiturienten (1958). Im Jahr 1958 machte das MfV der DDR als lokale Schwerpunkte nach Halle an der Saale mit 101 Oberschülern und Abiturienten Dresden mit 50, Gotha mit 41 und Quedlinburg mit 33 Oberschülern und Abiturienten aus.

13 Gerhard Schröter, Jugendliche Flüchtlinge aus der SBZ, München 1958, S. 1-8.

bessere Erwerbschancen auf dem westdeutschen Arbeitsmarkt als auch um die Lust an Mobilität und die Möglichkeit, die Welt kennenzulernen,¹⁴ bei Lehrkräften spielten bürgerliche Wertehaltungen und die mangelnde Anerkennung ihres spezifischen Professionswissens gegenüber einer breit gefassten Schicht »pädagogischer Intelligenz« von Neulehrinnen und Neulehrern, Erziehungs- und Fürsorgekräften eine Rolle.¹⁵

Besonders ausgeleuchtet hat die Forschung die Motive von Oberschülerinnen und Oberschülern, von denen bis 1961 jährlich etwa 5 bis 10 Prozent die DDR verließen, um in der Bundesrepublik und West-Berlin zu studieren.¹⁶ In der DDR war in den 1950er Jahren regelmäßig der Studienwunsch von bis zu einem Fünftel der Studienbewerber abschlägig beschieden worden,¹⁷ und gerade in akademisch geprägten Familien ging die Sorge um geringere Bildungschancen für die eigenen Kinder um.¹⁸ Darüber hinaus zeigten sich politische Spannungen, Proteste und oppositionelle Forderungen einer jüngeren Generation nicht nur maßgeblich an den Hochschulen, sondern auch schon an den Oberschulen.¹⁹ Bekannt geworden ist der Schulstreik an der Oberschule im brandenburgischen Storkow, der sich am Ungarn-Aufstand im November 1956 entzündet hatte, zuletzt durch eine Verfilmung im Jahre 2018;²⁰ aber auch schon zeitgenössisch reichte die Aufmerksamkeit für dieses Ereignis bis in eine Schulzeitung im badischen Freiburg: Auf der ersten Seite fand sich unter dem dramatischen Titel »Flucht vor der Gewalt. Eine Klasse wählte die Freiheit« ein Tag für Tag nacherzählender Bericht, der die Oberschülerinnen und Oberschüler als Helden porträtierte, die sich »weder durch Drohungen noch durch Gewalt unterkriegen« ließen.²¹

Am Rande der deutsch-deutschen Aufmerksamkeit, sowohl zeitgenössisch als auch historiographisch, lag die Situation in Sachsen: Im November 1956 riefen in Dresden Oberschülerinnen und Oberschüler zum Streik auf,²² und im Mai und Juni 1958 kam es in Freiburg zu einem weiteren Streik, als eine örtliche Arbeiterkonferenz beschlossen hatte, alle Oberschülerinnen und Oberschüler, de-

14 Speziell zu den Motiven bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Skyba, *Vom Hoffnungsträger*, S. 310-314; Bispinck, »Republikflucht«, S. 296.

15 Dies galt für weibliche Lehrkräfte in besonderem Maße: Gunilla-Friederike Budde, *Frauen der Intelligenz. Akademikerinnen in der DDR 1945 bis 1975*, Göttingen 2003, S. 279, 283-291.

16 Geißler, *Schulgeschichte*, S. 773, 793; Dietrich, *Kulturgeschichte der DDR*, Bd. 2, S. 836.

17 Skyba, *Vom Hoffnungsträger*, S. 312.

18 Bispinck, »Republikflucht«, S. 299.

19 Skyba, *Vom Hoffnungsträger*, S. 368-369.

20 Martin Sabrow, *Das schweigende Klassenzimmer. Ein Film über Verrat und Standhaftigkeit in der sozialistischen Zustimmungsdiktatur*, 13. März 2018, Online: <https://zeitgeschichte-online.de/film/das-schweigende-klassenzimmer>, 13.03.2023.

21 *Flucht vor der Gewalt. Eine Klasse wählte die Freiheit*, in: *Freiburger Schulkurier. Schülerzeitung der höheren Schulen in Freiburg i. Br.*, 5, 1957, H. 1, S. 1.

22 Skyba, *Vom Hoffnungsträger*, S. 369.

ren Eltern sich im Westen befanden, von der Schule zu verweisen.²³ In den 1950er Jahren kam es in der gesamten DDR in mehreren Hundert Fällen zu Ausschlüssen von Schülerinnen und Schülern sowie zu Kündigungen und Versetzungen von Lehrkräften an Oberschulen.²⁴

Im Unterschied zu den »republikflüchtigen« Schülerinnen und Schülern hat eine weitere Migrationsbewegung von Kindern und Jugendlichen in den 1950er Jahren bislang noch kaum Resonanz in der Forschung gefunden: die noch zu den Kriegsfolgen gezählte »Rückführung von Minderjährigen zu Eltern oder nächsten Angehörigen in Westdeutschland«.²⁵ Namenslisten von Kindern, die aus der DDR nach Westdeutschland transportiert werden sollten, übermittelte regelmäßig die Arbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtsverbände über ihren »Kinderdienst (Kinderrückführung)« mit Sitz in Hamburg.²⁶ In der DDR wiederum erstellte das MfV in Berlin Erhebungsbögen »über den Aufenthalt von Kindern, deren erziehungsverpflichtete Angehörigen in Westdeutschland leben« und versandte sie an die Kreisjugendämter.²⁷ Praktisch liefen die »Rückführungen« über wechselnde Grenz- bzw. grenznahe Orte wie Heiligenstadt, Eisenach oder Friedland ab, mitunter kamen auch von westdeutschen Eltern privat bezahlte Transportbegleiterinnen bzw. »Transportschwestern« mit Interzonenpass zum Einsatz, die direkt an die Wohnorte der Kinder und Jugendlichen in der DDR fuhren.²⁸

Unter diesen »Rückführungen« waren auch aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten ausgesiedelte Kinder und Jugendliche. So hatte nach einem Transport aus dem nunmehrigen Kaliningrad im April 1951 der Suchdienst des Deutschen Roten Kreuzes für einen großen Teil der Kinder Verwandte in Westdeutschland gefunden, die die Kinder nun »anforderten«.²⁹ Häufig hatten aber auch schon die DDR-Behörden in die Transportlisten eingetragen, dass Vater oder Mutter in den Westen verzogen seien, nicht selten mit einer süffisanten

23 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 13792, MfV der DDR an ZK der SED, Abt. Volksbildung, 13.1.1959.

24 Geißler, Schulgeschichte, S. 774-777.

25 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1599, Leitungssitzung am 10.3.1958.

26 So etwa HStA Dresden, 11401, 2864, AG der freien Wohlfahrtsverbände, Kinderdienst (Kinderrückführung), Hauptmeldestelle Hamburg: Wiederholungsmeldung Nr. 2/51, Land Sachsen – Bundesrepublik, 10.10.1951.

27 HStA Dresden, 11401, 2864, MfV der DDR, Erhebung über den Aufenthalt von Kindern, deren erziehungsverpflichtete Angehörigen in Westdeutschland leben.

28 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1190, MfV der DDR, Zaisser, an MdI, Warnke, 1.8.1952; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 4419, Vermerk (1952); BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 4419, MfV der DDR, Bobek, an das Büro des Ministerpräsidenten (1955).

29 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1219, MfV der DDR, Zaisser, an MdI, Warnke, 17.8.1951.

Bemerkung wie »Haben kein. gut. Leumund«. ³⁰ Bis zur »Rückführung« nach Westdeutschland waren die Kinder in Heimen der DDR untergebracht. ³¹

Dieses Prozedere wickelten die DDR-Behörden zwar halbwegs verlässlich, aber zunehmend unwillig ab. So äußerte sich die Abteilungsleiterin Jugendhilfe und Heimerziehung im MfV der DDR 1951 in einem Schreiben an das sächsische MfV:

Es ist doch so, daß wir keine Veranlassung haben, illegal nach Westdeutschland übergesiedelten Eltern ihre Kinder kostenlos nachzureichen. Wir sehen es auch nicht als Aufgabe, die Kinder jahrelang auf Kosten der DDR zu erziehen, um sie dann doch den Sorgeberechtigten in Westdeutschland übergeben zu müssen. Es muß darum ein Weg gesucht werden, der diese Ausnutzung ausschließt, tatsächlich aber dem Kinde die beste Entwicklungsmöglichkeit sichert. ³²

Seit Beginn der »Rückführungen« betonte das MfV daher, dass dies die jeweils letzten Transporte sein sollten, ³³ auch grenzte es den Kreis der berechtigten Angehörigen auf Eltern, Großeltern oder Vormünder ein. ³⁴ Vor allem aber monierte das MfV, dass dreimal so viele Kinder nach Westdeutschland rückgeführt würden als in umgekehrter Richtung und dass die Kinderrückführungsstelle Hamburg dies immer mehr zu einer »kleinen Demonstration« ausgestalte. ³⁵ Künftige »Rückführungen« seien nur noch durch die Jugendämter und die Kreisreferate Jugendhilfe/Heimerziehung vorzubereiten und durch Angehörige praktisch durchzuführen. ³⁶ Zur Mitte der 1950er Jahre kam als verschärfender Umstand hinzu, dass Eltern, die als »Republikflüchtige« in den Westen gegangen waren, das Sorgerecht entzogen und damit eine Nachholung ihrer Kinder

30 HStA Dresden, 11401, 2858, Überprüfte und ergänzte Liste über Kinder, die aus der UdSSR, Lettland, Litauen in die DDR rückgeführt werden sollen, 25.9.1950; HStA Dresden, 11401, 2858, Quarantänelager Bischofswerda, Meldeliste – Eingangsliste über elternge löste Kinder und Jugendliche und elternlose Kinder und Jugendliche vom 31. Repatriantentransport aus Polen, 21.3.1951; HStA Dresden, 11401, 2858, Aufstellung über Kinder, die aus Polen in die SBZ (sic!) zurückgeführt werden sollen, 13.2.1950.

31 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1219, MfV der DDR, Zaisser, an MdI, Warnke, 17.8.1951.

32 HStA Dresden, 11401, 2864, MfV der DDR, Abt. Jugendhilfe und Heimerziehung, Jacobs, an MfV Sachsen, Abt. Jugendhilfe und Heimerziehung, 29.3.1951.

33 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1190, MfV der DDR, Zaisser, an MdI, Warnke, 1.8.1952; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 4419, Vermerk (1952); HStA Dresden, 11401, 2864, MfV der DDR, Abt. Jugendhilfe und Heimerziehung an die MfV der Länder, Abt. Jugendhilfe und Heimerziehung, 6.10.1951; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 4419, MfV der DDR, Bobek, Hausmitteilung an Minister Lange, 26.10.1955.

34 HStA Dresden, 11401, 2864, MfV der DDR, Abt. Jugendhilfe und Heimerziehung an die MfV der Länder, Abt. Jugendhilfe und Heimerziehung, 6.10.1951.

35 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 4419, MfV der DDR, Bobek, an das Büro des Ministerpräsidenten (1955).

36 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 4419, MfV der DDR, Bobek, an das Büro des Ministerpräsidenten (1955).

nach Westdeutschland unmöglich gemacht werden sollte.³⁷ Ausnahmen bei »republikflüchtigen« Eltern sollte es nur für Kinder und Jugendliche »mit erheblichen psychischen und physischen Mängeln« oder für sehr kleine Kinder geben.³⁸ Die »Republikflucht« prägte damit bei den DDR-Behörden auch im Falle eines ursprünglich humanitär definierten Migrationsgeschehens zunehmend den Deutungshorizont.

Ankunft im Westen: Jugendlager und Heime

Der erwähnte Film »Das schweigende Klassenzimmer«, der den Schulstreik an der Oberschule Storkow thematisiert, endet im Abspann recht lapidar damit, dass die Oberschüler in den Westen gingen und dort ihr Abitur nachholten.³⁹ Auch die Freiburger Schulzeitung schrieb nur kurz: »In diesen Tagen wurde die Klasse in die Bundesrepublik ausgeflogen. Hier werden sie, frei von politischem Druck, ihre Reifeprüfung ablegen und danach ein ihren Interessen gemäÙes Studium beginnen.«⁴⁰

Diese narrative Gestaltschließung teilten der Film und die Schulzeitung mit weiteren zeitgenössischen Texten, in denen das Weiterleben nach der Flucht oder Ausreise in die Bundesrepublik zumeist nur einen unbestimmten Nachklang bildet. In einer Gießener Schulzeitung erzählte etwa eine Jugendliche von der Flucht aus der DDR 1957, wobei sie den Grenzübergang in Berlin mit aufregenden und brenzlichen Momenten minutiös rekonstruiert, dann aber schließt: »Acht Wochen waren wir im Lager. Dann flogen wir mit dem Flugzeug über die alte Heimat hinweg, einer neuen Heimat entgegen.«⁴¹

In historischen Darstellungen erscheint die Situation der Übersiedlerinnen und Übersiedler mitunter ebenso rosig: Sie seien in der Bundesrepublik umgehend als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger anerkannt worden, genossen staatliche Protektion mit gleichen Rechten und Anrechten auf soziale Leistungen und konnten sich durch die kulturelle Nähe rasch einleben.⁴² Die in den letzten Jahren erschienenen Arbeiten von Jeannette van Laak und Arne Hoffrichter zu

37 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1599, Vermerk (1958); BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 4419, MfV der DDR, Abt. Jugendhilfe und Heimerziehung, Protokoll, 2.10.1957.

38 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 4419, MfV der DDR, Bobek, Frage der von republikflüchtigen Eltern in der DDR zurückgelassenen Kinder (1954/55). Fortgesetzte administrative Konjunkturen der Verhärtung und Aufweichung bei der Ausreise von Kindern und Jugendlichen nach 1961 zeigt Wolff, Mauergesellschaft, S. 196-208 auf.

39 Sabrow, Das schweigende Klassenzimmer.

40 Flucht vor der Gewalt. Eine Klasse wählte die Freiheit, in: Freiburger Schulkurier. Schülerzeitung der höheren Schulen in Freiburg i. Br., 5, 1957, H. 1, S. 1.

41 Sabine Müller (RHS), Die Flucht, in: Treffpunkt. Herder-Schule, Ricarda-Huch-Schule, Wirtschaftsoberschule und Höhere Handelslehranstalt Gießen, 1957, H. 23, S. 3.

42 Bispinck, »Republikflucht«, S. 300.

den Orten und Prozeduren der Aufnahme in der Bundesrepublik konnten ein deutlich größeres Spektrum an Schwierigkeiten und Ambivalenzen aufzeigen; allerdings standen dabei Kinder und Jugendliche nicht im Vordergrund. Wertvolle Hinweise gibt die Arbeit von Frank Hoffmann zur jugendlichen Zuwanderung aus der DDR, auch wenn der Schwerpunkt auf der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik liegt.

Was erwartete die jungen Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR im Westen? Eine grundsätzliche Regelung gab es durch das Bundesnotaufnahmegesetz vom 22. August 1950.⁴³ Ein Teil der Übersiedlerinnen und Übersiedler kam in eigens dafür ausgewiesenen Notaufnahmelagern unter. Dies waren neben Berlin-Marienfelde die Notaufnahmelager Uelzen-Bohldamm und Gießen. Die Lager waren bis 1947 überwiegend für die Aufnahme von Vertriebenen und Flüchtlingen aus den deutschen Ostgebieten und deutschen Siedlungsgebieten in Mittel- und Osteuropa zuständig gewesen und erfuhren nun eine neue Nutzung.⁴⁴

Um die ministerielle Zuständigkeit der Notaufnahmelager entspann sich anfänglich ein Ringen zwischen dem Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen und dem Bundesministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte. Beide Ministerien waren finanziell und personell eher kleine Häuser mit geringen Kompetenzen. Das BMVt sah seine Aufgabe vor allem in der Anwaltschaft für die Flüchtlinge und Vertriebenen und besaß damit nach der Formulierung von Helge Heidemeyer den »Charakter einer institutionalisierten Interessenvertretung«⁴⁵ Das BMGdt wiederum besaß keine großen Handlungsspielräume in der Deutschlandpolitik, da sich Bundeskanzler Konrad Adenauer die wesentlichen Entscheidungen selbst vorbehielt.⁴⁶ Es verlegte sich vielmehr auf den politisch-ideologischen und propagandistischen Kampf mit dem Gegner im Osten, auch unter Zuhilfenahme nachrichtendienstlicher Aktivitäten.⁴⁷ Nach einer Entscheidung im Bundesrat 1951 zeichnete das BMVt künftig für die Betreuung der Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR verantwortlich und ihm unterstanden auch die Stellen des Notaufnahmeverfahrens.⁴⁸ Auch in den einzelnen Bundesländern waren die Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR den Vertriebenenministerien bzw. den Vertriebenenabteilungen der

43 Ausführlich hierzu Heidemeyer, *Flucht und Zuwanderung*, S. 94-120.

44 Jeannette van Laak, *Einrichten im Übergang. Das Aufnahmelager Gießen (1946-1990)*, Frankfurt am Main/New York 2017, S. 31-43; van Laak, *Zwischen Bewältigung*, S. 142-147; Hoffrichter, *Politik, Verwaltung, Geheimdienste*, S. 29-66; Hoffrichter, *Uelzen*, S. 191-192.

45 Heidemeyer, *Flucht und Zuwanderung*, S. 91-92 (Zitat), 289-292.

46 Stefan Creuzberger, *Kampf für die Einheit. Das gesamtdeutsche Ministerium und die politische Kultur des Kalten Krieges 1949-1969*, Düsseldorf 2008, S. 529.

47 Creuzberger, *Kampf für die Einheit*, S. 532-538.

48 Heidemeyer, *Flucht und Zuwanderung*, S. 90, 119-120; van Laak, *Einrichten im Übergang*, S. 164.

Sozialministerien zugeordnet. So sprachen auf der Ebene der Lagerverwaltung und Dienstaufsicht für Uelzen-Bohldamm und Gießen auch die Bundesländer Niedersachsen und Hessen sowie die Stadt Gießen mit.⁴⁹

Nicht alle Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR nahmen am Notaufnahmeverfahren teil und durchliefen die eingerichteten Notaufnahmelager. Wie bei so vielen Migrationsprozessen blieben unterschiedliche Ankunftswege möglich,⁵⁰ auch wenn dies für eine Politik der Erfassung, Kontrolle und Steuerung von Migration ein unliebsames Szenario darstellte. Daher erfasste die Durchführungsverordnung zum Notaufnahmegesetz vom 11. Juni 1951, wonach Zuwanderer bis zum 24. Lebensjahr in besonderen Lagern unterzubringen seien,⁵¹ in erster Linie alleinreisende Jugendliche. Indem die Altersgrenze für Jugendliche bis weit über 20 Lebensjahre gezogen wurde, richtete sich das Aufnahmeregime für die jungen Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR an der sozialpsychologischen Diskussion über geflüchtete und vertriebene Kinder und Jugendliche aus, die mit dem Hinweis auf Verzögerungen in Entwicklung und Bildungsbiographie durch Kriegs- und Nachkriegserlebnisse einer Neudatierung von Kindheit und Jugend Vorschub leistete.⁵²

Gießen und Uelzen-Bohldamm verfügten über spezielle Jugendlager. Das Notaufnahmelager Gießen, das für das Gebiet der ehemaligen amerikanischen Zone zuständig war, unterhielt seit 1953 das Lager Krofdorf für männliche Jugendliche mit 135 Plätzen und seit 1951 das Haus Elisabeth in Gießen mit 80 Plätzen für weibliche Jugendliche.⁵³ Das Notaufnahmelager Uelzen-Bohldamm, das auf das Gebiet der ehemaligen britischen Zone und somit auf den Norden und Nordwesten der Bundesrepublik ausgerichtet war, besaß zunächst das Jugendlager Poggenhagen (bei Neustadt am Rübenberge) mit den Zweiglager Loccum und Hannover-Kirchrode, die jeweils nach Geschlechtern getrennt waren.⁵⁴ Da die Mehrfachnutzung von Lagern in Kriegs- und Nachkriegszeiten ein häufiges Phänomen war, hatten auch die frühen Jugendlager eine Geschichte. So bestand in Poggenhagen noch bis 1949 ein »Regional

49 Hoffrichter, Uelzen, S. 195; van Laak, Zwischen Bewältigung, S. 154-155. Die Stadt Uelzen war nach Hoffrichter administrativ nicht nennenswert eingebunden.

50 Heidemeyer, Flucht und Zuwanderung, S. 143-144, 146-148. Übergesiedelte aus der DDR, die nicht das Notaufnahmeverfahren durchliefen, wurden in den 1950er Jahren zeitweilig mit dem Begriff »Illegale« belegt.

51 Heidemeyer, Flucht und Zuwanderung, S. 117; Hoffrichter, Verwaltung, Politik, Geheimdienste, S. 218, 267-268.

52 Volker Ackermann, Das Schweigen der Flüchtlingskinder – Psychische Folgen von Krieg, Flucht und Vertreibung bei den Deutschen nach 1945, in: GG 30 (2004), S. 434-464, hier S. 441.

53 Van Laak, Einrichten im Übergang, S. 118-119; BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Besondere Landeslager für jugendliche Flüchtlinge aus der SBZ, 4.11.1954.

54 Zu den frühen Jugendlagern: Hoffmann, Junge Zuwanderer, S. 238-246; Hoffrichter, Politik, Verwaltung, Geheimdienste, S. 268-283. Mädchen waren zunächst in Poggenhagen und dann in Loccum untergebracht.

Collecting Centre« für die Ausreise von DPs im Rahmen der alliierten Aktion »Westward Ho«. ⁵⁵

Um die Jahreswende 1951/52 galten die bisherigen Uelzener Jugendlager als nicht mehr ausreichend für den wachsenden Zuzug aus der DDR. Im April 1952 kam es zur Verlegung des Lagers für Jungen nach Sandbostel, 1953 dann des Lagers für Mädchen nach Westertimke, beide im damaligen niedersächsischen Landkreis Bremervörde. ⁵⁶ Das in einsamer Gegend gelegene Lager Sandbostel hatte eine besonders wechselhafte Vergangenheit. Es bestand seit 1939 als Kriegsgefangenenlager (Stalag X B), war in den letzten Kriegstagen 1945 Vertreibungsziel für KZ-Häftlinge aus Neuengamme, dann britisches Zivilinternierungslager und fungierte ab 1948, nach der Übernahme durch das niedersächsische Justizministerium, als »Strafgefängnis Lager Sandbostel«, bis es 1952 das niedersächsische Ministerium für Flüchtlinge, Vertriebene und Kriegsgeschädigte übernahm. ⁵⁷ Auch Westertimke hatte einst als NS-Kriegsgefangenenlager und dann als Justizvollzugsanstalt gedient. ⁵⁸

Den Weg in die Jugendlager fand nach der Sperrung der innerdeutschen Grenze im Juni 1952 nur ein geringer Teil der Jugendlichen durch Flucht direkt in die Bundesrepublik, der weitaus größte Teil über die Sektorengrenzen Berlins mit anschließendem Flugtransfer. ⁵⁹ Die Größenordnung vermittelten Berechnungen für eine Infratest-Befragung: Vom 1. Januar 1954 bis 30. Juni 1956 durchliefen Sandbostel und Westertimke 51.522 und Krofdorf 6.227 alleinstehende Jugendliche; diese Zahlen standen gegenüber 53.000 mündlichen und schriftlichen Notaufnahmeverfahren von Jugendlichen in Uelzen-Bohldamm und Gießen ohne Lageraufnahme, geschätzten 55.000 im Familienverband reisenden Jugendlichen und 55.000 weiteren Jugendlichen ohne Notaufnahmeverfahren (»Illegale«). ⁶⁰ Der Anteil der Mädchen an den alleinstehenden Jugendlichen schwankte zwischen 11 und 25 Prozent. ⁶¹

In Zählungen zur sozialen und beruflichen Struktur wurden ab 1955 auch Oberschülerinnen und Oberschüler sowie Abiturientinnen und Abiturienten genauer erfasst, allerdings war die Datenlage nicht einheitlich, da es unterschiedliche Bezugszeiträume und Gruppendifinitionen gab. Die Lager Sandbostel und

55 TNA Kew, FO 1052/176, Appendix C: Regional Collecting Centres, 1949; Hoffrichter, Politik, Verwaltung, Geheimdienste, S. 270-271.

56 Ausführlich hierzu: Hoffmann, Junge Zuwanderer, S. 238-246.

57 Andrea Genest, Sandbostel – ein sperriger Erinnerungsort, in: Henrik Bispinck/Katharina Hochmuth (Hrsg.), Flüchtlingslager im Nachkriegsdeutschland. Migration, Politik, Erinnerung, Berlin 2014, S. 254-272, hier S. 256-260; Hoffrichter, Politik, Verwaltung, Geheimdienste, S. 279.

58 Hoffrichter, Politik, Verwaltung, Geheimdienste, S. 279-280.

59 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, Übersicht Jugendlager Sandbostel, 1952. Als Zahl für Sandbostel: 94 Prozent über Berlin.

60 Schröter, Jugendliche Flüchtlinge, S. 3.

61 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, Übersicht Jugendlager Sandbostel, 1952.

Westertimke gaben zwischen 1955 und 1959 2.648 Oberschüler und Abiturienten und 784 Oberschülerinnen und Abiturientinnen an, während Zahlen des Bundesstudentenrings für denselben Zeitraum ohne Geschlechtsdifferenzierung von 8.567 Abiturientinnen und Abiturienten aus der DDR insgesamt ausgingen.⁶² Generell waren Oberschülerinnen und Abiturientinnen unterrepräsentiert, und dies nicht nur im Verhältnis zu ihren männlichen Kollegen, sondern auch zur Gesamtzahl der Übersiedlerinnen: Nach Statistiken zum Haus Elisabeth in Gießen hielten sich dort in den Jahren 1953 bis 1956 gerade einmal 304 Schülerinnen und 171 Studentinnen unter 7.901 Übersiedlerinnen auf.⁶³

Neben diesen mittlerweile recht gut erforschten, direkt mit den zentralen Notaufnahmelagern verbundenen Jugendlagern existierten in den einzelnen Bundesländern für den längerfristigen Aufenthalt jugendlicher Flüchtlinge aus der DDR eigene Landes- bzw. Durchgangslager, die in zum Teil ebenfalls nach Geschlechtern getrennt waren. Sie sind bis heute weitgehend der historiographischen Aufmerksamkeit entgangen. An dieser Stelle muss ein knapper Hinweis genügen, etwa auf die hessischen Lager Hanau, Bad Hersfeld, Iba, Volkmarsen und Frankfurt-Griesheim⁶⁴ oder die baden-württembergischen Lager in Bad Antogast, Kreis Offenburg, mit 400 Plätzen für männliche Jugendliche und in Oberstadion, Kreis Ehingen, mit 100 Plätzen für weibliche Jugendliche,⁶⁵ die für sich genommen eine größere Aufnahmekapazität besaßen als die Jugendlager Krofdorf und Haus Elisabeth des Notaufnahmelagers Gießen.

Die Notaufnahmelager waren, anders als die DP-Lager der Nachkriegszeit, für die Jugendlichen kaum Wissensorte. Es handelte sich formal um Durchgangslager, von denen aus die Jugendlichen für einen dauerhaften Aufenthalt bundesweit verteilt werden sollten. Ein Wissensort waren die Jugendlager allerdings für die Produktion von Governance-Wissen sowie von wissenschaftlicher Expertise. So befragte der im Juni 1952 ins Leben gerufene und vom BMGdt maßgeblich unterstützte Verein zur Wiedervereinigung Deutschlands (VFWD) in den Notaufnahmelagern die Übergesiedelten zur Situation in der DDR und gründete darauf ein eigenes »Archiv für gesamtdeutsche Fragen«.⁶⁶ Auch für das Wissen zur aktuellen Lebenssituation und zum Erwartungshorizont übergesiedelter Kinder und Jugendlicher stellten Befragungen und Beobachtungen in den Lagern eine erstrangige Quelle dar.

Zur Frage, wie mit den übergesiedelten Kindern und Jugendlichen, ihren Zukunftschancen, aber auch ihrem mitgebrachten Wissen umzugehen war, gab es zu Beginn der 1950er Jahre, als die Zuwanderung aus der DDR noch weithin

62 Hoffmann, *Junge Zuwanderer*, S. 143-146.

63 Hoffmann, *Junge Zuwanderer*, S. 152-153.

64 HHStA Wiesbaden, 504, 915, Reisebericht über die Dienstreise nach Hanau, Groß-Auheim und Offenbach am 20.4.1953.

65 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Besondere Landeslager für jugendliche Flüchtlinge aus der SBZ, 4.II.1954.

66 Creuzberger, *Kampf für die Einheit*, S. 146-149, 326.

als »illegale« Grenzaktivität galt, keine klaren Vorstellungen. Einzig die Schulpflicht stand – anders als bei den »heimatlosen Ausländern« – nicht zur Debatte, da die übergesiedelten Kinder und Jugendlichen die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen. In welchen Schulformen, von welcher Dauer und zu welchem Ziel der Schulbesuch zu gestalten war, blieb dabei offen.

In dieser Situation nahmen das Bundesministerium der Finanzen und das Bundesministerium des Inneren in einem gemeinsamen Schreiben vom 23. Juli 1951 Stellung. Sie verwiesen auf die Mittellosigkeit vieler minderjähriger unbegleiteter Geflüchteter aus der DDR, da diese aufgrund des Ostmark-Transferverbots keine Unterhaltszahlung von ihren zurückgebliebenen Eltern erhalten konnten. Daraus ergaben sich nach zeitgenössischer Argumentationslogik »ungewöhnliche Gefahrenquellen sittlicher Art« und eine »erhöhte Schutzbedürftigkeit«. ⁶⁷ Die Zielperspektive einer Eingliederung »in die soziale Gemeinschaft des Westens« sollte zur nötigen charakterlichen und sittlichen Festigung der Jugendlichen führen, ⁶⁸ doch versuchten beide Ministerien die Aufgaben öffentlicher Fürsorge genau abzugrenzen und einzuhegen. Demnach sollte die öffentliche Fürsorge keine Begabtenförderung und auch nicht das Recht auf eine bestimmte Berufsausbildung umfassen. Ein »einfacher Beruf«, bevorzugt in Landwirtschaft und Handwerk, sollte zum Lebensunterhalt ausreichen. Nur in denjenigen Fällen, in denen bereits eine spezielle, tendenziell höhere Ausbildung eingeleitet worden war, sei eine »Störung der geistigen, möglicherweise auch der sittlichen Entwicklung« zu vermeiden. ⁶⁹

Nicht von der Hand zu weisen war, dass der Bedarf an Arbeitskräften in der wieder Fahrt aufnehmenden westdeutschen Industrie zunehmend stieg und Jugendliche oft direkt aus den Jugendlagern vermittelt wurden; auch Landwirte der Umgebung standen häufig vor den Lagertoren, um nach Mithelfenden zu fragen. ⁷⁰ Vor diesem Hintergrund schien ein weiterer Schulbesuch praxisfern. Dennoch liegt nahe, dass in der Vorstellung eines »einfachen Berufs« auch noch die in der NS-Zeit verbreitete Geringschätzung von Intellektuellen und akademischen Berufen mitschwang. ⁷¹ Schließlich waren auch die Sorge vor »sittlicher Verwahrlosung« und der Wille, die Jugendlichen rasch in Arbeit zu bringen,

67 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, BMFin und BMI an Innen- und Finanzminister der Länder, 23.7.1951.

68 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, BMFin und BMI an Innen- und Finanzminister der Länder, 23.7.1951.

69 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, BMFin und BMI an Innen- und Finanzminister der Länder, 23.7.1951.

70 Ackermann, *Der »echte« Flüchtling*, S. 215-217; Hoffrichter, *Politik, Verwaltung, Geheimdienste*, S. 272-279.

71 *Zur NS-Zeit: Nagel, Hitlers Bildungsreformer*, S. 211.

noch von den Wissenskontexten der Jugendfürsorge in der Vorkriegszeit genährt.⁷²

Dies waren die epistemischen Ausgangspunkte einer ersten großen Fachtagung für Politik und Verwaltung, die den Jugendlichen aus der DDR gewidmet war und unter Federführung des BMVt und des BMI am 11. und 12. Dezember 1952 am Ort des größten Jugendlagers, in Sandbostel, und im nahe gelegenen Zeven stattfand.⁷³ Die Teilnehmenden kamen aus mehreren Bundesministerien, der KMK, den Sozial- und Jugendbehörden der Länder, der Notaufnahmeverwaltung, den konfessionellen und freien Wohlfahrtsverbänden sowie den Jugendsozialwerken.⁷⁴ Da sozialpädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Bestandsaufnahmen zu den jugendlichen Zuwanderern aus der DDR zu diesem Zeitpunkt noch nicht vorlagen,⁷⁵ war es dem Kreis der anwesenden Tagungsteilnehmenden vorbehalten, den vorgetragenen Einschätzungen Evidenz zuzusprechen und auf diese Weise Governance-Wissen zu Migration zu produzieren.

Der stellvertretende Aufnahmeleiter von Sandbostel, der als örtlicher Gastgeber das Eingangsreferat hielt, zeichnete ein düsteres Bild von den Zukunftschancen der Jugendlichen: »Die Masse der Durchgänge muss in Ermangelung anderer Möglichkeiten in den Bergbau als Untertagearbeiter oder als Arbeitskraft in die Landwirtschaft vermittelt werden«, Mädchen häufig in die Hauswirtschaft.⁷⁶ Dies entsprach ganz der von BMI und BMF vertretenen Linie eines »einfachen Berufs«. Weitere Referenten stimmten zu und sahen den Einsatz in der Landwirtschaft sogar als Frage der Bewährung.⁷⁷ Der Referent der Hamburger Sozialbehörde berichtete, dass es bei »sozial schwachen« Jugendlichen aus der DDR, die als »Notstandsarbeiter« im landwirtschaftlichen Einsatz waren, gelungen sei, mit Hilfe von Jugendbehörde und Wohnheimen etwa 60 Prozent von ihnen »aufzufangen«.⁷⁸ Die vielfache Zustimmung und Bestätigung, auf die diese Beiträge auf der Tagung stießen, waren nicht allein aus einer Gegenwartsanalyse heraus zu erklären. In Wortwahl und Duktus präsent waren die Erfahrungen der

72 Marcus Gräser, *Der blockierte Wohlfahrtsstaat. Unterschichtjugend und Jugendfürsorge in der Weimarer Republik*, Göttingen 1995, S. 91-106.

73 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, BMVt, Rundschreiben, 15.1.1953.

74 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Anwesenheitsliste (Anlage 3).

75 Eine kommentierte Übersicht späterer Arbeiten bei Hoffmann, *Junge Zuwanderer*, S. 33-37.

76 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Protokoll Tagung Betreuung und Eingliederung jugendlicher Flüchtlinge aus der SBZ am 11./12.12.1952 in Zeven; Zitat nach dem als Anlage gesondert zu Protokoll gegebenen Referat: BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Übersicht Jugendlager Sandbostel, 1952.

77 So der Vertreter aus dem baden-württembergischen Innenministerium: BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Protokoll Tagung Betreuung und Eingliederung jugendlicher Flüchtlinge aus der SBZ am 11./12.12.1952 in Zeven.

78 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Protokoll Tagung Betreuung und Eingliederung jugendlicher Flüchtlinge aus der SBZ am 11./12.12.1952 in Zeven.

jüngsten Vergangenheit. Tätigkeiten, für die nun die Jugendlichen aus der DDR vorgesehen waren, hatten vor erst rund einem Jahrzehnt der Reichsarbeitsdienst und vor allem die in den Jahren des Zweiten Weltkriegs millionenfach rekrutierten Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeiter ausgeübt.

Neben diese migrationsgeschichtlichen Kontinuitäten traten die Verunsicherungen der Nachkriegszeit. Das am meisten gefürchtete Szenario waren Jugendliche, die auf den zugewiesenen Arbeitsplätzen scheiterten, obdachlos wurden oder sich gar von der Fremdenlegion anwerben ließen.⁷⁹ 1952 waren rund 7 Prozent der Jugendlichen aus den Jugendlagern in Heime vermittelt worden, wenn sie als »erziehungs-, umgewöhnungsbedürftig, vielleicht sogar verwaht«, ⁸⁰ oder, insbesondere bei Mädchen, als sittlich »gefährdet« galten.⁸¹ Der Vertreter aus dem hessischen Innenministerium wies zudem darauf hin, dass aufgrund drohender sittlicher Gefahren und einer möglichen »Infiltration kommunistischer Elemente« die Einweisungswünsche der Jugendlichen in hessische Großstädte nicht vorschnell erfüllt würden.⁸²

Dass sich Fürsorge- und anderes Heimpersonal kritisch bis abschätzig über Fluchtmotive, persönlichen Charakter und Verhalten der Jugendlichen, vor allem auch von Mädchen und jungen Frauen, äußerten, war ein Phänomen, das bereits in der Praxis der Jugendfürsorge in der Weimarer Republik üblich war.⁸³ Daher zeigte sich eine bemerkenswerte epistemische Kontinuität im Ausbau der bundesdeutschen Jugend- und Sozialfürsorge spätestens ab der zweiten Hälfte der 1950er Jahre.⁸⁴ Die klassische, sozialdisziplinierende Lösung der Heimerziehung galt nach wie vor als Einrichtung zur Therapie von Devianz: Sie könne »manche Gefängnisstrafe, manche Entwicklung zum Landstreicher oder zum Straßenmädchen und manche Fremdenlegionanwerbung« vermeiden helfen.⁸⁵ Dieser Appell führte eindringlich die fürsorgerischen Schreckensbilder der noch von Nachkriegsnot und demographischen Verlusten erschütterten Bundesrepublik vor Augen. Die Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR waren in

79 Zur zeittypischen Angst vor der Fremdenlegion ausführlich Biess, *Republik der Angst*, S. 85-115.

80 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Übersicht Jugendlager Sandbostel, 1952.

81 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Protokoll Tagung Betreuung und Eingliederung jugendlicher Flüchtlinge aus der SBZ am 11./12.12.1952 in Zeven.

82 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Protokoll Tagung Betreuung und Eingliederung jugendlicher Flüchtlinge aus der SBZ am 11./12.12.1952 in Zeven.

83 Gräser, *Der blockierte Wohlfahrtsstaat*, S. 91-106; zum Diskurs der Nachkriegszeit auch: Ackermann, *Der »echte« Flüchtling*, S. 233-239.

84 Zu diesem Feld grundlegend, wenn auch ohne Berücksichtigung übergesiedelter Kinder und Jugendlicher: Friederike Föcking, *Fürsorge im Wirtschaftsboom. Die Entstehung des Bundessozialhilfegesetzes von 1961*, München 2007, vor allem S. 269-283; Peter Hammerschmidt/Sascha Weber/Bernd Seidenstücker, *Soziale Arbeit. Die Geschichte*, Opladen/Berlin/Toronto 2017, S. 97-102.

85 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Übersicht Jugendlager Sandbostel, 1952.

diesen Kontext eingeordnet und besaßen hier noch nicht den Nimbus politischer Flüchtlinge, die auf die »richtige« Seite im Kalten Krieg strebten.

Allerdings ließ die Tagung des BMVt vom Dezember 1952, vor allem als sie am zweiten Tag räumlich aus dem Lager in die Kleinstadt Zeven überwechselte, erste Aufbrüche erkennen. Der bisherige Tagungsverlauf kam einigen Teilnehmenden offenkundig doch etwas zu einseitig vor, indem die Jugendlichen aus der DDR ausschließlich aus einer Defizitperspektive betrachtet wurden. Nachdem der geschäftsführende Vorsitzende des Internationalen Bundes für Kultur- und Sozialarbeit/Jugendsozialwerk e. V. mit Sitz in Tübingen, Georg Ebersbach, der in der NS-Zeit leitend in der Reichsjugendführung tätig gewesen war, die Bedeutung einer staatsbürgerlichen Erziehung »in positivem westlichen Sinne« angesprochen hatte,⁸⁶ kam die Diskussion von einer fürsorgerischen Argumentation zu bildungspolitischen Fragen nach dem »richtigen« Wissen für die Jugendlichen. Die Anerkennung solchen Wissens fügte sich, kaum verwunderlich, in die ideologische Konfrontationslogik des Kalten Krieges und der deutschen Teilung ein. Beispielhaft dafür stand eine in Zeven kurzzeitig aufbrechende Kontroverse über den Umgang mit geflüchteten Oberschülerinnen und Oberschülern aus der DDR. Gegen den Vertreter der BfA, der auf die »Berufsnot des akademischen Nachwuchses« verwies,⁸⁷ pries die Vertreterin des Bundesministeriums für gesamtdeutsche Fragen, Maria Hampel, die Oberschülerinnen und Oberschüler als »beste Widerstandskämpfer aus der SBZ, deren Förderung nicht von Arbeitsmarktpolitik abhängig gemacht werden dürfe«.⁸⁸

In Sandbostel und Zeven kamen Erfahrungen, politische Ansichten, Ressentiments und psychologische Vermutungen zum Ausdruck. Es ist allerdings zu kurz gegriffen, retrospektiv zu beklagen, dass Spekulationen die frühe bundesdeutsche Flüchtlingsforschung weit stärker bestimmten als »gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse«.⁸⁹ In wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive stellt sich gerade die Frage, wie es überhaupt zu »gesicherten Erkenntnissen« kam und wie die Herstellung von Evidenz praktisch vonstattenging. Hier kann die Tagung von Sandbostel und Zeven als ein wichtiger Knotenpunkt der Wissensproduktion bzw. als eine zeitgenössische »Entstehungskonstellation«⁹⁰ des Wissens von Expertinnen und Experten im Sinne Lutz Raphaels gelten. Mit dem Austausch eines sozialfürsorgerischen und pädagogischen Professionswissens, mit der Federführung des BMVt, das der Veranstaltung den Rang einer ministeriellen Fachtagung gab, und mit der Erstellung eines ausführlichen Tagungsberichtes,

86 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Protokoll Tagung Betreuung und Eingliederung jugendlicher Flüchtlinge aus der SBZ am 11./12.12.1952 in Zeven.

87 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Protokoll Tagung Betreuung und Eingliederung jugendlicher Flüchtlinge aus der SBZ am 11./12.12.1952 in Zeven.

88 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Protokoll Tagung Betreuung und Eingliederung jugendlicher Flüchtlinge aus der SBZ am 11./12.12.1952 in Zeven.

89 Ackermann, Schweigen, S. 438.

90 Raphael, Verwissenschaftlichung, S. 189-191.

der anschließend zahlreich in Bundes- und Landesministerien zirkulierte, verdichteten sich die Äußerungen auf der Tagung überhaupt erst zu einem Governance-Wissen, das fortan als Entscheidungsgrundlage und Vergleichsmaßstab für den weiteren Umgang mit Migration diente.

So nahm die Schulausschuss-Sitzung der KMK Anfang März 1953 in Kiel den Faden auf, indem sie die Tagungsergebnisse von Sandbostel und Zeven behandelte. Bislang war die westdeutsche Bildungspolitik eines der letzten Glieder in der Kette gewesen, wenn es um die Jugendlichen in den Notaufnahme- und Durchgangslagern ging. Ihre Verantwortlichkeit griff erst dann, wenn sich die Kinder und Jugendlichen außerhalb des Lagers bei einer Schule angemeldet hatten. Es ging daher um die Sichtbarkeit im zunehmend politisierten Ringen um die Oberschülerinnen und Oberschüler aus der DDR, wenn der KMK-Schulausschuss darüber debattierte, in den Jugendlagern eigene Ausschüsse mit Schulfachleuten einzusetzen, um »unter Anlegung eines strengen Maßstabes« die Weiterbildung in einer höheren Schule zu prüfen.⁹¹ Allerdings sollte es keine formalen Aufnahmeprüfungen in den Lagern, sondern nur Empfehlungen für die höhere Schule geben.⁹² Dieser doch eher unverbindlichen Möglichkeit stand die *agency* der Übersiedlerinnen und Übersiedler gegenüber, die sich bei einem geplanten Besuch einer Höheren Schule von selbst bei der Direktion der Schule, die dem Lager am nächsten lag, erkundigten,⁹³ oder aber an das Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen, das einen Vertreter in Sandbostel hatte, Anfragen richteten.⁹⁴ Das BMGdt war vielen Jugendlichen allein schon wegen der häufigen propagandistischen Anklagen in der DDR ein Begriff, wenngleich sie es nun im umgekehrten Sinne als helfende Anlaufstelle nach der Ankunft im Westen wahrnahmen.

In dem Maße, wie im Verlauf des Jahres 1953 die Belange der Oberschülerinnen und Oberschüler aus der DDR in der bundesdeutschen bildungspolitischen Debatte Beachtung fanden, geriet die von BMFin und BMI 1951 verbreitete Vorstellung von einem »einfachen Beruf« in die Defensive.⁹⁵ Dies verstärkte sich selbstredend nach dem 17. Juni 1953, als in der binären Logik des Kalten Krieges die Zuwanderung aus dem Osten für die Bundesrepublik einen »Zugewinn an politisch-ideologischer Legitimation« bedeuteten⁹⁶ und umgekehrt Enttäu-

91 KMK, 23. SchA am 3./4.3.1953 in Kiel, Anlage II (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

92 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, KMK, Beschluss vom 17.4.1953 in Bonn, Anlage II; BArch Koblenz, B 304, 2051-1, KMK, Vors. SchA, Löffler, an KMK-Sekretariat, 24.6.1953.

93 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, Vermerk, 5.6.1953.

94 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, KMK, Rundschreiben, 15.6.1953.

95 So schon BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Dt. Bundestag, Schriftlicher Bericht des Ausschusses für Fragen der Jugendfürsorge, 12.6.1953; BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Kurzprotokoll Tagung des Europ. Jugendarbeitskreises für Deutsche Einheit am 24.2.1953 in Stuttgart.

96 Ackermann, Schweigen, S. 436.

schungen bei den Übergesiedelten oder gar eine mögliche Rückkehr in die DDR um jeden Preis vermieden werden mussten. Auch das BMFin und das BMI reagierten darauf in einem gemeinsamen Rundschreiben vom 2. September 1953, das deutlich bildungsfreundlicher ausfiel. Sie thematisierten die politische »Verdrängung von Schülern« aus der DDR und interessierten sich nun dafür, ob die jungen Geflüchteten in wirtschaftlichen Schwierigkeiten seien, um zu ihrer Unterstützung Bundesmittel einzuplanen.⁹⁷ Dass sich Kritik am »einfachen Beruf« aber bereits vor dem 17. Juni 1953 artikuliert hatte, verweist auf den einsetzenden sozialgeschichtlichen Wandel: Der Hunger- und Boden-Diskurs der Nachkriegszeit, der der Arbeit in der Landwirtschaft nicht nur materielle, sondern auch sinnstiftende Bedeutung verliehen hatte, wich der Haltung, dass die Zukunft der Bundesrepublik in der selbstbewussten Zuwendung zu einer Industrie- und Wissensgesellschaft liege.

In welcher Wissensform und mit welchen Wissensbeständen die übergesiedelten Kinder und Jugendlichen ihren Schulbesuch in der Bundesrepublik weiterführen konnten, unterlag einem Diskussions- und Aushandlungsprozess, an dem sich eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren beteiligte. Nun ging die Diskussion zunehmend über die Situation in den Jugendlagern hinaus und bezog Kinder und Jugendliche ein, die mit ihren Eltern in den Westen gekommen waren. Die Kieler Schulausschuss-Sitzung der KMK im März 1953 thematisierte erstmals die Einrichtung von Anschlusskursen oder Sonderklassen in Heimschulen.⁹⁸ Die Idee der Heim- bzw. Internatsunterbringung, verbunden mit der Möglichkeit, dort das Abitur ablegen zu können, griff auch der Ausschuss für Fragen der Jugendfürsorge des Deutschen Bundestags auf.⁹⁹

Im Unterschied zur fürsorgerischen und sozialdisziplinierenden Heimerziehung, wie sie auf der Tagung von Sandbostel und Zeven im Vordergrund stand, richteten sich diese Überlegungen stärker an den Bildungsangeboten konfessioneller und reformpädagogischer Internatsschulen aus. Es waren daher weniger sittliche Gefahren, denen »schwer erziehbare« Jugendliche ausgesetzt seien, als ein für die 1950er Jahre typischer kulturpessimistischer Grundzug,¹⁰⁰ den eine Denkschrift der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend Deutschlands vom 26. Mai 1953 mit ihrer Forderung nach Aufbauschulen mit Heimen beschwor. Begegnet werden sollte der »Oberflächlichkeit«, wie sie schon bei der westdeutschen Jugend zur Genüge anzutreffen sei, dem »Nihilismus« und der

97 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, BMI, BMFin, Rundschreiben, 2.9.1953; BArch Koblenz, B 304, 2051-I, BMI an KMK-Generalsekretär Burkart, 9.9.1953.

98 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, KMK, Beschluss vom 17.4.1953 in Bonn, Anlage II; KMK, 23. SchA am 3./4.3.1953 in Kiel, TOP II (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

99 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, Dt. Bundestag, Schriftlicher Bericht des Ausschusses für Fragen der Jugendfürsorge, 12.6.1953.

100 Axel Schildt/Detlef Siegfried, *Deutsche Kulturgeschichte. Die Bundesrepublik – 1945 bis zur Gegenwart*, Bonn 2009, S. 156-159.

Enttäuschung über den herrschenden Materialismus im Westen mit einem geordneten, familienmäßigen Heimleben, das die Chance für ein »Ernstnehmen der Person und Persönlichkeit« bot.¹⁰¹

Dass die Idee der Heimschule solche Zustimmung fand, lag auch an einem Phänomen, das in den Jahren 1953 bis 1955 besonders virulent war: den so genannten Gastlagern. Dies waren Lager, die ein Bundesland für ein anderes Bundesland unterhielt, das seiner Aufnahmeverpflichtung zeitweilig nicht nachkommen konnte. Angesichts der gestiegenen Übersiedlungszahlen aus der DDR und der noch nicht ausreichenden Wohnraumversorgung in vielen Regionen Westdeutschlands waren Kapazitätsengpässe im genannten Zeitraum besonders spürbar.

Die Gastlager stellten einen steten Quell an Beschwerden dar, die nicht nur Landesbehörden und regionale Presse, sondern auch die Bundesministerien und den Bundestag in Bonn erreichten. Ein solches Aufsehen erregte der Fall des Lagers Weinsberg im Kreis Heilbronn. Ein Vater hatte sich an den Petitionsausschuss des Bundestags gewandt, da viele Kinder »seit der Flucht« nicht mehr zur Schule gegangen seien; die örtliche Schule nehme sie nicht auf, solange sie noch im Landesdurchgangslager lebten. Vor vier Wochen sei ein behelfsmäßiger Unterricht im Lager eingeführt worden, dieser, »von Lagerinsassen aufrechterhalten, ist völlig ohne Lehrmittel und beschränkt sich auf Rechnen und Deutsch knapp zwei Stunden am Tage bei 80 Kindern in der Klasse. Ohne jede behördliche Unterstützung«¹⁰². Auf einer Tagung, die das BMVt im November 1954 in Bonn abhielt, berichtete der Referent aus Baden-Württemberg kritisch über die Gesamtsituation in den Lagern seines Landes. Rund 50.000 »SBZ-Flüchtlinge« seien derzeit in den großen Gastlagern und hätten dort zum Teil sehr lange Aufenthalte von über zwei Jahren. Hier bestehe die Gefahr der »Verwahrlosung«. Verheerende Umstände kennzeichneten demnach auch das Lager in Ulm.¹⁰³ Es war nicht leicht, vor Ort Abhilfe zu schaffen. Die Zuständigkeiten für den Schulbesuch wurden häufig zwischen zwei Bundesländern hin- und hergeschoben,¹⁰⁴ in einem Fall, der die KMK länger beschäftigte, sogar zwischen drei Bundesländern, da Schülerinnen und Schüler aus Wentorf, dem schleswig-holsteinischen Gastlager für Nordrhein-Westfalen, seit Oktober 1952 regelmäßig Schulen im nahe gelegenen Hamburg besuchten.¹⁰⁵

101 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, AG der Evang. Jugend Deutschlands, Denkschrift, 1953.

102 Brief von Herbert J. im Auszug wiedergegeben in: BArch Koblenz, B 304, 2051-2, BMVt, Vogl, an Vertriebenenministerium Baden-Württemberg, 4.12.1953.

103 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, BMVt, Protokoll Tagung am 9./10.11.1954 in Bonn.

104 BArch Koblenz, B 304, 2051-2, KMK, Vors. SchA, Löffler, an Kultusministerium Baden-Württemberg, 30.8.1954.

105 StA Hamburg, 361-2 VI, 743, Vermerk, 16.10.1952; StA Hamburg, 361-2 VI, 743, Vermerk, 25.10.1952; StA Hamburg, 361-2 VI, 743, Schulbehörde Hamburg an Kultusministerium Schleswig-Holstein, 7.11.1952; StA Hamburg, 361-2 VI, 743, Vermerk, 26.1.1953; StA Hamburg, 361-2 VI, 743, LSR Matthewes an Senator Landahl, 30.3.1953; StA Hamburg, 361-2 VI, 743, Vermerk an LSR Matthewes, 20.1.1954; StA Hamburg,

All dies waren Meldungen, die das BMVt auf das Höchste alarmierten, da es um die Überlegenheit des Westens in der deutsch-deutschen Systemkonkurrenz fürchten ließ. Die Rede von »Lagerinsassen« und die geschilderten Zustände beschworen zudem unliebsame Erinnerungssplitter der jüngeren Vergangenheit herauf: an die deutsche Besatzungsherrschaft im Osten Europas während des Zweiten Weltkriegs und an die Zustände in den DP-Lagern der frühen Nachkriegszeit. Für Befindlichkeiten der föderalen Bildungspolitik zeigte das BMVt kaum Verständnis.

Auf der Tagung im November 1954 plädierte der einstige Leiter des Uelzener Notaufnahmeverfahrens und jetzige Referent im BMVt, Gotthard Kutzner, umso mehr dafür, dass die künftigen Aufnahmebundesländer insbesondere für die Jugendlichen aus den Fach- und Oberschulen der DDR einen Internatsbesuch anböten, und erhielt Unterstützung durch den Direktor der Caritas, Erich Püschel. Dieser stellte die These auf, dass viele Eltern durch die Lageraufenthalte gleichgültig geworden seien, daher wäre es am besten, die Kinder und Jugendlichen in Internate und Landheime zu geben – von denen eine ganze Reihe die Caritas trug –, um »ordnungsgemäß betreut und beschult« zu werden.¹⁰⁶

Die Idee der Heimschule blieb nicht unwidersprochen. Mochten in der Not der Nachkriegsjahre mit vielen »unvollständigen« Familien Heime und Internate ein bewährtes Rezept darstellen, drängte sich spätestens seit Mitte der 1950er Jahre, als sich Familien durch Entlassungen aus Kriegsgefangenschaft oder durch den Umzug von Lagern in normale Wohnungen konsolidiert oder neu gegründet hatten, eine neue, häufig idealisierte Sichtweise auf Familie als Hort der Stabilität nach vorne. Dies war keine deutsche Sonderentwicklung, sondern entsprach der »overall ›familisation‹ of the post-war discourse«.¹⁰⁷

Vor diesem Hintergrund erschienen die Familienverhältnisse in der DDR als prekär: Nach einem Bericht aus dem Jugendlager Krofdorf aus dem Jahr 1954 kämen immer mehr Kinder und Jugendliche aus »gestörten Familien«, wozu geschiedene Ehen und uneheliche Kinder ebenso zählten wie Voll- und Halbwaisen. Diese Kinder und Jugendlichen seien »viel stärker anfällig zur Flucht in die Bundesrepublik als Jugendliche aus gesunden Familien«.¹⁰⁸ Interessanterweise fiel milderer Licht auf diejenigen Übersiedlerinnen und Übersiedler, die

361-2 VI, Reimers, Protokollnotizen zum KMK, 31. SchA am 6./7.8.1954 in Frankfurt. Die Hamburger Schulbehörde verfügte dann 1955, dass Kinder und Jugendliche aus dem Lager Wentorf aus politischen Gründen unentgeltlich an Hamburger Schulen aufgenommen werden sollten, als eine »Maßnahme vorübergehender Art zur Hebung der Flüchtlingsnot«: StA Hamburg, 361-2 VI, 743, Schulbehörde Hamburg, Verfügung, 25.8.1955.

106 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, BMVt, Protokoll Tagung am 9./10.11.1954 in Bonn

107 Venken/Röger, *Growing up*, S. 208; hierzu auch Zahra, *Lost Children*, S. 18, 116-117; für Deutschland: Paul Nolte, *Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*, München 2000, S. 230-231.

108 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Bericht Lager Krofdorf, 1954.

zuvor aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und deutschen Siedlungsgebieten Mittel- und Osteuropas in die DDR gekommen waren. Sie machten (1954) 23,6 Prozent der neu Ankommenden im Lager Krofdorf aus. Hier waren nach Einschätzung der Lagerleitung kinderreiche Familien überrepräsentiert, die »innerlich gefestigter« seien und sich durch eine schärfere Ablehnung des »so-wjetischen Systems« auszeichneten.¹⁰⁹

In der gesellschafts- und bildungspolitischen Systemkonkurrenz entstand so eine neue Argumentationslinie, die die Erziehungsleistung der Familie in der Bundesrepublik in einen scharfen Gegensatz zur staatszentrierten Erziehung in der DDR brachte. Ein erstes, vorsichtiges Abrücken von der Heimschulidee signalisierte das gemeinsame Schreiben von Bundesfinanzministerium und Bundesinnenministerium am 2. September 1953, das darauf hinwies, dass viele Schülerinnen und Schüler mit ihren Familien aus der DDR kämen und keine Internatsunterbringung benötigten.¹¹⁰ Auf der Tagung des BMVt im November 1954 sprachen sich die beiden Vertreter Hessens und Hamburgs für die Berücksichtigung des Elternwillens aus: Der Aufenthalt in den Gastlagern dürfe kein Dauerzustand sein und die Kinder und Jugendlichen dürften »auf keinen Fall gegen den Willen der Eltern an andere Orte vermittelt werden«.¹¹¹

Eine Entscheidung in der Kontroverse um Heimschulen und familiärem Zusammenhalt fiel zu diesem Zeitpunkt nicht. Im Gegenteil, die Kontroverse schwelte in veränderlicher Intensität für die nächsten anderthalb Jahrzehnte weiter, wenn es um die Bewältigung besonderer Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen ging, zu denen auch die Auswirkungen von Migrationsprozessen zählten. Die Aufmerksamkeit sollte sich, als es ab Mitte der 1950er Jahre gelang, die Gastlager für Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR aufzulösen, zunächst auf die Aussiedlerinnen und Aussiedler aus Mittel- und Osteuropa verlagern.

Mit der Politisierung der Migration aus der DDR im Zuge des Kalten Krieges setzten Überlegungen zur inhaltlichen Gestaltung des in der Bundesrepublik fortzusetzenden Bildungswegs ein. Die Stimmen, dass die Jugendlichen aus der DDR ein schweres weltanschaulich-politisches Gepäck mit sich führten, mehrten sich. So konstatierte ein Erfahrungsbericht für das Haus Elisabeth des Notaufnahmelandes Gießen: »Bei den derzeitigen Zugängen machen sich besonders stark die Folgen der Erziehungsmethoden des SBZ-Staates bemerkbar. Nach dem inneren und äußeren Zwang, dem die Jugendlichen in der Ostzone ausgesetzt waren, fehlt ihnen für die Freiheit der Demokratie das rechte Mass und Verständnis. Sie müssten in besonderen Schulungen in die wirtschaftlichen und

109 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Bericht Lager Krofdorf, 1954.

110 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, BMFin und BMI, 2.9.1953. Nicht von der Hand zu weisen war hier natürlich auch die Überlegung, dass Internate höhere Kosten bedeuteten.

111 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, BMVt, Protokoll Tagung am 9./10.11.1954 in Bonn.

politischen Verhältnisse des Westens eingeführt werden.«¹¹² Die zeitgenössischen Äußerungen über den Nachschulungsbedarf waren nicht immer klar von schlichten Ressentiments zu trennen, wonach den Jugendlichen aus der DDR vermeintlich häufig »die geistigen Voraussetzungen für den Besuch einer Oberschule oder für ein Studium« fehlten.¹¹³

Hier zeigte das BMVt eine klar entgegengesetzte Lesart auf. Demnach waren »Haltungsmängel« auf die kommunistische Erziehung zurückzuführen¹¹⁴ und die westdeutschen Kultusverwaltungen hätten sich nachsichtig zu zeigen. Auf Kritik traf insbesondere der »strenge Maßstab«, der nach dem Willen der KMK bei der Auswahl der Oberschülerinnen und Oberschüler angelegt werden sollte, da diese »aus einem gänzlich anderen Schulsystem kommen und sich lange in der drückenden Enge der Lager aufhalten müssen. Bei der Prüfung sollten nicht das Schulwissen, sondern Intelligenz und Charakter ausschlaggebend sein.«¹¹⁵ KMK-Generalsekretär Wilhelm Seitzer deutete zwar ein Entgegenkommen in individuellen Fällen an, beharrte aber auf der bildungspolitischen Prämisse: »Das Niveau der westdeutschen Universitäten und westdeutschen Schulen muss gehalten werden.«¹¹⁶

Es überrascht daher nicht, dass sich das Bundesvertriebenenministerium recht leicht als Anwalt der Geflüchteten und Übergesiedelten aus der DDR profilieren konnte, während die westdeutsche Bildungspolitik mit ihrem Spitzengremium, der KMK, daneben zögerlich und besitzstandswahrend wirkte. Doch sollte dieser Eindruck nicht täuschen. Obwohl das BMVt politisch vernehmlich trommelte, entschieden letztlich die Kultusverwaltungen über die formale Anerkennung des aus der DDR mitgebrachten Wissens.

»SBZ-Sonderkurse«

Die besondere Aufmerksamkeit, die den geflüchteten Oberschülerinnen und Oberschülern aus der DDR seit 1953/54 galt, verhielt sich umgekehrt proportional zur seinerzeit noch geringen Abiturquote in der Bundesrepublik. Sie rührte damit an das ambivalente Verhältnis der westdeutschen Bildungspolitik zu Sinn und Zweck höherer Bildung. Die Ahnung, dass es sich bei den geflüchteten Jugendlichen aus der DDR angesichts der beginnenden Selbstwahrnehmung der Bundesrepublik als Industriegesellschaft zukünftig auch um eine ökonomisch

112 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Erfahrungsbericht des Nebenlagers für weibliche Jugendliche »Haus Elisabeth« in Giessen (sic!) über die Zeit vom 1.4.-31.6.1953.

113 So der Vertreter Hessens: BArch Koblenz, B 304, 2051-I, BMVt, Protokoll Tagung am 9./10.11.1954 in Bonn. Ähnlich auch: StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Vermerk an Senator Wenke, 1954.

114 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, BMVt, Protokoll Tagung am 9./10.11.1954 in Bonn.

115 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, BMVt, Protokoll Tagung am 9./10.11.1954 in Bonn.

116 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, BMVt, Protokoll Tagung am 9./10.11.1954 in Bonn.

wertvolle Elite handeln könnte, stand der nach wie vor starken und vom handfesten Aufbau-Impuls der Nachkriegsjahre geförderten Selbstgewissheit gegenüber, dass »auch ohne höhere Schulbildung und ohne Studium gute Fortkommensmöglichkeiten bestehen«. ¹¹⁷ Auch die Einschätzung des politischen Bewusstseins schwankte zwischen der Anerkennung für die mutige oppositionelle Rolle, die sich insbesondere am 17. Juni 1953 gezeigt hatte, und einer distanzierten Haltung, wonach Oberschülerinnen und Oberschüler und Studierende aus der DDR »als potentielle Ideologieträger immer auch etwas suspekt« waren. ¹¹⁸ Die DDR-Propaganda vom Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft nach sowjetischem Vorbild beeinflusste, ganz im Sinne einer deutsch-deutschen Verflechtungsgeschichte, die bundesdeutsche Wahrnehmung der DDR massiv, wenn auch unter diametral entgegengesetzten Vorzeichen. Es glättet die Stimmungslage der 1950er Jahre zu sehr, wenn Gerd Dietrich über die geflüchteten Oberschülerinnen und Oberschüler feststellt: Ihre »fachliche Bildung war in der Regel sehr gut. Die Aspekte der ideologischen Erziehung konnten davon abgetrennt und mehr oder weniger schnell vergessen werden.« ¹¹⁹ Dies sahen die westdeutschen Kultusverwaltungen anders und daraus resultierten für die Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR nicht nur migrationsbedingte Heterotopien wie die zum Teil abgeschieden gelegenen Jugendlager und Gastlager, sondern auch spezielle Maßnahmen wie Nachprüfungen und Sonderlehrgänge.

In den Kultusverwaltungen der Länder hatte sich schon früh, aber noch eher vage die Ansicht festgesetzt, dass das in der DDR erworbene Wissen nicht mit demjenigen in den Westzonen vergleichbar sei. ¹²⁰ Dagegen stand am politischen Erwartungshorizont einer baldigen Wiedervereinigung das Prinzip, die Reifezeugnisse aus der DDR grundsätzlich anzuerkennen. So etablierte sich zur Überbrückung dieser konträren Positionen zunächst die Praxis, dass die übergesiedelten Jugendlichen eine Nachprüfung zu ihrem Abitur absolvierten, die, von Bundesland zu Bundesland verschieden, eine Hausarbeit, eine Klausur, einen Deutschaufsatz, ein mündliches Kolloquium oder eine gesonderte Prüfung in bis zu zwei Fächern abhängig vom jeweiligen Studienwunsch umfassen konnte. ¹²¹ Unterschiedlich war auch das Angebot, sich auf diese Nachprüfungen vorzubereiten. Während in Hessen ohne weitere Umstände die Nachprüfung absolviert werden konnte, nahm Baden-Württemberg die Abiturientinnen und Abiturienten zeitweise in die Abschlussklassen von Gymnasien auf ¹²² und die Hamburger Schulbehörde empfahl unverbindlich die Teilnahme an Kursen der Abendoberschule, der Fremdsprachenschule oder eine private Englisch-Nachhil-

117 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, BMVt, Protokoll Tagung am 9./10.11.1954 in Bonn.

118 Hoffmann, *Junge Zuwanderer*, S. 146.

119 Dietrich, *Kulturgeschichte der DDR*, Bd. 2, S. 836.

120 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Vermerk an Reimers, 28.3.1953.

121 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Vermerk an Senator Wenke, 1954.

122 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Vermerk an Reimers, 1954.

fe.¹²³ Bis 1955 hatten sich 6.533 Abiturientinnen und Abiturienten einer Nachprüfung unterzogen, davon rund 4.000 in West-Berlin.¹²⁴

Um diesen Zeitpunkt kamen erste Überlegungen für eigens konzipierte Sonderlehrgänge auf, die im zeitgenössischen Sprachgebrauch als »SBZ-Sonderkurse« firmierten. Deren Einrichtung korrespondierte mit der sich in der Bundesrepublik verfestigenden Annahme, dass die Übersiedlerinnen und Übersiedler immer stärker von »kommunistischer Erziehung« und Sowjetpädagogik geprägt seien;¹²⁵ zugleich diente das Bildungswesen in der DDR als eine Negativfolie, um ein »westliches« Verständnis von Bildung und Wissen in der Bundesrepublik weiterzuentwickeln. Ein offen eingestandenes Motiv für die Einrichtung von Sonderkursen war aber auch, dass die Abiturientinnen und Abiturienten aus der DDR nach zwölf Jahren die Schule beendeten¹²⁶ und eine unmittelbare Anerkennung ihrer Reifezeugnisse das 13. Schuljahr in den westdeutschen Ländern in Frage gestellt hätte. Schließlich argumentierte die westdeutsche Bildungspolitik in einem vermeintlich fürsorglichen Sinne, dass die Jugendlichen nicht »ungewartet« und »ungeschützt« in die Universitäten entlassen werden sollten, eine Einschätzung, die sich allerdings auch mit der Befürchtung kreuzte, dass das Niveau der Hochschulen sinke und die Hochschulen zu sehr belastet würden.¹²⁷

Die Wucht dieses Wahrnehmungs- und Argumentationsbündels konnte auch das Bundesvertriebenenministerium nicht mehr aufhalten, das im Sinne einer operativen Wiedervereinigungspolitik eine uneingeschränkte Anerkennung der DDR-Reifezeugnisse forderte und argumentierte, dass spätestens beim Universitätsexamen doch klar werde, ob es erfolgreiche Studienvoraussetzungen gegeben habe oder nicht.¹²⁸ Hier fand die vom Bundesvertriebenenministerium gepflegte Freiheitsrhetorik im Kalten Krieg einen ansonsten eher seltenen gesellschafts- und bildungspolitisch liberalen Ausdruck.

Bereits im Sommer 1955 stellten erste Bundesländer auf der Sitzung des KMK-Schulausschusses ihre Planungen für die neuen Sonderkurse vor.¹²⁹ Die Sonderkurse und ihre Ausgestaltung sollten für die folgenden Jahre zum Dauerthema

123 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Sitzung der Schulräte Praktische Oberschulen am 7.10.1953; StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Vermerk an Senator Wenke, 1954; StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Schulbehörde Hamburg an Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk, 14.9.1955; StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, LSR Matthewes an Hamburger Echo, 2.1.1956; StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Schulbehörde Hamburg an KMK, 6.1.1956.

124 Hoffmann, Junge Zuwanderer, S. 550.

125 Beispiele hierzu bei Ackermann, Der »echte« Flüchtling, S. 254-255, 266-267.

126 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, LSR Matthewes an »Hamburger Echo«, 2.1.1956.

127 KMK, 35. SchA am 26./27.5.1955 in Lübeck, TOP 27 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

128 KMK, 35. SchA am 26./27.5.1955 in Lübeck, TOP 27 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

129 KMK, 36. SchA am 25./26.8.1955 in Bremen, TOP 3 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

auf den Sitzungen des KMK-Schulausschusses werden, mit dem Ziel, eine stärkere Verbindlichkeit und Vereinheitlichung zu schaffen. Das 51. KMK-Plenum am 8. und 9. März 1956 in Bonn nannte erstmals einen Vollunterricht von sechs Monaten als Richtgröße für die Sonderlehrgänge und rechnete damit, dass etwa 50 Lehrgänge für etwa 1.000 Absolventinnen und Absolventen eingerichtet werden könnten.¹³⁰ Etwa die Hälfte der in Berlin angekommenen Abiturientinnen und Abiturienten sollte von westdeutschen Bundesländern übernommen werden, wobei eine Verteilung nach Herkunftsregionen vorgesehen war: Baden-Württemberg sollte vorrangig aus Sachsen, Hessen aus Thüringen und Hamburg aus Mecklenburg aufnehmen.¹³¹ Dies entsprach freilich nicht immer dem Wunsch der Abiturientinnen und Abiturienten, von denen viele in Berlin bleiben wollten.¹³²

Als die ersten Sonderlehrgänge Mitte der 1950er Jahre etabliert wurden,¹³³ zeichneten sich zunehmend höhere Hürden ab: So waren Nachprüfungen erst ein dreiviertel Jahr nach dem DDR-Reifezeugnis abzulegen, denn die Möglichkeit, die Reifezeugnisse ohne zeitlichen Abstand anzuerkennen, hätte aufgrund der kürzeren Gesamtschulzeit zum Abitur in der DDR für die Jugendlichen einen zeitlichen Vorsprung bei Studium und Berufsausbildung ergeben. Allerdings verliefen die Diskussionen in der KMK durchaus kontrovers; nicht nur vom BMVt, sondern auch aus einzelnen Bundesländern gab es Stimmen, die Abiturientinnen und Abiturienten aus der DDR wie bundesdeutsche zu behandeln.¹³⁴ Als Motiv stand über allem die befürchtete Rückkehr in die DDR im Raum,¹³⁵ wie sie regelmäßige Pressemeldungen über zurückgewiesene Abiturientinnen und Abiturienten befeuerten.¹³⁶ Trotz der von ihr aufgestellten Hürde der Sonderkurse bekannte sich die KMK daher dezidiert zur Nullsummenlogik des Kalten Krieges: »Alle aufzunehmen, muß als Verpflichtung und als Chance für den Westen angesehen werden.«¹³⁷

Wie das »westliche« Verständnis von Wissen aussehen sollte, war noch keineswegs abschließend geklärt. An die »SBZ-Sonderkurse« trug die bundesdeutsche

130 KMK, 51. Plenum am 8./9.3.1956 in Bonn, TOP 8 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3729-1).

131 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, KMK, Rundschreiben, 14.6.1957.

132 KMK, 48. SchA am 19./20.9.1957 in München, TOP 17 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

133 Überblick zur Organisation bei Hoffmann, Junge Zuwanderer, S. 536-538, 545-546, 550-555.

134 KMK, 48. SchA am 19./20.9.1957 in München, TOP 17 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

135 KMK, 48. SchA am 19./20.9.1957 in München, TOP 17 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

136 KMK, 49. SchA am 14./15.II.1957 in Bonn, TOP 17 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

137 KMK, 49. SchA am 14./15.II.1957 in Bonn, TOP 17 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

Politik die unterschiedlichsten Aufgaben heran. So empfahl der Vorsitzende des KMK-Schulausschusses, Hans Reimers, eine »gesellschaftliche Auflockerung der an proletarische Tarnung gewöhnten SBZ-Abiturienten« herbeizuführen und eine Auseinandersetzung mit einer Welt zu ermöglichen, »die andersartig und vielseitiger ist als die bisher bekannte und erlebte«. ¹³⁸ In ähnlicher Weise stellte der Vorsitzende des Jugendsozialwerks, Ebersbach, fest, es seien Möglichkeiten zu schaffen, um »die Flüchtlinge am aktuellen Leben in Westdeutschland teilhaben zu lassen«. ¹³⁹ Diesen Teilhabe-Konzeptionen stand eine paternalistische Sichtweise gegenüber: Demnach hätten die Abiturientinnen und Abiturienten »Mängel im geistigen Habitus« sowie Schwierigkeiten in Differenzierung und Ausdruck. Die Bestimmung der Sonderkurse liege daher eher in einer Auslese bzw. Nachlese. ¹⁴⁰

Einen inhaltlichen Bestimmungsversuch unternahm ein Sachverständigen-treffen der Westdeutschen Rektorenkonferenz gemeinsam mit dem Verband Deutscher Studentenschaften (VDS) 1959 in Königstein im Taunus. Die Anforderungen an die »SBZ-Sonderkurse« erhöhten sich dadurch erneut: Sie sollten mindestens neun Monate dauern und eine Fortbildung in einer zweiten Fremdsprache neben Russisch enthalten, wahlweise in Latein, Französisch oder Englisch. ¹⁴¹ Zugleich sollten die Lehrkräfte der Sonderkurse die Verhältnisse im Ostblock und insbesondere im Bildungssystem gut kennen und sich kritisch mit der marxistisch-leninistischen Doktrin auseinandersetzen. ¹⁴² Schließlich waren die Jugendlichen dazu zu befähigen, nicht unkritisch Lehrmeinungen zu übernehmen, sondern zu selbständiger geistiger Tätigkeit zu gelangen. ¹⁴³ Vor allem im letzten Punkt war damit ein Ideal formuliert, das auch in den westdeutschen Schulen der 1950er Jahre noch nicht flächendeckend umgesetzt war.

Zugleich aber sorgten die Königsteiner Expertinnen und Experten für neue Diskussionen, indem sie wieder eine Heimunterbringung inklusive sozialpädagogischer Begleitung, idealerweise mit Erfahrungen in der »Flüchtlingsbetreuung«, ins Spiel brachten. ¹⁴⁴ Die Begründung dafür war, dass »jetzt mehr und mehr ein andersartiger Typ des Abiturienten aus Mitteldeutschland in Erscheinung trete, dem es viel schwerer falle, sich an unsere Denk- und Arbeitsweise zu gewöhnen. Dementsprechend brauche die Anpassung und Eingewöhnung län-

138 KMK, 62. Plenum am 29.II.1957 in Bonn, TOP 4 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

139 KMK, 49. SchA am 14./15.II.1957 in Bonn, TOP 17 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

140 KMK, 49. SchA am 14./15.II.1957 in Bonn, TOP 17 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

141 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Königsteiner Empfehlungen, 12.9.1959.

142 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Königsteiner Empfehlungen, 12.9.1959.

143 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Königsteiner Empfehlungen, 12.9.1959.

144 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Königsteiner Empfehlungen, 12.9.1959.

gere Zeit als früher.«¹⁴⁵ Ob mit dieser Separierung die »Einführung und Eingewöhnung in westdeutsche Lebens- und Kulturverhältnisse« gelang, war mehr als fraglich. Dies monierte auch eine nahezu unmittelbar anschließende Sachverständigentagung im hessischen Hattenheim, die die Königsteiner Empfehlungen weiter auszubuchstabieren versuchte. Vertreten waren unter anderem die Westdeutsche Rektoren-Konferenz, der VDS, das Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen und die Kultusministerien der Länder. In der Frage der Unterbringung sahen sie das Dilemma, eine »möglichst großzügig gewährte persönliche Freiheit« sicherzustellen, um sich vom System der DDR abzusetzen, ohne zugleich ganz auf eine als vorteilhaft erachtete Heimerziehung zu verzichten. Ein Kompromissvorschlag waren Heime mit Selbstverwaltung. Dies traf sich mit der noch jungen Idee der Jugendgemeinschaftswerke, die in unterschiedlichen Ausformungen wie Jugendwohnheime, Jugendbildungsstätten oder offenen Gruppen das Konzept der »Hilfe zur Selbsthilfe« statt »Betreuung« und »Fürsorge« verfolgten.¹⁴⁶ Zumindest profitierten sie seit Mitte der 1950er Jahre von einem erheblichen Mittelzuwachs im Bundesjugendplan. Nach Einschätzung von Frank Hoffmann war »die Betreuungsarbeit für die jugendlichen Zuwanderer jetzt zu einem Kernbereich der bundesdeutschen Jugendpolitik aufgestiegen«.¹⁴⁷

In Weiterführung der Königsteiner Empfehlungen beriefen sich die Sachverständigen in Hattenheim zwar gleichfalls auf das Erlernen eines selbständigen Denkens und Arbeitens,¹⁴⁸ doch ging es längst nicht allein um Wissenspraktiken, sondern immer stärker um Vorstellungen eines Wissenskanons. Neben einer zweiten Fremdsprache (Englisch, Französisch oder Latein) galten die Fächer Deutsch mit besonderem Augenmerk auf der Dichtung, die neuere Geschichte und die Sozialkunde als Grundanforderungen. Freiwillig war die Teilnahme am Fach Religion.¹⁴⁹ Die Sonderlehrgänge sollten nun elf Monate umfassen und »Vorstudienkurse« heißen.¹⁵⁰ Obwohl sie dadurch begrifflich in die akademische Sphäre rückten, sollte die Zuständigkeit nach wie vor bei den Schulverwaltungen liegen und nicht bei den Hochschulen.

Deutlich wurde der vielfach zu leistende Spagat zwischen deutschlandpolitisch bzw. »staatspolitisch«, wie es zeitgenössisch hieß, gewollter Anerkennung der Reifezeugnisse aus der DDR einerseits und der Nachjustierung von Wissen-

145 KMK, 6I. SchA am 19./20.II.1959 in Bonn, TOP 8 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 36I-2 VI, 520-1).

146 Ackermann, *Der »echte« Flüchtling*, S. 241-242.

147 Hoffmann, *Junge Zuwanderer*, S. 361.

148 StA Hamburg, 36I-2 VI, 1266, KMK, Sachverständigentagung zu SBZ-Abiturienten in Hattenheim, 16.-18.9.1959.

149 StA Hamburg, 36I-2 VI, 1266, KMK, Sachverständigentagung zu SBZ-Abiturienten in Hattenheim, 16.-18.9.1959.

150 StA Hamburg, 36I-2 VI, 1266, KMK, Sachverständigentagung zu SBZ-Abiturienten in Hattenheim, 16.-18.9.1959.

spraktiken und Wissensbeständen andererseits am Beispiel konkreter Lehrgänge. Günstig ist dafür die quellenmäßige Überlieferung für die »SBZ-Sonderkurse« in Hamburg-Blankenese.

Pro Jahrgang umfassten diese Sonderkurse bis zu 70-80 Bewerberinnen und Bewerber und dauerten im Vollzeitunterricht zunächst sechs Monate, ab Herbst 1959 ein Jahr.¹⁵¹ Anstelle einer formalen Abschlussprüfung sollten Klassenarbeiten, ein Gespräch der Klasse mit einer Prüfungskommission der Schulbehörde, eine Konferenz der Kurslehrkräfte und eine Schlusshospitation des Kurses stehen.¹⁵² Etwa 85 bis 90 Prozent der Teilnehmenden erreichten die Hochschulzulassung.¹⁵³

Die Sonderkurse stellten einen Wissensort dar, der noch überwiegend schulisch geprägt war, denn sie fanden in einem Gebäude eines Hamburger Gymnasiums statt.¹⁵⁴ Die Unterbringung war zudem nach Geschlechtern getrennt, was eher für – schon zur damaligen Zeit zunehmend antiquierte – schulische Umgangsformen sprach als für ein studentisches Leben: Sofern sie nicht private Möglichkeiten bei Verwandten oder Bekannten hatten, lebten Mädchen im Elsa-Brandström-Haus des DRK in Blankenese, der früheren Wohnstätte der Bankiersfamilie Warburg, während die Jungen im Heimatlosen-Lagerdienst des CVJM in Groß Flottbek untergebracht waren.¹⁵⁵

Die Lehrkräfte der Sonderkurse waren zum Teil selbst Geflüchtete und Übergesiedelte aus der DDR, andere wiederum waren unlängst aus sowjetischer Kriegsgefangenschaft entlassen worden, ein übriger Teil kam schließlich aus dem Auslandsschuldienst.¹⁵⁶ Damit handelte es sich um ein von eigenen Migrations- und Auslandserfahrungen geprägtes Kollegium. Daraus folgte aber nicht zwangsläufig eine größere Empathie für die Schülerinnen und Schüler. Vielmehr verbanden sich mit den Sonderkursen seit ihrer Einführung Klagen über mangelnde Anerkennung und Wertschätzung des aus der DDR mitgebrachten Wissens.

151 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Vermerk: Sonderkurse für Abiturienten aus der SBZ, 7.10.1960; StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Vermerk an Landahl, 16.3.1959; StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Vermerk an LSR Matthewes, 6.11.1959.

152 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Vermerk an Reimers, 24.4.1956; StA Hamburg, 361-2 VI, 5201-1, Vermerk an Reimers, 1954.

153 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Vermerk: Sonderkurse für Abiturienten aus der SBZ, 7.10.1960; StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Vermerk an LSR Matthewes, 6.11.1959.

154 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Vermerk: Sonderkurse für Abiturienten aus der SBZ, 7.10.1960; StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Vermerk an Landahl, 16.3.1959.

155 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Schulbehörde Hamburg, 122. Sitzung der Deputierten, 15.10.1957.

156 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Vermerk: Sonderkurse für Abiturienten aus der SBZ, 7.10.1960; StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Erfahrungsbericht über Hamburger Sonderlehrgänge für SBZ-Abiturienten 1957/58; StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Referat zum Förderlehrgang 1957/58; StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2, Vorstudienkursus an Schulbehörde Hamburg, 14.5.1962.

1959 kam es zu einem größeren Aufsehen, als eine Teilnehmerin einen ausgesprochen kritischen Erfahrungsbericht über den Hamburger »SBZ-Sonderkurs« verfasste. Diese Sichtweise einer Abiturientin aus der DDR ist von besonderem Quellenwert, da es insgesamt nur wenige Zeitzeugnisse von DDR-Übergesiedelten gibt, die näher auf die Ankunft in der Bundesrepublik eingingen. Zeitgenössisch publizierte Berichte¹⁵⁷ bezogen sich in aller Regel auf das Leben in der DDR, und dies mitunter in einer literarisch überformten, vor allem aber in einer stark auf Unrechtserfahrungen ausgerichteten Weise, die die getroffene Migrationsentscheidung noch einmal retrospektiv rechtfertigte.

Die namentlich nicht genannte Sonderkurs-Teilnehmerin schilderte zunächst ihren Weg aus der DDR, kurz nach dem feierlich überreichten Abiturzeugnis, als sie sich wie so viele andere, die nicht auf einen Studienplatz in der DDR hoffen konnten, in den Zug nach Berlin setzte, bevor dann nach 14-tägigem Lageraufenthalt die Weiterreise nach Hamburg möglich wurde. Den Sonderkurs zur Abiturvorbereitung in Blankenese erlebte sie als Ärgernis, da er doch symbolisierte, dass ihr in der DDR erworbenes Wissen im Westen nichts mehr galt. Die Lehrkräfte des Sonderkurses skizzierte sie recht ungnädig, mit Ausnahme der Mathematiklehrerin, die »gerade wie wir aus der Ostzone gekommen« war und noch »die größten menschlichen Qualitäten in diesem Kollegium« besaß.¹⁵⁸ In deutlichem Widerspruch zu bundesdeutschen Annahmen über ein unzureichendes und ideologisch überformtes Wissen aus der DDR schilderte die Teilnehmerin den Deutschunterricht:

Was mich so im sog. »Westen« enttäuscht hat, war das allgemeine Desinteresse an Mitteldeutschland oder das Interesse-Heucheln. Ist es nicht ein schlimmer Zustand, daß selbst die Schicht der Gebildeten oder derer, die als solche bezeichnen, ein so völlig falsches Bild von den Verhältnissen dort drüben hat? Das reicht von der erstaunten Frage »Ja, spricht ihr denn dort drüben überhaupt noch Deutsch?« bis zu dem verwunderten Gesicht des Lehrers, wenn man über Thomas Mann oder Hermann Hesse Bescheid weiß. Das ist eine Schwarz-Weiß-Malerei, wie sie schlimmer nicht gedacht werden kann. Ich glaube, man hätte besser getan, uns unsere Unterschiede zu hiesigen Schülern nicht immer wieder vor Augen zu führen. Im Deutsch-Unterricht wagte man sich schon gar nicht mehr zu beteiligen, weil von 10 Antworten vielleicht mal eine mit Einschränkung für richtig erklärt wurde. Immer wieder hören zu müssen: »Das müsstest Sie wissen, haben Sie das denn drüben nicht gehabt?« muß ja auf die Dauer deprimierend wirken. Wir wagten kaum noch zuzugeben, daß wir etwas wußten, weil der Lehrer mit der Antwort, wie wir sie formulierten, doch nie einverstanden war. Der Schüler hatte noch nicht zu End

157 Hierzu zählten etwa Erika von Hornstein, *Die deutsche Not. Flüchtlinge berichten*, Köln 1960; Harald von Koenigswald (Hrsg.), *Menschen von drüben*, Bergisch-Gladbach ²1957.

158 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Referat zum Förderlehrgang 1957/58.

gesprochen, da war die ablehnende Handbewegung schon da. War die Antwort ausnahms- und unerwarteterweise mal richtig, mußte die Handbewegung zurückgenommen werden. Ja, es kam doch noch vor, daß die Ostzonen-Abiturienten etwas wußten! Warum dieses Spiel? Wir waren da, etwas zu lernen, nur wollten wir nicht als Schüler zweiter Klasse und schon gar nicht als etwas Besonderes behandelt werden. Mußte man uns dauernd auf die Unterschiede aufmerksam machen? Sie waren uns ohnehin allzu bewußt.¹⁵⁹

Neben der Klage über die Nicht-Anerkennung des mitgebrachten Wissens war ein zweiter Punkt von Interesse: In der frappierenden Frage, ob man in der DDR überhaupt noch Deutsch spreche, überlagerten sich Vorstellungen von der Totalität der sowjetischen Suprematie in einem Teil Deutschlands mit langlebigeren *mental maps* von einem slavisch geprägten Osten Europas, dessen Grenzen sich nach 1945 nicht nur politisch, sondern nach damaligem Dafürhalten offenkundig auch kulturell verschoben hatten.

Positiv vermerkte die Berichterstatterin die Möglichkeiten zur Teilnahme am Kulturleben Hamburgs und die Besuche bei Bürgerinnen und Bürgern der Stadt.¹⁶⁰ Dies war wohl auch die entscheidende Voraussetzung, dass ihr Bericht größere Aufmerksamkeit fand. Im Kunsthistoriker und pensionierten Direktor der Hamburger Kunsthalle, Carl Georg Heise, der einige weibliche Sonderkurs-teilnehmende privat eingeladen hatte, fand sich ein prominenter Fürsprecher. Heise schrieb an Bildungsminister Heinrich Landahl:

Es sollte aber dafür gesorgt werden, dass nach dem Abschlussexamen von zuständiger Seite, am liebsten von Ihnen selbst, an die Teilnehmerinnen ein freundlich ermunterndes Wort gerichtet wird. Vor allem in dem Sinn, dass wir gegenseitig voneinander lernen wollen und dass wir weit davon entfernt sind, die als Flüchtlinge aus dem Osten zu uns kommenden Schülerinnen für minderen Ranges zu halten, weder geistig noch menschlich.¹⁶¹

Wie typisch war die Kritik an den Sonderkursen? Jeannette van Laak hat im Rahmen von Zeitzeugen-Befragungen die These aufgestellt, dass sich die Übergesiedelten aus der DDR in aller Regel nicht als politische Emigrierte verstanden, sondern zum Teil sogar zu einer »Überidentifizierung mit der bundesdeutschen Gesellschaft« neigten.¹⁶² Speziell zu den Sonderkursen verwies die KMK bereits zeitgenössisch auf hohe Anmeldezahlen und eine positive Beurteilung durch die Teilnehmenden.¹⁶³ Dennoch waren kritische Stimmen wie im Falle des Hamburger Sonderkurses keine Einzelfälle. So war die westdeutsche Bil-

159 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Referat zum Förderlehrgang 1957/58.

160 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Referat zum Förderlehrgang 1957/58.

161 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Carl Georg Heise an Senator Landahl, 12.3.1959.

162 Van Laak, Einrichten im Übergang, S. 325, 357.

163 KMK, 49. SchA am 14./15.11.1957 in Bonn, TOP 17 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

dungspolitik durchaus an empirischen Untersuchungen interessiert, die seit Mitte der 1950er Jahre im Medium der Demoskopie eine zunehmend größere Aufmerksamkeit fanden.¹⁶⁴ Das Jugendsozialwerk in Tübingen berichtete über empirische Untersuchungen des bei 420 von 534 Kursteilnehmenden im Jahr 1957/58 in Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen und Schleswig-Holstein. Demnach war die Bilanz gemischt: Zwar hielt eine Mehrheit von 56,9 Prozent der Befragten die Kurse für nützlich, doch eine recht große Minderheit von 39,8 Prozent war für die Abschaffung der Kurse. Nachschulungen in Geschichte, Deutsch und Staatsbürgerkunde fanden dabei eher Akzeptanz als in Mathematik und Naturwissenschaften.¹⁶⁵

Etwas positiver fiel eine 1957 vom BMGdt in Auftrag gegebene und auf Interviews gestützte Untersuchung von Infratest¹⁶⁶ aus, die die Gesamtsituation jugendlicher Zugewanderter aus der DDR ergründen sollte und dabei auch auf Fragen des Bildungswesens einging. Demnach äußerten sich die befragten Jugendlichen zur Eingliederung in Betrieb, Schule und Universität zu 72-74 Prozent positiv, wörtlich zitiert etwa mit: »Die Schulen sind hier sehr in Ordnung, der ganze Geist, das Freiheitliche, ist so wohltuend«. Dagegen gab es zu 15-16 Prozent negative Aussagen wie: »die Lehrer glauben, wir sind alle bekloppt, die wir aus der Ostzone kommen«. ¹⁶⁷ Letzteres entsprach dem Duktus des Hamburger Erfahrungsberichts zwei Jahre später. Allerdings hatte die Infratest-Untersuchung nicht speziell auf die »SBZ-Sonderkurse« abgezielt, sondern auch Schülerinnen und Schüler anderer Klassenstufen einbezogen.

Aufschlussreich war die von Infratest im weiteren Verlauf gestellte Frage, welche Errungenschaften der DDR übernommen werden sollten. Allein diese Fragestellung war in der Logik des Kalten Krieges keine Selbstverständlichkeit, legte sie doch nahe, dass auch die DDR Errungenschaften vorzuweisen hatte, die im Falle einer Wiedervereinigung, die zur Mitte der 1950er Jahre noch den politischen Erwartungshorizont prägte, einzubringen wären. Tatsächlich bezeichneten selbst von den Jugendlichen, die die DDR willentlich verlassen hatten, zu 30 Prozent, dass die Sozialleistungen eine Errungenschaft darstellten, gefolgt von 18 Prozent für Jugendförderung und Stipendien. Das Schulsystem der DDR fand dagegen mit nur 3 Prozent Zustimmung eine eindeutige Beurteilung.¹⁶⁸

Die empirischen Erhebungen setzten die Sonderkurse bzw. generell das Schulsystem der Bundesrepublik in den direkten Vergleich mit der DDR. Nicht einfangen mit ihrem methodischen Instrumentarium konnte die Sozialforschung den Wandel von Wissen, der das bundesdeutsche Bildungssystem auf seinem Weg von den Abgründen des Nationalsozialismus hin zu einem ideali-

164 Anja Kruke, Demoskopie in der Bundesrepublik Deutschland. Meinungsforschung, Parteien und Medien 1949-1990, Düsseldorf ²2012, S. 16-17.

165 Zu diesem Bericht: Hoffmann, Junge Zuwanderer, S. 551-552.

166 Zur Entstehung von Infratest: Kruke, Demoskopie, S. 46-47.

167 Schröter, Jugendliche Flüchtlinge, S. 22-23.

168 Schröter, Jugendliche Flüchtlinge, S. 36.

sierten Verständnis von »Abendland« und »Westen« leitete und in den migrationsbedingt eingerichteten »SBZ-Sonderkursen« vielleicht sogar seine stärkste Ausformung fand, denn diese Kurse sollten die »westliche« Lebens- und Denkweise erfolgsorientiert und in kürzest möglicher Zeit vermitteln.

Einen wichtigen Einblick gaben hier die Rahmenlehrpläne für die Sonderkurse, die allerdings vergleichsweise spät, so im Fall der Hamburger Kurse erst um 1960, entstanden. Gleichwohl erhielten die Sonderkurse dadurch einen pädagogischen und didaktischen Professionalisierungsschub, denn bislang war es weitgehend den Vorlieben der einzelnen Lehrkraft überlassen gewesen, ob sie im Deutschunterricht Ernst Jünger lesen ließ oder aus eigener Anschauung über die Verhältnisse in der stalinistischen Sowjetunion berichtete.¹⁶⁹

Der vom Leiter des Hamburger Sonderlehrgangs vorgelegte Rahmenlehrplan für die geisteswissenschaftlichen Fächer war durchaus ambitioniert. Zwar betonte er den nach wie vor hohen Stellenwert, der einer Auseinandersetzung mit dem Marxismus-Leninismus und dem Ostblock zukommen sollte, wie dies auch die Königsteiner Empfehlungen von 1959 bekräftigt hatten, doch sollten auch »Probleme des Abendlandes« diskutiert werden.¹⁷⁰ Vielmehr sei statt eines einheitlichen »westlichen Systems« der Gedanke der Multiperspektivität und die Freiheit der Meinungsbildung hervorzuheben.¹⁷¹

Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten waren im Deutschunterricht, vor allem Erörterungen und das Belegen von Thesen einzuüben, während inhaltliche Fragestellungen das Verhältnis von Religion und Naturwissenschaft, die Freiheit der Persönlichkeit, aber auch die moderne Kunst betreffen konnten. Im Geschichtsunterricht sollten die Themen Grundrechte, Verfassung, Demokratie, Kommunismus und Nationalismus im Vordergrund stehen.¹⁷² Eine solche Konzeption zeigte Annäherungen an den seinerzeit aufblühenden Politik- und Gemeinschaftskundeunterricht, der in seiner Genealogie einer Demokratiewissenschaft verpflichtet war,¹⁷³ doch gab es im Rahmenlehrplan weiterhin einen recht traditionellen Wissenskanon, der Lektionen zu Bismarck und zum Erstem Weltkrieg einschloss. Dies lag zeitlich nur knapp vor dem zu Beginn der 1960er Jahre einsetzenden historiographischen und erinnerungskulturellen Trendwende, wonach das Bismarckreich als nationalstaatlicher Orientierungsrahmen verblasste, die wilhelminische Politik zum Gegenstand kritischer Analysen wurde und sich die Bundesrepublik vom historischen Bezugsrahmen des deutschen Nationalstaats

169 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Referat zum Förderlehrgang 1957/58.

170 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2, Stellungnahme zu den Rahmenlehrplänen für Geschichte, Deutsch u. a., 22.4.1961.

171 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2, Stellungnahme zu dem Rahmen-Lehrplan für die geisteswiss. Fächer in den Vorstudien-Kursen, 31.7.1961.

172 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Vermerk: Sonderkurse für Abiturienten aus der SBZ, 7.10.1960.

173 Hierzu Puaca, Learning Democracy, S. 112-119, der allerdings auch Ambivalenzen und Rückschläge einer demokratiefördernden politischen Bildung betont.

vor 1914 löste.¹⁷⁴ Frappierend war aber vor allem, dass die NS-Zeit als Thema im Rahmenlehrplan nicht präsent war,¹⁷⁵ obwohl diese seit der Wende von den 1950er zu den 1960er Jahren stärker und kritischer in den Blickpunkt des gesellschaftlichen Interesses geriet.

Dem angestrebten Orientierungsleitfaden für die Vielfalt der westlichen Welt am nächsten kam der Rahmenlehrplan für den Englischunterricht. Durch ihn sollten die Kursteilnehmenden »Größe und Tiefe« der englischen und amerikanischen Literatur kennenlernen, und sei es in deutscher Übersetzung.¹⁷⁶ Als wichtige Themen, die die angelsächsische Welt prägten, nannte der Plan den Sport, den Parlamentarismus, den britischen Sozialismus, das Commonwealth sowie die amerikanische Verfassung und den Bürgerkrieg, aber auch die »Negerfrage«, wie der Lehrplanautor zeittypisch die seit Ende der 1950er Jahre wachsende Aufmerksamkeit für rassistische Diskriminierungen in den USA bezeichnete.¹⁷⁷ Unverkennbar war in dieser Hamburger Perspektive auf die angelsächsische Welt der britische Part ungleich ausführlicher behandelt und mit günstigeren Konnotationen versehen als der amerikanische. Auf diese Weise ließ der Sonderkurs Spielräume auch für regionale Wissenszirkulationen und Traditionsstiftungen, in diesem Fall für die enge Verknüpfung von Hanseatentum und *Britishness*.

Zur Umsetzung dieser Rahmenlehrpläne gab es allerdings kaum mehr Gelegenheit. 1961 kam nach dem Bau der Berliner Mauer die Übersiedlung aus der DDR nahezu zum Erliegen. Aufgrund der verminderten Nachfrage wurden nun die Kurse für Übersiedlerinnen und Übersiedlern aus der DDR mit denjenigen für Aussiedlerinnen und Aussiedler aus Mittel- und Osteuropa zusammengelegt.¹⁷⁸ Wie noch zu zeigen sein wird, erhielt dabei insbesondere der Deutschunterricht eine stärker auf den Spracherwerb ausgerichtete Form.¹⁷⁹

Lehrkräfte im Fokus des Verfassungsschutzes

Nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Lehrkräfte aus der DDR hatten einen hindernisreichen Neustart in der Bundesrepublik. Dabei gab es

174 Eckart Conze, Die Suche nach Sicherheit. Eine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von 1949 bis in die Gegenwart, München 2009, S. 329.

175 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2, Stellungnahme zu den Rahmenlehrplänen für Geschichte, Deutsch u. a., 22.4.1961.

176 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2, Stellungnahme zu dem Rahmen-Lehrplan für die geisteswiss. Fächer in den Vorstudien-Kursen, 31.7.1961.

177 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2, Vorschläge für den Englischunterricht in Vorstudienkursen für SBZ-Abiturienten, 22.4.1961.

178 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2, Vermerk, 28.8.1961.

179 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2, Vorstudienkursus für SBZ- und Spätaussiedler-Abiturienten, Hamburg-Blankenese, 9.5.1961.

große Unterschiede sowohl in der politischen Positionierung als auch hinsichtlich des sozialen Status.

Das MfV der DDR kontrollierte die Fluktuation von Lehrkräften seit Oktober 1951 statistisch. Die als streng vertraulich gekennzeichneten Berichte für die Kaderabteilung unterschieden zwischen ordnungsmäßigen Ausscheiden, wozu nicht nur Krankheit, Tod, der Übergang in andere Berufe oder im Falle von Frauen auch in der frühen DDR noch die Verheiratung zählten, und einem fristlosen Ausscheiden bzw. »Vertragsbruch«. Neben nicht näher erläuterten »politischen«, »moralischen« und »kriminellen« Gründen war dies mit großem Vorsprung die »Abwanderung in den Westen«.¹⁸⁰

Insgesamt betrug die Fluktuation unter den Lehrkräften in der DDR bis 1955 jährlich etwa 8 Prozent der Gesamtzahl, während nach Einschätzung der MfV-Statistik die übliche Prozentzahl allenfalls 3 bis 4 Prozent betragen sollte. Fast 40 Prozent dieser übermäßigen, »ungesunden« Fluktuation entfiel auf die »Republikflucht«. Von Oktober 1951 bis März 1955 registrierte das MfV 3.875 »republikflüchtige« Lehrkräfte. Nach einer etwas simplen Rechnung befanden sich somit »in jedem westdeutschen Kreis etwa 8 Lehrer aus der DDR, [...] die dort vielfach als Agitatoren gegen unsere Republik auftreten«.¹⁸¹ Die »Republikflucht« aus den westlichen oder nahe zu Berlin gelegenen Bezirken der DDR wie Potsdam, Magdeburg, Halle und Erfurt war am stärksten, und nach Einschätzung des MfV handelte es sich häufig um »Altlehrer, Umsiedler und Fachlehrer für naturwissenschaftlichen Unterricht«.¹⁸² In einem Bericht des MfV, der bis 1961 reichte, hatte sich die Zahl der »republikflüchtigen« Lehrkräfte und Pionierleitungen auf rund 14.200 addiert.¹⁸³ Aus der zugespitzten Sicht des MfV waren für die Abwerbung von Lehrkräften aus der DDR im Zuge der »psychologischen Kriegsführung« sowohl das »Lemmer-Ministerium«¹⁸⁴ als auch die Vereinigung

180 Zu einem kleineren Teil gab es gemäß dieser Statistik auch ein ordnungsgemäßes Ausscheiden durch »Abwanderung in den Westen«. Dies waren im Jahr 1954 133 Fälle gegenüber 1.075 in der Kategorie fristloses Ausscheiden: BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1358, Bericht über die Fluktuation von Lehrern in der Zeit von Oktober 1951 bis März 1955, 6.6.1955.

181 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1358, Bericht über die Fluktuation von Lehrern in der Zeit von Oktober 1951 bis März 1955, 6.6.1955.

182 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1358, Bericht über die Fluktuation von Lehrern in der Zeit von Oktober 1951 bis März 1955, 6.6.1955; Hoffmann, Junge Zuwanderer, S. 131-138. Den Spitzenwert nahm der nicht direkt an der innerdeutschen Grenze liegende Bezirk Halle mit 1.687 Personen ein, allerdings lagen die dicht besiedelten sächsischen DDR-Bezirke Dresden und Leipzig auch deutlich über 900 Personen: BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 13792, Konzentration republikflüchtiger Lehrer und Erzieher von 1952-1961, Anlage 2.

183 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 13792, Konzentration republikflüchtiger Lehrer und Erzieher von 1952-1961.

184 So die polemische Bezeichnung des BMGdt unter Minister Ernst Lemmer.

der aus der Sowjetzone verdrängten Lehrer und Beamten maßgeblich.¹⁸⁵ Aber auch Einzelpersonen wurden ausfindig gemacht: So nutzte der frühere Bürgermeister der Stadt Freital bei Dresden und jetzige hessische Minister für Erziehung und Volksbildung, Arno Hennig, »seine früheren Verbindungen und Beziehungen aus, um ständig weitere Lehrer aus Sachsen abzuwerben«.¹⁸⁶

Dabei hatten die Kultusbehörden der westdeutschen Länder anfänglich, so auf der Sitzung des KMK-Schulausschusses in Neuwied im September 1950, geäußert, dass sie »politisch gesehen kein Interesse daran haben, eine Sturzflut von Lehrern aus dem Osten herbeizuführen«.¹⁸⁷ Vielmehr traten Bedenken insbesondere gegenüber Volksschullehrkräften auf, die den Anforderungen der westdeutschen Volksschulen vermeintlich nicht genügten. Sie sollten aber im Einzelfall die Möglichkeit erhalten, ohne weitere Prüfung in den Schuldienst übernommen zu werden. Dieser KMK-Beschluss wurde nicht offiziell bekannt gemacht.¹⁸⁸ Ebenso vertrauliche Übereinstimmung herrschte darin, dass die »Zentralstelle für Flüchtlingslehrer« nur registrierend tätig sein sollte, die Einstellungen aber Sache der Länder seien.¹⁸⁹ Damit war die wichtigste Lobby-Organisation der aus der SBZ bzw. DDR übergesiedelten Lehrkräfte faktisch kalt gestellt.

Ähnliches galt für die Vereinigung der aus der Sowjetzone verdrängten Lehrer und Beamten, die keine realen Kompetenzen im Bildungsbereich besaß. Allerdings war dies kein Hinderungsgrund für die die Vereinigung, öffentlich mit großem Aplomb auf sich aufmerksam zu machen. So fand am 17. Dezember 1952 in Düsseldorf der Kongress »Freiheitliche Erziehung« statt, an dem unter anderem das Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen, das Bundesinnenministerium, Schulräte, Schulleitungen, Lehrkräfte, Studierende, der Verband der Heimatvertriebenen, CDU, SPD, FDP und Presse teilnahmen; insgesamt zählten die Berichterstattenden 246 Teilnehmende. Das Hauptreferat hielt der Pfarrer und Professor für evangelische Theologie Hans Köhler von der Freien Universität Berlin.¹⁹⁰ Er beschrieb die Entnazifizierung in der DDR als Vorwand, um den Weg für einen neuen Lehrertyp freizumachen und die Erziehung zum Sowjetmenschen zu fördern. Die Mehrzahl der Erzieher leiste jedoch heimlichen Widerstand; ihnen gelte Solidarität.¹⁹¹

185 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1358, Vermerk (1956); BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 13792, Materialzusammenstellung über die Feindtätigkeit unter der Lehrerschaft der DDR.

186 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1358, Vermerk (1956).

187 BArch Koblenz, B 304, 3716, KMK, SchA am 15./16.9.1950 in Neuwied, TOP J.

188 BArch Koblenz, B 304, 3716, KMK, SchA am 15./16.9.1950 in Neuwied, TOP J.

189 BArch Koblenz, B 304, 3716, KMK, SchA am 15./16.9.1950 in Neuwied, TOP K.

190 Köhler war 1951 aus seiner Heimatstadt Leipzig in den Westen gegangen: Professorenkatalog der Universität Leipzig, Online: https://research.uni-leipzig.de/catalogus-professorum-lipsiensium/leipzig/Koehler_690/, 13.03.2023.

191 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Protokoll Kongress »Freiheitliche Erziehung« am 17.12.1952 in Düsseldorf.

In der Logik des Kalten Krieges billigte der Kongress eine Stellungnahme der Vereinigung, Gespräche mit der »Sowjetpädagogik« strikt abzulehnen, und kritisierte mehrere westdeutsche Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, die solchen Gesprächen zugestimmt hatten: »Da westdeutsche Erzieher im Hinblick auf die Verteidigung der Wahrheit in Forschung, Lehre und Unterricht kompromißlos sein müssen, können ihre Gesprächspartner niemals Exponenten des sowjetzonalen Unterdrückungssystems sein.«¹⁹² Neben den plakativen Reden gegen eine bolschewistische Jugenderziehung und die Erziehung zum Sowjetmenschen wartete der Kongress aber auch mit praktischen Vorschlägen auf, um Wissen über die DDR bereitzustellen und das Wissen von Übergesiedelten aus der DDR zu nutzen: So sollten Arbeitsgemeinschaften Analysen von DDR-Schulbüchern durchführen sowie ein mitteldeutsches Schularchiv und eine Schülerberatungsstelle Ost entstehen.¹⁹³

Die in Düsseldorf versammelten Pädagoginnen und Pädagogen zeichneten sich durch dezidierte politische Positionen, aber auch durch ihren sozialen Status aus: Zumeist wiesen sie eine universitäre Laufbahn oder schulische Leitungserfahrungen auf. Darin manifestierte sich eine habituelle Distanz zu den in den folgenden Jahren zahlreich übergesiedelten Lehrkräften aus der DDR, die sich im Westen eine neue Existenz aufbauen mussten und dabei kaum scharfe politische Töne schwingen konnten und mochten. Dies betraf vor allem die bereits erwähnte Berufsgruppe der Neulehrerinnen und Neulehrer, die bis Mitte der 1950er Jahre immerhin rund 40 Prozent der Lehrkräfte ausmachten, die das Notaufnahmeverfahren durchliefen.¹⁹⁴ Die DDR hatte deren vor 1949 begonnene Ausbildung zunächst fortgesetzt, um dem Lehrkräftemangel Abhilfe zu verschaffen. Allein in Sachsen betrug die Quote an Neulehrerinnen und Neulehrer zwischenzeitlich (1949) 80,9 Prozent und lag damit von allen Ländern in der DDR an der Spitze.¹⁹⁵ Die entsprechenden Lehrgänge umfassten zwei bis zwölf Monate, bevor dann im Laufe der 1950er Jahre die Ausbildung für Unter- und Mittelstufenlehrkräfte an Institute für Lehrerbildung und Pädagogische Institute sowie für Oberstufenlehrkräfte an die Universitäten zurückkehrte.¹⁹⁶

192 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, Protokoll Kongress »Freiheitliche Erziehung« am 17.12.1952 in Düsseldorf.

193 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, Protokoll Kongress »Freiheitliche Erziehung« am 17.12.1952 in Düsseldorf.

194 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, BMVt, Protokoll Tagung am 9./10.11.1954 in Bonn.

195 Welsh, Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung, S. 233.

196 Ausführlich hierzu: Sylvia Mebus, Zur Entwicklung der Lehrerausbildung in der SBZ/DDR 1945 bis 1959 am Beispiel Dresdens. Pädagogik zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, Frankfurt am Main u. a. 1999. Zu den Neulehrerkursen in der DDR und dem signifikanten Unterschied in sozialer Herkunft und Parteibindung zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmenden: Budde, Frauen der Intelligenz, S. 260-267. Weitere Überblicke: Geißler, Schulgeschichte, S. 759-760; Dietrich, Kulturgeschichte der DDR, Bd. 1, S. 249-250.

Für die nach Westdeutschland übergesiedelten Neulehrerinnen und Neulehrer gestaltete sich die Aufnahme und Anerkennung ihres zertifizierten Wissens von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich; in der Regel aber galt, dass nur ältere Lehrkräfte mit einem Abschluss vor 1945 Aussichten auf eine direkte Übernahmemöglichkeit besaßen, während ansonsten Neuausbildung oder Nachprüfungen anstanden.¹⁹⁷ In Hessen war der Umgang mit den Neulehrerinnen und Neulehrern anfangs reichlich restriktiv. Nach einer »Ausleseprüfung« am Pädagogischen Institut in Weilburg an der Lahn wurde für viele Übergesiedelte »der volle Besuch eines Ausbildungslehrgangs angeordnet«.¹⁹⁸ Seit 1951 entwickelte allerdings das Pädagogische Institut im südhessischen Jugenheim bei Darmstadt einen nur noch dreisemestrigen Sonderlehrgang; Anstoß dafür war der anhaltende Lehrkräftemangel in der Bundesrepublik.¹⁹⁹

Den ersten Sonderlehrgang mit 58 Teilnehmenden stellte auf dem Düsseldorfer Kongress der Vereinigung der aus der Sowjetzone verdrängten Lehrer und Beamten von 1952 Eva-Maria Deinhardt, die einst als Tanzpädagogin an der reformpädagogischen und frauenbewegten Loheland-Schule in der Rhön gewirkt hatte und nun als Professorin am Pädagogischen Institut Jugenheim lehrte, vor.²⁰⁰ Ganz im Geiste des Kongresses warb Deinhardt um Verständnis für das Schicksal der aus der DDR geflüchteten und übergesiedelten Lehrkräfte und bestätigte die Worte eines Vorredners, dass diese als »Angehörige der Kriegsgeneration« häufig ihr Studium nicht vollenden konnten und nun ihre Familien ernähren müssten.²⁰¹ In der Praxis erkannten die Sonderlehrgänge die schulpraktische Ausbildung und die Module in allgemeiner Didaktik und Methodik aus der DDR an und legten den Schwerpunkt auf die theoretische Ausbildung in Erziehungswissenschaft und Politik sowie auf den musischen Bereich und Sport. Darüber hinaus sollten speziell die weiblichen Teilnehmenden in Hauswirtschaft und Nadelarbeit nachgeschult werden.²⁰² Damit zeigten sich die Unterschiede zwischen dem Verständnis von notwendigem pädagogischen Professionswissen in der DDR und in der Bundesrepublik auch in einer geschlechterspezifischen Rollenverteilung.

197 Hoffmann, Junge Zuwanderer, S. 553.

198 HHStA Wiesbaden, 504, 1661, Vermerk, 16.2.1950.

199 HHStA Wiesbaden, 504, 1661, Aktenvermerk, 21.12.1951; HHStA Wiesbaden, 504, 1661, Vermerk an Ministerialdirektor Viehweg, 5.12.1951.

200 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, Protokoll Kongress »Freiheitliche Erziehung« am 17.12.1952 in Düsseldorf.

201 BArch Koblenz, B 304, 2051-I, Protokoll Kongress »Freiheitliche Erziehung« am 17.12.1952 in Düsseldorf.

202 HHStA Wiesbaden, 504, 1661, Pädagogisches Institut Darmstadt/Jugenheim an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 17.11.1951; HHStA Wiesbaden, 504, 1661, Pädagogisches Institut Darmstadt/Jugenheim an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 23.2.1952.

In der Diskussion gab es gewichtige Stimmen, etwa aus dem BMGdt, die eine besondere Fürsorge um die Neulehrerinnen und Neulehrer anmahnten, da diese ansonsten eine politische Gefahr darstellten.²⁰³ Tatsächlich führten die hessischen Pädagogischen Institute in Jugenheim und Weilburg, die sich künftig bei den Sonderlehrgängen abwechselten, 1953 einen neuen Passus ein, dass alle übergesiedelten Lehrkräfte nach der eingangs absolvierten »Ausleseprüfung« so lange einen Gasthörenden-Status inne haben sollten, bis deren Unterlagen durch zwei inoffizielle, aber durch das BMGdt und die CIA kontrollierte Organisationen wie die Kampfgruppe gegen Unmenschlichkeit in Berlin-Nikolassee mit ihrem Referat Erziehung oder die Beratungsstelle für freiheitliche Erzieher in Berlin-Halensee politisch überprüft und für unbedenklich erklärt worden waren.²⁰⁴

Wissen über das Leben in der DDR zu erlangen, gehörte zur verbreiteten Praxis der Notaufnahmeverfahren. Die Tätigkeit alliierter und deutscher Geheimdienste in den Flüchtlings- und Notaufnahmелagern ist in jüngster Zeit mehrfach untersucht worden.²⁰⁵ Das Interesse galt dem Wissen der Übersiedlerinnen und Übersiedler über staatliche Einrichtungen, Wirtschaft und Infrastruktur bis hin zu politischen Einstellungen in der Arbeitendenschaft.²⁰⁶ Die Überprüfungsprozeduren durch den Verfassungsschutz von Bund und Ländern, die den persönlich-biographischen Hintergrund der Übergesiedelten in den Blick nahmen, waren dagegen bislang noch wenig bekannt.²⁰⁷

Seit Mitte der 1950er Jahre waren die Überprüfungen im Vorfeld der Sonderlehrgänge an den Pädagogischen Instituten Hessens nicht mehr den antikomunistischen NGOs, sondern direkt den Verfassungsschutzbehörden überantwortet. Die Pädagogischen Institute sandten Personen- und Adresslisten zur »Feststellung der politischen Unbedenklichkeit«, in einzelnen Fällen auch voll-

203 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Protokoll Tagung Betreuung und Eingliederung jugendlicher Flüchtlinge aus der SBZ am 11./12.12.1952 in Zeven.

204 HHStA Wiesbaden, 504, 1661, Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung an den Direktor des Pädagogischen Instituts Weilburg, 3.3.1953; HHStA Wiesbaden, 504, 1661, Vermerk, 4.8.1953; HHStA Wiesbaden, 504, 1661, Besprechung über ehemalige Lehrer der Sowjetzone am 11.7.1954.

205 Paul Maddrell, Die West-Geheimdienste und die Flüchtlinge aus Ostdeutschland. Nachrichtendienstarbeit im »goldenen Zeitalter« der Spionage (1945-1965), in: ZfG 64 (2016), S. 129-144; Sascha Schießl, »Das Tor zur Freiheit«. Kriegsfolgen, Erinnerungspolitik und humanitärer Anspruch im Lager Friedland (1945-1970), Göttingen 2016, S. 365-368; van Laak, Einrichten im Übergang, S. 187-216, 223-237; Hoffrichter, Politik, Verwaltung, Geheimdienste, S. 289-343.

206 Maddrell, Die West-Geheimdienste, S. 131-133; van Laak, Einrichten im Übergang, S. 187, 204-209.

207 Ein kurzer Überblick vor allem zu organisatorischen Fragen des Bundesverfassungsschutzes: Hoffrichter, Politik, Verwaltung, Geheimdienste, S. 301-305. Zum größeren Kontext der Schwerpunkte und Aufgaben des BfV, wozu auch eine »Kontrolle der Einreise von Agitatoren« aus der DDR zählte: Constantin Goschler/Michael Wala, »Keine neue Gestapo«. Das Bundesamt für Verfassungsschutz und die NS-Vergangenheit, Reinbek 2015, S. 91-98.

ständige Personalunterlagen einzelner Bewerberinnen und Bewerber an das hessische Ministerium für Erziehung und Volksbildung,²⁰⁸ das diese wiederum an das Landesamt für Verfassungsschutz weiterleitete.²⁰⁹ Bei der Überprüfung nutzte das Landesamt die Ressourcen des Bundesamtes für Verfassungsschutz,²¹⁰ das hierzu ausgiebig in der »Frontstadt« Berlin aktiv war.

Zu den übergesiedelten Lehrkräften legte der Verfassungsschutz kurze Dossiers an, bestehend aus Name, Geburtsdatum, Geburtsort, früherem Wohnort in der DDR, Familienverhältnissen, Umständen der Flucht, Mitgliedschaften in Massenorganisationen der DDR, einer körperbezogenen Personenbeschreibung sowie dem protokollierten Ergebnis der Befragung aus dem Notaufnahmeverfahren, zusammen mit einer Stellungnahme des Interviewenden, ob eine Person glaubwürdig sei oder deren Angaben anzuzweifeln wären.²¹¹ Der betriebene Aufwand brachte allerdings ausgesprochen magere Ergebnisse. In der großen Mehrzahl der ausführlicher geprüften Fälle handelte es sich um Namensähnlichkeiten oder Namensgleichheiten, zu denen die Behörden lapidar konstatieren mussten: »Die Identität mit der angefragten Person ist von hier aus nicht feststellbar.«²¹² Oder aber es »müssten zur Feststellung der Identität Ermittlungen in der SBZ geführt werden. Die hierfür in Frage kommende Dienststelle hat in ähnlichen Fällen solche Ermittlungen abgelehnt, da das Ergebnis in keinem Verhältnis zu dem damit verbundenen Risiko steht.«²¹³ Das hessische Ministerium für Erziehung und Volksbildung wiederum zeigte sich unzufrieden darüber, »dass das Verfassungsschutzamt erhebliche Zeiten braucht, um seine Feststellungen zu treffen«; mitunter trafen die Bescheide erst nach Abschluss des Ausleseverfahrens an den Pädagogischen Instituten ein.²¹⁴

208 HHStA Wiesbaden, 504, 342, Direktor des Pädagogischen Instituts Weilburg an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 1.11.1957; HHStA Wiesbaden, 504, 342, Listen zur Feststellung der politischen Unbedenklichkeit ehemaliger SBZ-Lehrer, 1956; HHStA Wiesbaden, 504, 342, Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung an Direktor des Pädagogischen Instituts Weilburg, 29.10.1956.

209 HHStA Wiesbaden, 504, 342, Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung an Landesamt für Verfassungsschutz Hessen, 26.9.1958.

210 HHStA Wiesbaden, 504, 342, Landesamt für Verfassungsschutz Hessen an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 13.11.1958.

211 HHStA Wiesbaden, 504, 342, Vorprüfungsgruppe BI-Berlin, 15.8.1958; HHStA Wiesbaden, 504, 342, Personenblatt zu Rudolf H., 1956.

212 HHStA Wiesbaden, 504, 342, Landesamt für Verfassungsschutz Hessen an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 3.5.1958; ähnlich auch: HHStA Wiesbaden, 504, 342, Landesamt für Verfassungsschutz Hessen an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 21.10.1957. Schon zeitgenössisch gab es Kritik an der Karteikarten-Datenbank des BfV: Goschler/Wala, »Keine neue Gestapo«, S. 101-103.

213 HHStA Wiesbaden, 504, 342, Landesamt für Verfassungsschutz Hessen an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 22.1.1958.

214 HHStA Wiesbaden, 504, 342, Vermerk, 11.4.1958.

Die Ängste des Kalten Krieges projizierten sich damit sogar auf Personen, die in Orten wie Weilburg oder Jugenheim einen Studiengang für Volksschullehrkräfte besuchen wollten. Regelmäßige Überprüfungen von Lehramtsbewerberinnen und Lehramtsbewerbern gab es damit in der Bundesrepublik bereits vor den so genannten »Radikalenbeschlüssen« der 1970er Jahre. Für die Betroffenen bedeutete dies oft mehrere Jahre der Unsicherheit, zumal Regierungspräsidenten nochmals eine politische Überprüfung beantragen konnten, wenn die übergesiedelten Lehrkräfte ihren Sonderlehrgang abgeschlossen haben und in Hessen in den Schuldienst eintreten wollten.²¹⁵ Die Situation der übergesiedelten Lehrkräfte schaffte es sogar unter dem Titel »Lästige Lehrer« bis in die Spalten des *SPIEGEL*. Hier lag der Schwerpunkt auf den wirtschaftlichen Bedrückungen am Beispiel von 561 Volks- und Hilfsschullehrkräften in Baden-Württemberg, die nicht verbeamtet wurden, sondern als Angestellte schlechter verdienten und für das Alter entsprechend weniger abgesichert waren.²¹⁶

Vor diesem Hintergrund wähten die DDR-Behörden die Chance, die Lehrkräfte zu einer Rückkehr in die DDR zu bewegen. Das MfV sammelte Briefe mit Anfragen und schrieb sogar an die Angehörigen geflüchteter Lehrkräfte, damit sie ihren Einfluss zu einer Rückkehr geltend machten. Die Zusicherung, dass sich die Rückkehrenden den Bezirk, in denen sie zukünftig arbeiten wollten, frei aussuchen könnten, war jedoch konditioniert, nämlich nur für den Fall, dass derjenige »keine strafbaren Handlungen begangen hat«.²¹⁷ Angesichts des bekannten Umgangs mit Rückkehrenden in die DDR²¹⁸ bot eine solche Aussage nur vage Hoffnungen. Nach dem Mauerbau verhärtete sich die Haltung der DDR. 1964 hielt eine Dienstbesprechung auf Staatssekretärebene im MfV fest, dass die Einstellung von Lehrkräften, die aus Westdeutschland zurückgekehrt seien, »im Prinzip nicht erfolgen« kann.²¹⁹ Neben politischen Erwägungen monierte das MfV nun vor allem die Ausbildung an westdeutschen Pädagogischen Hochschulen und Pädagogischen Akademien: »Beide Einrichtungen entsprechen nicht dem Status einer wissenschaftlichen Hochschule, sondern besitzen bestenfalls das Niveau einer höheren Fachschule«.²²⁰ Die Systemkonkurrenz zwischen den beiden deutschen Teilstaaten zeigte sich hier in der verweigerten Anerkennung pädagogischen Professionswissens.

215 HHStA Wiesbaden, 504, 342, Vermerk, 10.4.1958.

216 BArch Koblenz, B 304, 3716, Art. »Lästige Lehrer«, in: Der SPIEGEL, 22.10.1958.

217 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 1294, MfV der DDR, Kaderabteilung an Frau D., Kleindobschütz, 16.11.1956.

218 Stöver, Zuflucht DDR, S. 109-146.

219 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 7803, Einladung für die Dienstbesprechung am 27.2.1964.

220 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 7803, Einladung für die Dienstbesprechung am 27.2.1964.

Das Jahr 1961 stellte wegen der drastischen Abnahme der Übersiedlungszahlen eine Zäsur dar, doch zugleich lieferte das in den Notaufnahmелagern nach diesem Zeitpunkt produzierte Wissen über die jugendlichen Übergesiedelten Anhaltspunkte für eine fortlaufende soziostrukturelle Entwicklung. In diese Richtung weisen Daten, die das Notaufnahmелager Gießen in den 1960er Jahren für die weiterhin ankommenden alleinstehenden Kinder und Jugendlichen aus der DDR erhob. So hatten die (1966) 768 Ankommenden höhere Schulabschlüsse aufzuweisen als die vorherigen Jahrgänge, zugleich attestierte der Berichterstatter 47,6 Prozent der männlichen Jugendlichen und 58,2 Prozent der weiblichen Jugendlichen, aus »gestörten Familienverhältnissen« zu stammen, nämlich entweder unehelich geboren oder bei geschiedenen oder getrennt lebenden Eltern aufgewachsen zu sein. Darüber hinaus sei der Anteil der konfessionslosen Jugendlichen auf 17,6 Prozent (statt wie in früheren Jahren bei rund 7 Prozent) angewachsen.²²¹ In diesen Daten spiegelten sich sowohl der anhaltende Vorsprung der DDR bei den höheren Schulabschlüssen als auch Veränderungen in der Familien- und Konfessionsstruktur, die in bundesdeutschen Einschätzungen der 1960er Jahre noch nicht im Sinne gesellschaftlicher Liberalisierungsprozesse,²²² sondern eher als bedauerliche Zeichen eines fortschreitenden Traditionsverlustes gedeutet wurden.

Dass die Berichterstattung über die jugendlichen Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR nun ausschließlich von Gießen aus erfolgte, lässt sich auch als Indiz für Veränderungen im Umgang mit der Migration aus der DDR lesen. Das Notaufnahmелager Uelzen-Bohldamm hatte 1963 aufgrund der nach dem Mauerbau stark rückgehenden Übersiedlungszahlen seine Funktion aufgegeben, doch zuvor schon waren die Jugendlager Sandbostel und Westertimke 1960 nach Friedland und Uelzen verlegt worden. In der historischen Literatur sind als Gründe für diese Verlegungen ein kurzzeitiger Rückgang der Übersiedlungszahlen 1959, vor allem aber die abseitige Verkehrslage genannt.²²³ Was vor rund einem Jahrzehnt noch als Vorzug oder zumindest als praktische Lösung gegolten hatte, um einen geschützten Raum vor den »sittlichen« Gefährdungen der Großstadt zu bieten, schien nun nicht mehr angemessen. Vielmehr traten in den 1960er Jahren neue Akteurinnen und Akteure auf den Plan, um die übergesiedelten Oberschülerinnen und Oberschüler und Studierenden zu unterstützen. Hierzu zählte allen voran die 1965 gegründete Otto-Benecke-Stiftung als Nachfolgerin des Sozialamts des Deutschen Bundesstudentenrings, die eine Außen-

221 BArch Koblenz, B 304, 3716, Erfahrungsbericht der Jugendabteilung im NAL Gießen für das Jahr 1966.

222 Zu diesem Konzept grundlegend Herbert, Liberalisierung als Lernprozess.

223 Zur Auflösung: Hoffmann, Junge Zuwanderer, S. 604-611; Hoffrichter, Politik, Verwaltung, Geheimdienste, S. 285-286, 353-359.

stelle im Notaufnahmelager Gießen unterhielt. Die aus der DDR gekommenen Abiturientinnen und Abiturienten wurden nun nicht mehr in schulähnliche Sonderkurse, sondern an Vorstudienkurse in Universitätsstädten wie Gießen und Marburg verwiesen.²²⁴

Zugleich wuchs in den 1960er Jahren die Bereitschaft, die Reifezeugnisse der DDR ohne zusätzliche Bedingungen anzuerkennen. Hier spielte die sich langsam abzeichnende Neuorientierung in der Bundesrepublik Deutschland hin zu einer »Neuen Ostpolitik« und zur Vorstellung einer friedlichen Koexistenz der beiden deutscher Teilstaaten eine Rolle: Die Zeit einer operativen, »aktiven Wiedervereinigungspolitik« war vorbei.²²⁵ Darüber hinaus hatte die westdeutsche Bildungspolitik mit ihrer Konzeption der »Sonderkurse«, die in den Königsteiner Empfehlungen 1959 ihren Höhepunkt fand, ein Stück weit die wirtschaftlichen Umstände jener Zeit ignoriert, da nach wie vor junge Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR vom boomenden Arbeitsmarkt in Westdeutschland »problemlos absorbiert« werden konnten.²²⁶ Schließlich kam in den bildungspolitischen Neuorientierungen der 1960er Jahre ein stärkeres Vertrauen in die Selbständigkeit junger Menschen zum Ausdruck. Nicht mehr Nachprüfungen, sondern die individuellen Erfahrungen an den Hochschulen sollten nunmehr die Frage der Studierfähigkeit beantworten.

Aus der umfassenderen Perspektive der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft endete in den 1960er Jahren die hohe Aufmerksamkeit und Maßnahmenbereitschaft gegenüber den Migrantinnen und Migranten aus der DDR, die die westdeutsche Bildungspolitik über Jahre hinweg gekennzeichnet hatte. Das hatte praktische Konsequenzen. 1961 wechselten Teile des Lehrpersonals der »SBZ-Sonderkurse« in Hamburg an das in der Hansestadt neu entstandene Studienkolleg für ausländische Studienbewerberinnen und Studienbewerber in der Bundesrepublik, während die erhalten gebliebenen, nun als »Vorstudienkurse« bezeichneten Lehrgänge in Ausgesiedelten sowie Asylsuchenden neue Zielgruppen hatten, die in den 1960er Jahre weiter wuchsen. In diesen teils personellen, teils institutionellen Weiterentwicklungen machten sich neue Verflechtungstendenzen in der bundesdeutschen Migrationslandschaft bemerkbar.

224 BArch Koblenz, B 304, 3716, Erfahrungsbericht der Jugendabteilung im NAL Gießen für das Jahr 1966.

225 Conze, *Suche nach Sicherheit*, S. 328.

226 Conze, *Suche nach Sicherheit*, S. 297.

3.4. Freiheitsrhetorik und Heimerziehung: Ausgesiedelte aus Mittel- und Osteuropa

Mitschülerinnen und Mitschüler, die aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten oder den deutschen Siedlungsgebieten in Mittel- und Osteuropa kamen, waren in den 1950er Jahren eine geläufige Erscheinung in bundesdeutschen Klassenzimmern. Zu einem guten Teil handelte es sich um Geflüchtete und Vertriebene der späten Kriegs- und frühen Nachkriegszeit, die innerhalb der Bundesrepublik erneut umgezogen waren. Zu Beginn der 1950er Jahre endete die Zuzugssperre in viele größere Städte und begünstigte damit eine auf Jahre hinaus anhaltende Binnenmigration. Hamburg beispielsweise entfaltete eine starke Anziehungskraft auf die Flüchtlinge, Vertriebene und Umgesiedelten, die zunächst in den Kleinstädten und Landgemeinden Schleswig-Holsteins und Niedersachsens untergekommen waren. Hatte die Hansestadt bei der ersten Volkszählung Ende Oktober 1946 verhältnismäßig geringe 3,9 Prozent Flüchtlinge und Vertriebene erfasst, lag deren Anteil 1961 schon bei 11,3 Prozent.¹

Für die geflüchteten und vertriebenen Jugendlichen brachten die Umzüge mitunter völlig andere schulische Erfahrungen. In einem Interview aus den 1990er Jahren erzählte Bente Hagen² von ihrem Wechsel aus dem schleswig-holsteinischen Geesthacht nach Hamburg:

Also ich bin dann von Lauenburg nach Geesthacht täglich zur, zum Gymnasium gefahren, und dieses Geesthachter Gymnasium war sowas wie eine Zufluchtstätte von Flüchtlingslehrern. Ähm, und zwar also auf, so im Nachhinein auf ne, denke ich, auf ne ziemlich unangenehme Art und Weise. Erstmal also sehr stark autoritär, ich mein, das spielt jetzt wahrscheinlich hier überhaupt gar keine Rolle. [...] Ähm, sehr stark autoritär und ähm, wie sich später rausstellte, als ich dann schon in Hamburg zur Schule ging, ähm auch ein Unterschlupf für, für NS- mhm ja Verbrechern sage ich jetzt mal. Also es hat sich dann heraus, später herausgestellt, daß ein Lehrer, den ich in Deutsch hatte, in einem Frauenarbeitslager ähm ne ziemlich üble Rolle gespielt hat, und der hat sich dann, also ist durch, hat sich durch Selbstmord der Justiz entzogen. [...] Also bis, in Geesthacht bin ich dann bis 1954 gewesen, weil mein Vater dann nach Hamburg versetzt wurde, und ab 54 bin ich dann in Hamburg zum Gymnasium gegangen und hab 57 Abitur gemacht. Und bin in einem Gymnasium hier gewesen, wo die Verhältnisse Flüchtlingskinder/ Einheimische ziemlich anders waren, das waren im wesentlichen Einheimische. Das Gymnasium war in Uhlenhorst, und, ja, da bin ich also zum ersten Mal so in richtigen Hamburger ähm Wohnungen gewesen. Und in der Klasse war es so, da war noch ein Mädchen, eine Klassenkameradin, die kam aus

1 Parisius, »Dass man natürlich«, S. 93, 112.

2 Aliasname.

Stettin, und wir haben uns irgendwie instinktiv ähm befreundet. Und also wir wurden nicht abgelehnt, das war ja nachher auch schon Oberstufe, wir wurden nicht etwa abgelehnt, aber es war eine Kluft zwischen uns beiden Flüchtlingskindern und den Einheimischen.³

Wann die befreundete Mitschülerin aus Stettin in die Bundesrepublik gekommen war, ging aus dem Interview nicht hervor. Diese Unbestimmtheit war symptomatisch für eine über Jahrzehnte kultivierte bundesdeutsche Wahrnehmung, die sowohl in persönlichen Erinnerungen als auch in sozialwissenschaftlichen Studien den immer wieder veränderten Rahmenbedingungen der Migration aus dem Osten wenig Rechnung trug. Dies gilt auch für die zeithistorische Forschung, die die so genannten (Spät-)Ausgesiedelten bislang nur am Rande beachtet hat.⁴

In diesem Kapitel steht zunächst die Wissensproduktion über die Ausgesiedelten aus Mittel- und Osteuropa im Blickpunkt, die sich deutlich komplizierter gestaltete als im Falle der Übergesiedelten aus der DDR, da die Herkunftsregionen divers waren und selbst vermeintlich grundlegende epistemische Annahmen wie zum Deutschen als Muttersprache sich rasch als fragil erwiesen. In dieser Situation drängte das Bundesvertriebenenministerium als neuer Wissensakteur in den gesellschaftlichen Teilbereich Schule und Bildung und trat damit zeitweise in Konkurrenz zur etablierten Bildungspolitik. Vor allem aber gelten die folgenden Ausführungen neuen, spezifischen Wissensorten für die jugendlichen Ausgesiedelten in der Bundesrepublik wie insbesondere Heimen und Sonderschulen, die es in dieser Weise für die Übergesiedelten aus der DDR nicht gegeben hatte. Dabei ist der Frage nachzugehen, welche Rolle eine durch den Migrationsprozess geförderte situative Ethnizität für die Organisation, Aneignung und Anerkennung von Wissen spielte.

3 FZH, WdE, 527. Das Gymnasium in Geesthacht sollte im Jahre 1963 bundesweit Aufsehen erregen, als der damalige Schülersprecher Uwe Barschel, selbst aus einer Flüchtlingsfamilie stammend, den Nachfolger Hitlers als »Reichspräsident« im Mai 1945, Großadmiral Karl Dönitz, als Vortragsredner einlud.

4 Zu den wichtigsten historischen Beiträgen zählen: Panagiotidis, *Unchosen Ones*; Loew, *Wir Unsichtbaren*; Schießl, »Tor zur Freiheit«, S. 304-340; Victor Dönninghaus/Jannis Panagiotidis/Hans-Christian Petersen (Hrsg.), *Jenseits der »Volksgruppe«*. Neue Perspektiven auf die Russlanddeutschen zwischen Russland, Deutschland und Amerika, Berlin 2018. Bei Herbert, *Geschichte der Ausländerpolitik*, S. 275-278 wird nur kurz die Aussiedlermigration seit den 1980er Jahren thematisiert; den Fokus auf die Zeit nach 1989 legt Jannis Panagiotidis, *Postsowjetische Migration in Deutschland. Eine Einführung*, Bonn 2021.

Die zeitliche Trennlinie zwischen Hauptphase der Zwangsmigration aus Mittel- und Osteuropa in den Jahren 1944 bis 1948/49 und der bereits unmittelbar anschließenden Phase der Aussiedlungsmigration war dünn und die Gruppe der Betroffenen ausgesprochen heterogen. Die seit Beginn der 1950er Jahre in die Bundesrepublik Kommenden bezeichnete die zeitgenössische Amtssprache häufig als »Rücksiedler«, »Spätrückgeführte«, »Spätheimkehrer« oder gar »Spätestheimkehrer«; mit Begriffen mithin, die in erster Linie auf entlassene deutsche Kriegsgefangene gemünzt waren und auf ein »Rückkehr« Bezug nahmen, das zwar die nationalistische Vorstellung, wonach Deutsche idealerweise auf deutschem Territorium zu leben hatten, bediente, aber nicht der Lebenswirklichkeit der Migrantinnen und Migranten entsprach, die in Orte und Regionen der Bundesrepublik gelangten, in der sie zuvor nicht gelebt hatten, und für die es ein neuer, durchaus mühsamer Anfang war.

Noch einmal anders stellte sich die Situation von Kindern und Jugendlichen dar. Ministerien und Verwaltungen rechneten Gruppen mit höchst unterschiedlichen politischen Schicksalen zusammen: Das BMVt zählte zu den jungen Aussiedlerinnen und Aussiedlern solche aus Ost- und Südosteuropa, zum Teil sogar aus China, ebenso wie »rückgeführte Vertriebene«, die zunächst im »freien Ausland«, insbesondere in Österreich, Frankreich und England, gelebt hatten.⁵ Die KMK fasste die Gruppen der »deutschstämmigen Kinder aus dem Osten« und, noch allgemeiner, »der aus dem Ausland zurückgekehrten deutschen Kinder« ebenfalls im selben Kontext. Die hier zu beobachtende Unsicherheit in der Kategorisierung von Migration unterstreicht die These von Jannis Panagiotidis, dass es in den 1950er Jahren keine zielgerichtete Aussiedlungspolitik gab und »the Federal Republic did not embrace an ideology of returning to the homeland when dealing with ethnic Germans from Eastern Europe«.⁶

Für das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung wichtig war die Erkenntnis, dass viele der jungen Migrantinnen und Migranten unterschiedlicher Herkunft die deutsche Sprache nicht oder nicht mehr beherrschten.⁷ In manchen Kultusverwaltungen galt es geradezu als Paradox, dass Jugendliche, »obwohl von rein deutscher Abstammung«, kaum Deutsch beherrschten.⁸ Bei der Gruppe »aus dem Ausland« handelte es sich vielfach um Kinder von politischen Exilantinnen und Exilanten während der NS-Zeit. Ihr Stand der Deutschkenntnisse war insoweit erwartbar, als die Ausreise der Eltern bereits in den 1930er

5 BArch Koblenz, B 304, 3730, BMVt an Landesflüchtlingsverwaltungen, 31.5.1957.

6 Panagiotidis, *Unchosen Ones*, S. 41.

7 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, KMK, Vors. SchA, Löffler, an KMK-Sekretariat, 30.11.1951, zuvor BArch Koblenz, B 304, 2051-1, BMI an KMK-Sekretariat, 30.10.1951; BArch Koblenz, B 304, 3729-1, BMI an BMFin, Oktober 1951.

8 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung an Löffler, 17.7.1950.

Jahren erfolgt und der zeitliche wie emotionale Abstand zu Deutschland mitunter recht groß geworden war.⁹ Bei der zweiten Gruppe aus Mittel- und Osteuropa verhielt es sich komplizierter. Trennscharf war für diese Gruppe der Begriff des »Auslandes« um 1950 nicht. So äußerte etwa das Bundesinnenministerium die vage Vermutung, »daß in steigendem Maße aus dem Ausland, vor allem aus Polen und aus den von Polen oder Russen besetzten deutschen Gebieten, Kinder in das Bundesgebiet zurückgeführt werden, die zum Teil der deutschen Sprache nicht mächtig, zum Teil Analphabeten sind oder sehr geringe Schulkenntnisse besitzen«.¹⁰ Die in zeitgenössischen statistischen Aufzeichnungen aufgeführten Herkunftsländer Polen, Litauen oder Jugoslawien¹¹ entsprachen nicht nur nicht dem völkerrechtlichen Stand, sondern ließen auch das Nachkriegsschicksal etwa der ostpreußischen Wolfskinder¹² oder der internierten donauschwäbischen Bevölkerung¹³ oft nur schwer erahnen.

Dennoch stand trotz fehlender deutscher Sprachkenntnisse die ethnisch deutsche Zugehörigkeit der Kinder nicht in Frage. Deutsch konnte demnach auch sein, wer nicht Deutsch sprach. Damit kam eine ethnisierende Essentialisierung von Muttersprache zum Ausdruck,¹⁴ die selbst dann, wenn sie nicht beherrscht oder erlernt wurde, als »eigentliche« Muttersprache galt. Nicht als Muttersprache gelten konnte hingegen eine andere, »fremde Sprache«, selbst wenn sie von den Kindern als Erstes erlernt worden war. Die Begründung von Ethnizität über die Sprache war ein zentrales Merkmal für das sogenannte ethnische und – vermeintlich – objektive Nationsverständnis,¹⁵ das in den vorangegangenen Jahrzehnten in Deutschland verabsolutiert und radikalisiert worden war. Ein Ausei-

9 Hierzu Marita Krauss, Heimkehr in ein fremdes Land. Geschichte der Remigration nach 1945, München 2001. Viele politische Exilierte kehrten mit ihren Familien nicht mehr in die Bundesrepublik oder in die DDR zurück.

10 BArch Koblenz, B 304, 3729-1, BMI an Innenministerien der Länder, 26.7.1950; ähnlich auch die Haltung in den Kultusministerien der Länder: BArch Koblenz, B 304, 2051-1, KMK, Vors. SchA, Löffler, an KMK-Sekretariat, 30.11.1951; KMK, 39. SchA am 1./2.3.1956 in Bonn, Anlage IV (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3729-1); StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Schulbehörde Hamburg an Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 8.4.1952.

11 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Statistik, Dienststelle Schülerhilfe 1951.

12 Hierzu ausführlich Christopher Spatz, Ostpreußische Wolfskinder. Erfahrungsräume und Identitäten in der deutschen Nachkriegsgesellschaft, Osnabrück 2016.

13 Brigitte Le Normand, Yugoslavia, in: Anna Mazurkiewicz (Hrsg.), East Central European Migrations During the Cold War. A Handbook, Berlin/Boston 2019, S. 368-395, hier S. 373-375; Mathias Beer, Zwangsmigrationen in Südosteuropa während des Zweiten Weltkriegs und danach (1939-1950), in: GWU 62 (2011), S. 144-158, hier S. 156-157.

14 Sehr guter Überblick hierzu: Karsten Schmidt, Muttersprache, in: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hrsg.), Inventar der Migrationsbegriffe, 03.05.2022, DOI: 10.48693/110, 13.03.2023.

15 Miroslav Hroch, Das Europa der Nationen. Die moderne Nationsbildung im europäischen Vergleich, Göttingen 2005, S. 13-15. Die wichtige Betonung eines »vermeintlich« objektiven Nationsverständnisses bei Ther, Dunkle Seite der Nationalstaaten, S. 26.

inanderfallen von Ethnizität und Sprache konnte nur als Resultat massiver politischer Einflussnahme, als Kriegs- bzw. Nachkriegsschicksal von erzwungenem Exil oder Repressionen in den sozialistischen Staaten Mittel- und Osteuropas begriffen werden.

In der Unsicherheit über staatliche Grenzen und in der Fixierung auf das Kriterium der Muttersprache verschwamm die kategoriale Unterscheidung zwischen deutschen Staatsangehörigen als Angehörigen des Deutschen Reichs und »Volksdeutschen«. Vor allem stützte sich die Bestimmung der deutschen Volkszugehörigkeit historisch keineswegs so klar auf Abstammung, Sprache und Kultur, wie dies die einprägsame Dichotomie von einem mittel- und osteuropäischen, ethnischen-objektiven Nationsverständnis im Gegensatz zu einem westeuropäischen, subjektiven Nationsverständnis suggerierte.¹⁶ Vielmehr gründete auch die deutsche Volkszugehörigkeit in Mittel- und Osteuropa häufig auf einer Bekenntnisgemeinschaft: auf das öffentliche Bekenntnis, ein Deutscher oder eine Deutsche zu sein.¹⁷ Der »Verlust« der deutschen Sprache war nicht allein den dramatischen Nachkriegsjahren geschuldet. Viele »Volksdeutsche« aus den deutschen Siedlungsgebieten Mittel- und Osteuropas hatten, anders als es ein populärer, unter anderen von Werner Conze propagierter Forschungsansatz besagte,¹⁸ eben nicht in »Sprachinseln« gelebt, sondern in multiethnischen Nachbarschaften und Regionen, so dass sie selbst mehrsprachig waren und oft Familienangehörige anderer Nationalität besaßen.¹⁹ Für das Mittel- und Osteuropa der Vorkriegszeit waren Multilingualität und situative Ethnizität alltäglich. Schätzungsweise rund zehn Prozent der Flüchtlinge, Vertriebenen und Umsiedler sprachen kein Deutsch und betrachteten sich in Abfragen der alliierten Besatzungsbehörden als Angehörige der Tschechoslowakei, Ungarns oder anderer Staaten und Nationalitäten.²⁰ Allerdings war auch das Gegenteil möglich, wie Peter Oliver Loew feststellte: »Wer nun als Flüchtling oder Vertriebener in den Westen Deutschlands gelangte, war daran interessiert, seine möglicherweise vorhandene polnische (Teil-)Identität zu verbergen.«²¹

16 Ther, *Die dunkle Seite*, S. 25-26; Stephanie Zloch, Gibt es einen »osteuropäischen Nationalismus«? Anmerkungen zur Persistenz einer historischen Interpretationsfigur, in: Pavel Kolář und Miloš Řezník (Hrsg.), *Historische Nationsforschung im geteilten Europa 1945-1989*, Köln 2012, S. 51-70.

17 Jannis Panagiotidis, »The Oberkreisdirektor Decides Who Is a German.« Jewish Immigration, German Bureaucracy, and the Negotiation of National Belonging, 1953-1990, in: *GG 38* (2012), S. 503-533, hier S. 510-511, Panagiotidis, *Unchosen Ones*, S. 45-49. Panagiotidis sieht in »Abstammung« und »Kultur« Hilfskriterien, um das prioritäre »Bekenntnis« zu stützen.

18 Marco Wauker, »Volksgeschichte« als moderne Sozialgeschichte? Werner Conze und die deutsche Ostforschung, in: *ZfO 52* (2003), S. 347-397.

19 Penny/Rinke, *Germans Abroad*, S. 193-194.

20 R. M. Douglas, »Ordnungsgemäße Überführung«. Die Vertreibung der Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg, München 2012, S. 372, 387.

21 Loew, *Wir Unsichtbaren*, S. 212.

Den in die Bundesrepublik neu ankommenden Kindern und Jugendlichen war eine solche Form des Bekenntnisses abgenommen, vielmehr kreisten um ihre Bildung und Ausbildung in deutscher Sprache schon früh die Überlegungen der Politik. Das Bundesinnenministerium sah mit besonderer Sorge die Altersgruppe der 12- bis 14-jährigen: »Es ist anzunehmen, daß diese Kinder häufig in ein bis zwei Jahren, d. h. bis zur Beendigung der Schulpflicht, das gesteckte Ziel, die Beherrschung der deutschen Sprache und das Bildungsniveau der Volksschule nicht erreichen werden.«²² Mit dem Verweis auf das »Recht auf Erziehung zur gesellschaftlichen Tüchtigkeit« bemühte das BMI das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt von 1922²³ und setzte den Umgang mit den ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen zugleich auf eine vornehmlich sozialpädagogische Schiene.

Im Herbst 1950 nahm sich die KMK der Thematik an. Eine der ersten Sitzungen des Schulausschusses überhaupt, am 15. und 16. September in Neuwied, erörterte die »Schulische Versorgung deutschstämmiger Kinder aus dem Osten«.²⁴ Sie erbrachte als Lösungsmodelle einerseits den regulären Besuch öffentlicher Schulen mit individueller Fürsorge, insbesondere bei der Nachholung von deutschen Sprachkenntnissen, andererseits die Zusammenfassung der betroffenen Schülerinnen und Schüler in besonderen Klassen und unter Umständen auch in Heimen.²⁵ Wohl kaum absehbar war damals, dass die beiden Lösungsmodelle Regelschule und Heimerziehung im Verlauf der Zeit weniger in wechselseitiger Ergänzung als in Konkurrenz zueinander stehen und bis weit in die 1960er Jahre hinein für intensive bildungspolitische Diskussionen sorgen sollten.

Zunächst war genaueres Wissen über die neuen Migrantinnen und Migranten gefragt. Das BMI hatte im Sommer 1950 Vorgaben für eine statistische Abfrage an die Innenministerien der Länder verschickt. Für Fragen rund um die Schule war eine Unterteilung in die Altersstufen 6 bis 12 Jahre, 12 bis 14 Jahre und 14 bis 18 Jahre sowie nach männlichem und weiblichem Geschlecht eingeführt, die in vielen weiteren Abfrageformularen der 1950er Jahre reproduziert wurde. Darüber hinaus interessierte sich das BMI für »besondere Maßnahmen« für Kinder im Alter von 12 bis 14 Jahren, die kurz vor Abschluss der Volksschule standen, sowie für deren wohnliche Unterbringung, ob bei Eltern, in Pflegestellen, Heimen oder Lagern.²⁶

Einen guten Teil der Antworten lieferten die Statistiken aus den Lagern, und hier in erster Linie aus dem Lager Friedland. Das Lager an der innerdeutschen

22 BArch Koblenz, B 304, 3729-1, BMI an Innenministerien der Länder, 26.7.1950.

23 BArch Koblenz, B 304, 3729-1, BMI an Innenministerien der Länder, 26.7.1950.

24 KMK, SchA am 15./16.9.1950 in Neuwied, TOP E/4 und Anlage III (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 695).

25 KMK, SchA am 15./16.9.1950 in Neuwied, TOP E/4 und Anlage III (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 695); BArch Koblenz, B 304, 2051-1, KMK, Vors. SchA, Löffler, an KMK-Sekretariat, 30.11.1951.

26 BArch Koblenz, B 304, 3729-1, BMI an Innenministerien der Länder, 26.7.1950.

Zonengrenze hatte nach 1945 zunächst eine heterogene Gruppe von Flüchtlingen, Vertriebenen, DDR-Übersiedelten und entlassenen Kriegsgefangenen aus der Sowjetunion betreut, bevor es seit 1950 zum wichtigsten Lager für Ausgesiedelte aus Mittel- und Osteuropa wurde.²⁷ Die Größenordnung der Migration umriss der Beauftragte der Bundesregierung für Uelzen und Friedland, Gotthard Kutzner, in einem Bericht vom April 1951, der das Jahr seit Ankunft der ersten Transporte im März 1950 bilanzierte. Bis zum 31. März 1951 waren demnach rund 6.000 6- bis 12-jährige Kinder, rund 3.000 13- bis 14-jährige und rund 4.300 15- bis 18-jährige Jugendliche eingetroffen. Der Berichtersteller beließ es aber nicht bei statistischen Angaben, sondern gab auch Einschätzungen über Bildungsweg und Lebensperspektiven der Kinder und Jugendlichen kund. Die Kinder hätten seit 1945 größtenteils keinen Schulunterricht mehr gehabt oder zum Teil »nur in polnischen Schulen«.²⁸ So galten die beiden jüngeren Altersgruppen überwiegend als »Voll- oder Halbanalphabeten«. Schulmöglichkeiten sollten Arbeiterwohlfahrt, Caritas und Innere Mission in ihren Heimen schaffen, ansonsten würden »diese durch die unglücklichen Umstände benachteiligten Jugendlichen ohne entsprechende Elementarbildung stets auf der Schattenseite des Lebens stehen«.²⁹ In Anbetracht der nächsten Transporte warnte der Lagerleiter vor noch schlimmeren Aussichten: Dann seien auch Kinder und Jugendliche darunter, die von »den Russen« verschleppt worden seien.³⁰ Die Mischung aus statistischen Angaben und spekulativer Interpretation verdichtete sich vorerst noch nicht zu einem Governance-Wissen, denn die folgenden Jahre zeigten einen starken Rückgang der Ankunftsahlen.³¹

Zugleich entwickelte sich in dieser Zeit das politische Paradox, das die Ausiedlungsmigration über Jahrzehnte hinweg prägen sollte: Während in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit die Vorstellung einer Rückkehr der Flüchtlinge und Vertriebenen in ihre früheren Herkunftsgebiete bis weit in die 1950er

27 Hierzu grundlegend, allerdings ohne Augenmerk auf Kinder und Jugendliche: Schießl, »Tor zur Freiheit«; kurz dazu noch Sascha Schießl, »Ein Versprechen der Liebe, das draußen nicht erfüllt wird«. Die Wohlfahrtsverbände, die Lagerleitung und die symbolische Aufladung des Lagers Friedland 1945-1970, in: Henrik Bispinck/Katharina Hochmuth (Hrsg.), Flüchtlingslager im Nachkriegsdeutschland. Migration, Politik, Erinnerung, Berlin 2014, S. 210-232, hier S. 212-213.

28 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Flüchtlings-Durchgangslager Uelzen und Friedland an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 17.4.1951.

29 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Flüchtlings-Durchgangslager Uelzen und Friedland an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 17.4.1951.

30 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, Flüchtlings-Durchgangslager Uelzen und Friedland an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 17.4.1951.

31 BArch Koblenz, B 304, 3730, BMVt an Landesflüchtlingsverwaltungen, 31.5.1957. An Kindern und Jugendlichen trafen bis 1954/55 vereinzelte »Wolfskinder« und vor allem neun Transporte aus Jugoslawien mit 1.489 Kindern und Jugendlichen ein. Die Aktion Link führte in diesen Jahren in die DDR, die aber einzelne Weiterleitungen in die Bundesrepublik zuließ.

Jahre wenn nicht propagiert, so doch zumindest genährt,³² und noch länger an der Geltung der Grenzen von 1937 festgehalten wurde, beschäftigte sich das Auswärtige Amt damit, wie die künftige Ausreise von Deutschen und »Volksdeutschen« aus Mittel- und Osteuropa diplomatisch und vertraulich vorzubereiten sei. So sollten solche »Rückführungen« ohne Aufsicht und ohne Information des Roten Kreuzes und der Vertriebenen-Verbände erfolgen.³³

Seit 1954 kam es zur Wiederaufnahme der sogenannten Familienzusammenführungen. Noch waren die Zahlen gering,³⁴ doch machte im politischen Bonn immer mehr die Erwartungshaltung die Runde, dass bald größere Zahlen an Aussiedlerinnen und Aussiedlern in die Bundesrepublik kämen.³⁵ Der Besuch Konrad Adenauers in Moskau 1955, der die Freilassung von deutschen Kriegsgefangenen aus der Sowjetunion nach sich zog, hatte ein erstes Signal ausgesandt, aber es war vor allem das internationale Krisenjahr 1956, das zu einer mehrere Hunderttausend Menschen umfassenden Migration, vor allem aus Polen und Ungarn, aber auch aus der Tschechoslowakei, Jugoslawien, Rumänien und der Sowjetunion in die Bundesrepublik führen sollte. Für das Jahr 1956 wurden 3.500 ausgesiedelte Kinder und Jugendliche gezählt,³⁶ für 1957 bereits 22.174 der Altersgruppen von 9 bis 21 Jahre³⁷ bzw. rund 34.000 bis 21 Jahre insgesamt.³⁸ Die Gruppe der Kinder und Jugendlichen unter den Ausgesiedelten lag nach Schätzungen bei 26 bis 29 Prozent der Gesamtgruppe und damit deutlich niedriger als bei den Vertriebenen und Flüchtlingen in den 1940er Jahren sowie bei den Übergesiedelten aus der DDR.³⁹

32 Conze, Suche nach Sicherheit, S. 194.

33 Akten zur Auswärtigen Politik der Bundesrepublik Deutschland (AAPD), hrsg. im Auftrag des Auswärtigen Amtes vom Institut für Zeitgeschichte, 1953, Bd. 2: 1. Juli bis 31. Dezember 1953, München 2001, Dok. 276: Aufzeichnung des Ministerialdirigenten Scherpenberg, 25.9.1953.

34 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, BMVt, Besprechung mit Vertretern der freien Wohlfahrtspflege, 11.1.1956. Das BMVt zählte in den Jahren 1954 und 1955 insgesamt 732 Personen, überwiegend aus Schlesien.

35 So bei der KMK, 36. SchA am 25./26.8.1955 in Bremen (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 518-1); noch eindringlicher: BArch Koblenz, B 304, 2059-2, BMVt, Besprechung mit Vertretern der freien Wohlfahrtspflege, 11.1.1956.

36 KMK, 44. SchA vom 31.1./1.2.1957 in Wiesbaden, TOP 5 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 518-1).

37 StA Hamburg, 361-2 VI, 1265, BMVt, Statistik, 1.1.-31.12.1957.

38 StA Hamburg, 361-2 VI, 1265, BMVt an Kultusminister der Länder, 6.2.1958.

39 KMK, 57. Plenum am 17./18.1.1957 in Bonn, TOP 4 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3729-2); KMK, 62. Plenum am 29.11.1957 in Bonn, TOP 4 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3729-2).

Seit sich zur Mitte der 1950er Jahre eine steigende Zahl an Aussiedlerinnen und Aussiedlern aus Mittel- und Osteuropa abzeichnete, belebte sich in den bundesdeutschen Behörden und Verwaltungen die um 1951 vorläufig versandete Nachfrage nach Wissen über diese Form der Migration. H. Glenn Penny und Stefan Rinke haben auf eine lange Traditionslinie der Beziehungen deutscher Behörden zu »Auslandsdeutschen« verwiesen,⁴⁰ die auch auf die Wissensproduktion und Wissenszirkulation prägend wirkte. Nach 1945 reichte ein umfassendes Governance-Wissen über die Deutschen bzw. »Volksdeutschen« in Mittel- und Osteuropa allerdings nur wenig über die klassischen Ministerien wie das Auswärtige Amt oder – bereits mit Abstrichen – über das Bundesinnenministerium hinaus. Auf Länderebene war einschlägiges Governance-Wissen weitaus fragmentarischer und abhängig von historischen transregionalen Verflechtungen, etwa im Falle Baden-Württembergs zu den »schwäbischen« Deutschen in Südosteuropa.⁴¹ Die nahezu ausschließlich auf regionaler Maßstabsebene wirkenden Kultusverwaltungen bildeten beim Wissen über Migration bis dahin eher nachrangige Posten auf den Zirkulationswegen. Sie mussten nun ad hoc Wissen erwerben und in die ihnen eigenen Logiken pädagogischen Wissens einspeisen.

Als inhaltlich passgenauer Wissensvermittler bot sich für die Kultusverwaltungen neben AA und BMI daher das in seinem Ressortzuschnitt neuartige BMVt an, mit dem bereits in Fragen zu den »heimatlosen Ausländern« oder den Übersiedlungen aus der DDR wiederholter fachlicher Austausch bestanden hatte. Personell waren im BMVt Flüchtlinge und Vertriebene aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und den deutschen Siedlungsgebieten in Mittel- und Osteuropa sehr stark repräsentiert, was einerseits eine gezielte Interessenpolitik erleichterte,⁴² und andererseits wichtige Voraussetzungen für die sich zum Teil überschneidenden Funktionen von Wissensproduktion, Übersetzungen und »Milieumanagement« schuf.

Von diesem beanspruchten Experten-Status zeugte das Bemühen des BMVt, für die Migration aus Mittel- und Osteuropa Kategorien zu bilden und Begriffe zu prägen. Hinlänglich bekannt ist das Eintreten des BMVt für eine »staatspolitisch« korrekte Bezeichnung der ehemaligen deutschen Ostgebiete als »unter polnischer Verwaltung stehend« oder als »Gebiete östlich von Oder und Neisse«, wenngleich diese Praxis vor allem in den Kultusverwaltungen wenig verding, die häufig das Herkunftsgebiet kurzerhand zu »Polen« veränderten. Darüber hinaus machte das BMVt die übrigen Bundesministerien sowie weitere Behörden und Gremien wie die KMK mit definitiven Abgrenzungen, etwa zwischen »Rücksiedlern« und »Zivilverschleppten«, vertraut. So seien »Rücksiedler« jene, die

40 Penny/Rinke, *Germans Abroad*, S. 178.

41 Dies zeigt für Württemberg: Paulmann, *Regionen und Welten*.

42 Kossert, *Kalte Heimat*, S. 153.

aufgrund von Listen beim Roten Kreuz von der deutschen Seite aus »angefordert« worden waren,⁴³ während »Zivilverschleppte« innerhalb der Sowjetunion umgesiedelte bzw. deportierte Deutsche seien, so insbesondere die Bessarabiendeutschen. Diese Personengruppe besäße zugleich »Heimkehrereigenschaft«.⁴⁴

Von den drastischen Berichten und dem Prägen politisch-juristischer Begriffe unterschied sich eine dritte Wissenspraxis, die vornehmlich intern, für die operative Arbeit des BMVt, Wirkung entfaltete. Hierzu gehörte die umfangreiche Korrespondenz mit den Aussiedlerinnen und Aussiedlern, die sich oft handschriftlich auf einfachem Papier entweder direkt aus den Aufnahmelagern, manchmal auch unter der Adresse eines bereits länger in der Bundesrepublik lebenden Verwandten, oder zum Teil sogar noch mit einem Wohnsitz in den Staaten Mittel- und Osteuropas hilfesuchend an das BMVt wandten.

Maßgeblich verantwortete diese Korrespondenz die Oberregierungsrätin und spätere Ministerialrätin Anna (Annie) Vogl in der Abteilung III des BMVt, deren wesentliche Aufgaben in der Sozialversicherung, der Kriegsopferversorgung und der Flüchtlingshilfe lagen.⁴⁵ Annie Vogl wurde 1903 im nordwestböhmischen Plan (Planá) geboren, studierte nach ihrem Abitur in Aussig an der Deutschen Universität Prag Rechtswissenschaften, Pädagogik und Psychologie und war nach ihrer Promotion als Richterin an einem Zivilgericht in Prag tätig. Einer biographischen Notiz zufolge, die sich auf die Personalakte Vogls im BMVt stützt, wurde sie nach der deutschen Annexion des Sudetenlandes 1938 aus dem Richteramt entlassen, so wie alle Richterinnen im Deutschen Reich seit 1935.⁴⁶ Dies begründete allerdings keine widerständige Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus. Vielmehr wurde Vogl, was die biographische Notiz auslöst, zum 1. April 1939 Mitglied der NSDAP.⁴⁷ Ab 1939/40 baute sie in Reichenberg (Liberrec) eine Fachschule für sozial-pädagogische Frauenberufe wie Jugendleiterinnen, Kindergärtnerinnen und Kinderpflegerinnen auf und fungierte bis Mai 1945 als deren Leiterin. Nach der Vertreibung aus der Tschechoslowakei baute sie in Bayern eine Schulungsstätte der Caritas auf, um Fürsorgerinnen für die Flüchtlingshilfe auszubilden, bevor sie 1950 an das BMVt wechselte.⁴⁸

Die vorhandenen Kontakte nutzte Vogl während ihrer Tätigkeit für das BMVt weiter und baute sie aus. Sie pflegte zum Teil persönlich gehaltene Kontakte zu Fürsorgerinnen und Fürsorgern in Lagern und besuchte Tagungen, etwa des

43 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, BMVt, Besprechung mit Vertretern der freien Wohlfahrtspflege, II.I.1956.

44 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, KMK, Vermerk Seitzer, 12.I.1957.

45 Lothar Wieland, Das Bundesministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte, Frankfurt am Main/Bonn 1968, S. 88-92.

46 Peter Reinicke, Die Ausbildungsstätten der sozialen Arbeit in Deutschland 1899-1945, Berlin 2012, S. 364-365.

47 BArch Berlin-Lichterfelde, ehem. BDC, NSDAP-Mitgliederkartei.

48 Reinicke, Ausbildungsstätten, S. 364-365.

Berufsverbandes der Sozialarbeiterinnen.⁴⁹ Vor allem aber übersetzte sie ihr Wissen über die Förderlandschaft für Flüchtlinge, Vertriebene und Ausgesiedelte in der frühen Bundesrepublik für diejenigen Familien bzw. Elternteile, die um Rat zur Bildung und Ausbildung ihrer Kinder baten und sich selbst mehr schlecht als recht in den administrativen und gesellschaftlichen Strukturen Westdeutschlands orientierten.⁵⁰

Vogl fungierte aber nicht nur als Netzwerkerin, Übersetzerin und Lotsin, sondern hatte auch eine eigene epistemische Agenda. Einblicke in ihre Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen bot ein Referat, das sie auf einer Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaft und Forschung e. V. unter dem Titel »Gesundes Kind in Gefahr« im Oktober 1954 hielt. Darin hielt sie fest, dass Kinder und Jugendliche in Flüchtlingsfamilien zahlreicher seien als in der eingewohnten westdeutschen Bevölkerung: Sie »bilden sohin biologisch gesehen einen Aktivposten in unserem Volksaufbau«.⁵¹ Vogl bediente sich nicht nur einer unzweifelhaft völkisch geprägten Sprache, sondern zitierte auch lobend ihren sudetendeutschen Landsmann, den Soziologen und »Rassenforscher« Karl Valentin Müller und sein 1953 publiziertes Werk »Heimatvertriebene Jugend«.⁵² Während Müller allerdings der vertriebenen Jugend positive Selektionswirkungen im Sinne besonderer körperlicher und seelischer Belastbarkeit unterstellte,⁵³ wandte sich Vogl stärker psychologischen und »heilpädagogischen« Ansätzen zu. So nahm sie auf eine in Stockholm eröffnete Ausstellung »Flüchtlingskinder malen« Bezug, die auch Materialien aus westdeutschen Lagern für Geflüchtete präsentierte. In diesen Bildern komme die »Bedrängnis der Menschen in der sowjetisch besetzten Zone«⁵⁴ zum Ausdruck; wichtige Motive seien Aufmärsche, Kasernen, Kerkerzellen und die Fluchtsituation an der Zonengrenze. Da die Erfahrung der Flucht bei vielen Kindern und Jugendlichen sehr plastisch präsent sei, sollten psychotherapeutische Behandlungen in Erwägung gezogen werden.⁵⁵

Auf eine stärker politische Weise profilierte sich Vogls oberster Dienstherr, Bundesvertriebenenminister Theodor Oberländer, als Anwalt der in den 1950er neu in der Bundesrepublik Ankommenden aus Mittel- und Osteuropa. Dem 1905 in Meiningen geborenen Theodor Oberländer hat die zeithistorische For-

49 BArch Koblenz, B 150, 5807, BMVt, Vogl, an Fürsorgerin Frieda Z., 27.8.1955; BArch Koblenz, B 150, 5807, BMVt, Vogl, an Fürsorgerin Frieda Z., 11.5.1955.

50 Als Beispiel: BArch Koblenz, B 150, 5816, Anschreiben Friedrich A., Hamburg, 21.8.1956.

51 BArch Koblenz, B 304, 3729-1, Referat A. Vogl: Kinder aus Familien von Flüchtlingen und Vertriebenen, Oktober 1954.

52 BArch Koblenz, B 304, 3729-1, Referat A. Vogl: Kinder aus Familien von Flüchtlingen und Vertriebenen, Oktober 1954.

53 Ackermann, Schweigen, S. 448.

54 BArch Koblenz, B 304, 3729-1, Referat A. Vogl: Kinder aus Familien von Flüchtlingen und Vertriebenen, Oktober 1954.

55 BArch Koblenz, B 304, 3729-1, Referat A. Vogl: Kinder aus Familien von Flüchtlingen und Vertriebenen, Oktober 1954.

schung bereits einige Aufmerksamkeit gewidmet; dabei lagen die Schwerpunkte auf seiner Tätigkeit als Agrarwissenschaftler und Ostforscher, die er offen in den Dienst des NS-Regimes stellte, auf seiner Rolle im Zweiten Weltkrieg, sowohl als Verfasser von Denkschriften zu den deutschen Kriegszielen im Osten Europas als auch als Wehrmachtsoffizier mit mutmaßlicher Beteiligung an Kriegsverbrechen, und schließlich auf den Schauprozess, den die DDR ihm 1960 in Abwesenheit aufgrund der Erschießungen von Polen und Juden in Lemberg (Lwów, L'viv) 1939 bereitete; dieser Prozess führte letztlich zu seinem Rücktritt als Bundesminister, auch wenn bundesdeutsche Strafverfolgungsbehörden das auf lebenslänglichem Zuchthaus lautende Urteil der DDR nicht anerkannten.⁵⁶

Gegenüber diesen ebenso Aufsehen erregenden wie gewaltvollen biographischen Wegmarken ist die Tätigkeit Oberländers an der Spitze des BMVt noch wenig untersucht; im Folgenden ist vor allem seine Haltung zur Fürsorge und Bildung ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher in den Blick zu rücken. Seit Oberländer im November 1954 erstmals in einem Plenum der KMK auftrat,⁵⁷ war er für die westdeutsche Bildungspolitik ein engagierter, aber auch konfliktbereiter Gegenpart. Er fand bei öffentlichen Auftritten regelmäßig dramatische Worte für die Lage der ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen und meinte mitunter auch, sie vor den Zumutungen der Kultusbürokratie schützen zu müssen, etwa wenn er gegenüber dem damaligen Präsidenten der KMK, dem hessischen Minister für Erziehung und Volksbildung Arno Hennig, »die besondere Notsituation der durch mein Haus vertretenen Jugendlichen« beschrieb.⁵⁸

Dass Oberländer zu dieser Anwalt-Rolle fand, lag nicht nur darin, dass sein Ministerium die Lebensverhältnisse der Aussiedlerinnen und Aussiedler durch die bereits erwähnten Berichte und Briefe ausführlich kannte, während die Kultusverwaltungen die neu Angekommenen oft erst wahrnahmen, wenn sie in den Schulen angemeldet oder bereits eingeschult waren. Vielmehr agierten die KMK und die Kultusverwaltungen der Länder über Jahre hinweg recht zurückhaltend. Das Kultministerium Baden-Württemberg befand: »Kinder wachsen am schnellsten in die neue Gemeinschaft hinein, wenn sie im allgemeinen Klassenverband der örtlichen Schule engen Kontakt mit ihren Alterskameraden haben.«⁵⁹

56 Ausführlich Philipp-Christian Wachs, *Der Fall Theodor Oberländer (1905-1998). Ein Lehrstück deutscher Geschichte*, Frankfurt am Main 2000; Zusammenfassung der neueren Literatur: Michael Schwartz, *Funktionäre mit Vergangenheit. Das Gründungspräsidium des Bundesverbandes der Vertriebenen und das »Dritte Reich«*, München 2013, S. 49-51.

57 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, KMK, Vors. SchA, Löffler, an KMK-Sekretariat, 31.12.1954.

58 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, BMVt, Oberländer, an KMK-Präsident Hennig, 18.6.1957.

59 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, Vermerk September 1953; HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, RP Nordwürttemberg an Innenministerium Baden-Württemberg, 8.5.1953.

Im internationalen Krisenjahr 1956 verstärkte sich das Engagement des BMVt für bildungspolitische Fragen. Zugleich hatte unter dem frischen Eindruck der Ungarn-Krise der Deutsche Bundestag am 14. Dezember 1956 beschlossen, dass die Bundesregierung bei der KMK vorstellig werden möge, um die Frage der »sprachlichen, schulischen und staatsbürgerlichen Ausbildung und Fortbildung von jugendlichen Aussiedlern und Verschleppten, jugendlichen Heimkehrern aus Kriegsgefangenschaft und Internierung, aus politischem Gewahrsam entlassenen Jugendlichen und in der Kriegsgefangenschaft, Internierung und Verschleppung geborenen Kinder« zu beraten.⁶⁰ Mit der engen Bindung der Aussiedlerinnen und Aussiedler an politisch Verfolgte der kommunistischen Diktaturen als auch an die politische Justiz im Gefolge der Kriegs- und Besatzungsherrschaft in Mittel- und Osteuropa nahm der Beschluss auch Unstimmigkeiten in Kauf, etwa, dass es rund zehn Jahre nach Kriegsende kaum mehr jugendliche Kriegsgefangene geben konnte. Hier zeigte sich ein gleichsam in der Nachkriegszeit »festgefrorenes« Wissen über die Herkunftsländer in Mittel- und Osteuropa. Dies war insofern bedeutsam, als aus diesem Wissen Präferenzen für bestimmte pädagogische Maßnahmen abgeleitet wurden.

Im Vergleich zu den vielen alleinstehenden Geflüchteten aus der DDR kamen die meisten ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen mit ihrer Familie, so dass Frank Hoffmann zufolge »sozialpädagogische Maßnahmen selten für erforderlich gehalten wurden.«⁶¹ Das Gegenteil ist richtig. In bisher ungekannter Intensität brach 1957 die Diskussion um Sinn und Zweck von Heimerziehung auf und führte zu merklichen Differenzen zwischen BMVt und KMK.

Das Bundesvertriebenenministerium vertrat den Standpunkt, dass Heimschulen für ausgesiedelte Jugendliche die geeignetste Form der schulischen Hilfe darstellten. Damit wusste es sich mit der Arbeitsgemeinschaft der Landesflüchtlingsverwaltungen (Argeflü) in Übereinstimmung.⁶² Für die geschlossenen Einrichtungen sprachen aus der Sicht von Oberländer drei Gründe:

Der Minderwertigkeitskomplex der Kinder, die mit Schicksalsgenossen beisammen sind, wird vermieden, die staatspolitische Eingliederung der Kinder und Jugendlichen, die häufig durch ein totalitäres Regime stark geprägt sind, kann bei einer vorübergehenden Herausnahme aus dem Milieu des Einweisungsortes oder des Flüchtlingslagers wirksamer erfolgen, das Lehrziel –

60 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, KMK, Vermerk Seitzer, 12.1.1957; Deutscher Bundestag, Plenarprotokolle, 2. WP, 181. Sitzung vom 14.12.1956, S. 10036, Online: <https://dsserver.bundestag.de/btp/02/02181.pdf>, 13.03.2023.

61 Hoffmann, Junge Zuwanderer, S. 613.

62 BArch Koblenz, B 304, 3730, Auszug aus der Niederschrift der AG der Landesflüchtlingsverwaltungen am 9. und 10.5.1957 in Trier.

Kenntnis der deutschen Sprache und Vermittlung des Volksschulabschlusses – wird schneller erreicht.⁶³

Für den Unterricht in den Heimschulen legte Oberländer besonderen Wert darauf, das »Kenntnisse der mitteleuropäischen Geschichte, Literatur, Geographie« vermittelt werden müssten, die den Jugendlichen in den Vertreibungsgebieten vorenthalten worden seien und dass es somit »um die Vermittlung eines neuen Weltbildes« gehe.⁶⁴

Eine Besprechung der Kultusministerien auf Referatsebene am 26. Juni 1957 in Bonn sprach sich dagegen für »offene Maßnahmen«, eine regionale und individuelle Förderung sowie die Einschulung in »normale« Klassen aus, um vor allem Kinder so weit wie möglich in ihren eigenen Familien belassen zu können.⁶⁵ Damit spiegelte die KMK wider, dass sich eine Reihe von Bundesländern, darunter vor allem die sozialdemokratisch regierten Hessen und Hamburg, skeptisch gegenüber den sozialen Implikationen und Wirkungen von Heimerziehung zeigte.

Einen Monat später kam es zu einer gemeinsamen Sitzung der Kultusministerien der Länder mit den Flüchtlingsverwaltungen und dem Bundesvertriebenenministerium. Minister Oberländer versuchte die Differenzen mit den Kultusverwaltungen mit kräftiger Freiheitsrhetorik und der Beschwörung eines einigen deutschen Volkes aufzulösen: »Kein Mensch, der in Freiheit lebt, habe ein Recht, deutschen Menschen die Aufnahme hier zu verweigern.«⁶⁶ Ziel müsse es sein, »diesen deutschen Menschen« das Einleben und Weiterkommen in der Bundesrepublik zu ermöglichen. »Es geht nicht an, dass begabte junge Menschen zu Hilfsarbeitern gestempelt werden, nur, weil sie erst jetzt die Vertreibungsgebiete verlassen können.« Die »Lösung dieser so wichtigen staatspolitischen Aufgabe« dürfe nicht am fehlenden Geld scheitern.⁶⁷

Dennoch kamen die Tagungsteilnehmenden bei der Verabschiedung von Leitsätzen überein, dass für die unter zwölf Jahre alten Kinder »in der Regel offene Maßnahmen am Aufenthaltsort der Eltern angezeigt« seien und dass für die 12- bis 15-jährigen Jugendlichen die Aufnahme in eine Förderschule mit Internat »zweckmäßig« sein könne, in jedem Fall aber vorab einer individuellen Beratung mit den Eltern und der Schulbehörde bedürfe.⁶⁸ Es warf ein Schlaglicht auf die

63 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, BMVt, Oberländer, an KMK-Präsident Hennig, 18.6.1957.

64 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, BMVt, Oberländer, an KMK-Präsident Hennig, 18.6.1957.

65 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, KMK, Besprechung zu Spätaussiedlern am 26.6.1957 in Bonn.

66 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, BMVt, Protokoll Arbeitsbesprechung am 26.7.1957.

67 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, BMVt, Protokoll Arbeitsbesprechung am 26.7.1957; ähnlich die einleitende Rede Oberländers einige Monate später: BArch Koblenz, B 304, 3731-2, BMVt, Arbeitsbesprechung am 6.3.1958 in Bonn.

68 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, BMVt, Leitsätze Arbeitsbesprechung am 26.7.1957.

Atmosphäre der Tagung und das massive Drängen des BMVt, dass zum Abschluss noch einmal die grundsätzliche Kompetenzverteilung festgehalten werden musste, nämlich dass Lehrkräfte, pädagogische Richtlinien und Schulaufsicht alleinige Sache der Länder waren und blieben.⁶⁹

Die KMK setzte sich zunächst durch, allerdings nutzte das BMVt die ihm verbliebenen Möglichkeiten. Zum einen ließ es systematisch Material über alle Fördereinrichtungen für Ausgesiedelte sammeln und fragte hierzu Ministerien, Behörden, Wohlfahrtsverbände und Schulen an.⁷⁰ Ende November 1957 zog Oberländer eine erste Bilanz. Die Zahl der bekannten Fördereinrichtungen liege beträchtlich höher als bisher bekannt, so dass etwa 30 Prozent der Jugendlichen aufgenommen werden könnten.⁷¹ Noch war dies in Oberländers Sicht nicht dem Bedarf entsprechend, den er »objektiv« auf 50-60 Prozent taxierte, wenn er nicht sogar postulierte: »Aus staatspolitischer Sicht wäre eine solche Förderung sogar bei sämtlichen Jugendlichen notwendig, da sie durch eine kommunistische Erziehung schon weitgehend geprägt sind und einer Einführung in westlich-demokratisches Denken unbedingt bedürfen.«⁷² Zum anderen verstärkte die Referentin Annie Vogl ihre praktische Vermittlungstätigkeit. Sie verfasste Briefe und Merkblätter, um ausgesiedelte Familien auf Fördereinrichtungen aufmerksam zu machen,⁷³ und schrieb direkt an einzelne Fördereinrichtungen, um die Aufnahme namentlich genannter Kinder und Jugendlicher in die Wege zu leiten.⁷⁴

In seinem Engagement für die Heimschulen fand das BMVt vielfache, auch überraschende Schützenhilfe. So wollte die SPD-Fraktion im Bundestag in einer Kleinen Anfrage vom 11. Dezember 1957 wissen, wie viele Förderschulen zur Verfügung stünden und wie viele Jugendliche darin betreut würden.⁷⁵ Auch konfessionelle Verbände wie die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelisches Ju-

69 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, BMVt, Protokoll Arbeitsbesprechung am 26.7.1957.

70 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, BMVt, Protokoll Arbeitsbesprechung am 26.7.1957; StA Hamburg, 361-2 VI, 696, BMVt, Vogl, an Landesflüchtlingsverwaltungen und Kultusminister der Länder, 16.8.1957.

71 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, BMVt, Oberländer, an KMK, 29.11.1957.

72 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, BMVt, Oberländer, an KMK, 29.11.1957. In diesem Sinne schon Annie Vogl für die ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen aus Jugoslawien: BArch Koblenz, B 304, 3729-1, Referat A. Vogl: Kinder aus Familien von Flüchtlingen und Vertriebenen, Oktober 1954.

73 BArch Koblenz, B 150, 5807, BMVt, Vogl, Briefentwurf, 1956.

74 Als Beispiele: BArch Koblenz, B 150, 5816, BMVt, Vogl, an Caritasheimstätte Schörzingen, 14.8.1956; BArch Koblenz, B 150, 5816, BMVt, Vogl, an Schulbehörde Hamburg, 17.8.1956; BArch Koblenz, B 150, 5816, BMVt, Vogl, an Jugenddorf Iffezheim, 22.5.1957; BArch Koblenz, B 150, 5816, BMVt, Vogl, an das Hilfswerk der Evang. Kirche in Hessen und Nassau, 14.6.1957.

75 Deutscher Bundestag, 3. WP, Drucksache 79 vom 11.12.1957, Online: <https://dserver.bundestag.de/btd/03/000/0300079.pdf>, 13.03.2023.

gendaufbauwerk drängten auf die »Notwendigkeit der geschlossenen Fördereinrichtung mit Internatsunterbringung«.76

Die Bundesländer lenkten zunehmend ein. Auf einer Referententagung der KMK am 5. März 1958 öffneten sie sich für eine Differenzierung: Kinder, »die nicht aus zerstörten Ehen oder schlechten häuslichen Verhältnissen kommen«, sollten offene Maßnahmen in Anspruch nehmen können, während für Jugendliche und insbesondere jene mit schlechten Deutschkenntnissen die »Heimunterbringung als erste Hilfe für das Einleben in die westliche Welt« dienen sollte.77 Zweifel daran, dass ausgerechnet in den Heimen der 1950er Jahre, deren Besuch bereits zeitgenössisch ein »schweres gesellschaftliches Stigma«78 anhaftete, die »westliche Welt« auf geeignete Weise erfahren werden konnte, ließ das BMVt gar nicht erst zu.

Auf einer Arbeitssitzung mit Wohlfahrtsverbänden, mehreren Bundesministerien sowie den Kultus- und Flüchtlingsverwaltungen der Länder am 6. März 1958 fand das BMVt in der Frage der Heimerziehung nachdrückliche Zustimmung, etwa von der Caritasdirektorin Elisabeth Denis, die eindringlich die Bedeutung geschlossener Fördereinrichtungen betonte, in denen den Kindern und Jugendlichen »die bessere Starthilfe« gegeben werde, da im Heim »die gesamte soziale Situation der Kinder und Jugendlichen« offenkundig werde. Ein Vertreter des Jugendsozialwerks führte sogar aus, dass in den geschlossenen Einrichtungen »ein liebevolles Eingehen auf die Not des Einzelnen eher möglich« sei als in einem offenen Deutschlehrgang.79 Die auf dieser Tagung präsentierte Expertise war von sozialpädagogischer Lobby-Arbeit mitunter kaum zu unterscheiden.

Heimerziehung in Baden-Württemberg und Hessen

Die Heimerziehung in der Nachkriegszeit steht seit einiger Zeit im Fokus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschungsprojekte, ausgelöst durch zahlreiche bekannt gewordene Fälle von Gewalt und Unrecht an Kindern und Jugendlichen; Runde Tische, Beratungsstellen sowie Wiedergutmachungsregelungen sind Folgen auf politischer Ebene. Auch die Geschichtswissenschaft zeigt, inspiriert von Michel Foucault und Erving Goffman, Interesse an Anstalten als tota-

76 BArch Koblenz, B 304, 2060-I, BAG Evang. Jugendaufbaudienst an KMK und Innere Mission der EKD, 13.9.1957.

77 BArch Koblenz, B 304, 2060-I, KMK, Kurzprotokoll über Sitzung vom 5.3.1958 in Bonn.

78 Matthias Willing, Zwangsbewahrung. Fürsorgerische Freiheitsentziehung im bundesdeutschen Rechtsstaat, in: Heiner Fangerau, /Sascha Topp/Klaus Schepker (Hrsg.), Kinder- und Jugendpsychiatrie im Nationalsozialismus und in der Nachkriegszeit, Berlin 2017, S. 465-484, hier S. 477.

79 BArch Koblenz, B 304, 373I-2, BMVt, Arbeitsbesprechung am 6.3.1958 in Bonn.

len Institutionen.⁸⁰ Dabei ist bisher nicht immer deutlich zwischen medizinischen und psychiatrischen Anstalten und einer pädagogischen Heimerziehung unterschieden worden; auch ein historischer Vergleich mit der Heimerziehung in der DDR steht noch aus.

Die Idee einer Heimerziehung ist in der Bundesrepublik der 1950er Jahre zwar ansatzweise für übergesiedelte Kinder und Jugendliche aus der DDR diskutiert worden, doch kam es zu keiner breiteren Umsetzung in die Praxis. Dies war im Fall ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher anders, denn hier erzeugten fehlende deutsche Sprachkenntnisse und ein weithin vermuteter heilpädagogischer Bedarf eine höhere Dringlichkeit. Die politischen Forderungen nach Heimschulen bzw. »geschlossenen Fördereinrichtungen« trafen allerdings auf eine ausgesprochen heterogene institutionelle Landschaft.

Die Bezeichnung Heimschule konnte Internate, Landerziehungsheime, Schullandheime, Förderschulen, Sonderschulen oder Tagesheimschulen umfassen;⁸¹ die konzeptionelle Abgrenzung war oft nur im konkreten Einzelfall einer Einrichtung zu klären. Ein Teil der Einrichtungen definierte sich über einen reformpädagogischen Impuls als »Lebens- und Erziehungsstätte«.⁸² Nachdem diese Heimschulen nach 1933 aufgelöst werden mussten, konnte eine Reihe von ihnen nach 1945 wieder neu gegründet werden. Das den Nöten der Nachkriegszeit angepasste Ideal lautete, dass »in einer Zeit des Zerfalls der Familie Lehrer und Schüler eine Lebensgemeinschaft bilden, die den Schülern Geborgenheit gibt und ihnen Zeit läßt, sich zu entfalten«.⁸³ Zu den prominentesten Einrichtungen zählten die Odenwaldschule im südhessischen Ober-Hambach oder der von Georg Picht 1946 als humanistisches Gymnasium konzipierte Birklehof in Hinterzarten im Schwarzwald.

In der bundesrepublikanischen Nachkriegsgesellschaft gaben aber in höherem Maße fürsorgerische und sozialpolitische Gründe den Heimschulen ihre Existenzberechtigung.⁸⁴ Für die ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen rückten vor allem jene Heimschulen ins Blickfeld, die sich dezidiert als Förder- oder Sonderschulen verstanden. So ging ein Schreiben des BMI von 1951 davon aus, dass Kinder »über den Mangel an Sprach- und Schulkenntnissen hinaus durch ihr besonderes Erleben in der Nachkriegszeit Störungen in ihrer geistigen, sittlichen

80 Hierzu als wichtige Überblicke: Wilfried Rudloff, Eindämmung und Persistenz. Gewalt in der westdeutschen Heimerziehung und familiäre Gewalt gegen Kinder, in: *Zeithistorische Forschungen* 15 (2018), S. 250-276; Wilfried Rudloff/Franz-Werner Kersting/Marc von Miquel/Malte Thießen (Hrsg.), *Ende der Anstalten? Großeinrichtungen, Debatten und Deinstitutionalisierung seit den 1970er Jahren*, Paderborn 2022.

81 Heckel/Seipp, *Schulrechtskunde*, S. 46-48.

82 Mattes, *Projekt Ganztagschule*, S. 16, 25.

83 Johann Peter Vogel, *Die Schulen in freier Trägerschaft*, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 390-398, hier S. 394.

84 Mattes, *Projekt Ganztagschule*, S. 61.

oder körperlichen Entwicklung erlitten haben«,⁸⁵ und als um 1955 die Erwartung einer größeren Zahl an Aussiedlungen aus Mittel- und Osteuropa im politischen Bonn die Runde machte, kamen erneut Überlegungen für eine »heilpädagogische« Behandlung der Kinder und Jugendlichen auf.⁸⁶ Dies war zweifellos ein Balanceakt. Einerseits produzierten die drastischen Schilderungen Theodor Oberländers oder westdeutscher Medien Vorstellungen von schwer in ihrer Persönlichkeitsentwicklung geschädigten Kindern und Jugendlichen aus dem Osten, die sich nur zu gut als Anklage im Kalten Krieg nutzen ließen, andererseits war drohenden gesellschaftlichen Stigmatisierungen vorzubeugen. Die KMK beeilte sich daher zu betonen, dass in eigens für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche eingerichtete Förderlehrgänge »keine Kinder mit geistigen Defekten eingewiesen« werden sollten.⁸⁷ Tatsächlich war es seit den frühen 1950er Jahren immer wieder vorgekommen, dass ausgesiedelte Kinder und Jugendliche zumindest vorübergehend in Schulen für geistig und/oder körperlich »Zurückgebliebene« unterkamen, wenngleich sie die Möglichkeit hatten, später in Regelschulen zu wechseln.⁸⁸

Die nachdrückliche Befürwortung von Heilpädagogik und Heimerziehung für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche steht gegen die These Volker Ackermanns, wonach in der frühen Bundesrepublik die sozialpsychologische, schon in nationalsozialistischer Zeit geschärfte Auffassung von der »Belastbarkeit von Menschen in extremen Situationen« dominiert habe, wie sie vor allem mit dem Werk Karl Valentin Müllers zirkulierte; erst zum Ende der 1950er Jahre habe sich diese Auffassung allmählich aufgelöst, als Überlebende der Konzentrationslager in den Blickpunkt des wissenschaftlichen Interesses rückten.⁸⁹ Dies bedeutet nicht, dass der Bereich des Förder- und Sonderschulwesens frei war von den Auswirkungen der NS-Zeit, auch wenn viele führende Vertreterinnen und Vertreter der Heilpädagogik nach 1945 eine »weitgehende Tabuisierung des Dritten Reichs« unternahmen und stattdessen Weimarer Traditionslinien beschworen, die als karitativ, human und sozial galten.⁹⁰ Kritische disziplinhistorische Selbstbefragungen der Erziehungswissenschaften haben seit den 1970er Jahren erge-

85 BArch Koblenz, B 304, 3729-1, BMI an BMFin, Oktober 1951.

86 KMK, 39. SchA am 1./2.3.1956 in Bonn, TOP 10 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3729-1); KMK, 51. Plenum am 8./9.3.1956 in Bonn, TOP 8 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3729-1).

87 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, KMK, Kurzprotokoll über Sitzung vom 5.3.1958 in Bonn.

88 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Schulbehörde Hamburg an Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 8.4.1952; StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Schulbehörde Hamburg an Senat, 6.10.1950; StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Schülerkontrolle an LSR Matthewes, 12.3.1952; BArch Koblenz, B 304, 3729-1, Referat A. Vogl: Kinder aus Familien von Flüchtlingen und Vertriebenen, Oktober 1954.

89 Ackermann, Schweigen, S. 458-459.

90 Sieglind Ellger-Rüttgardt, Entwicklung des Sonderschulwesens, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1:

ben, dass der »restaurative Charakter der westdeutschen Sonderpädagogik« auf zahlreichen personellen, rechtlichen und konzeptionellen Kontinuitäten zur NS-Zeit gründete, nicht zuletzt in der Betonung der Prinzipien Leistung und Auslese.⁹¹ In der historischen Perspektive einer Verwissenschaftlichung des Sozialen lässt sich darin mit Lutz Raphael ein Überhang aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sehen, als viele Erkenntnisse aus Psychologie, Soziologie oder Medizin vornehmlich »Menschen in Ausnahmesituationen oder Randpositionen« betrafen.⁹²

Insbesondere im Umgang mit Migration waren allerdings die Unterschiede zur NS-Zeit nicht zu übersehen: Anstelle einer ideologisch-rassistisch motivierten »Aussonderung« waren die Förder- und Sonderschulen in der Bundesrepublik auf eine begrenzte zeitliche Aufenthaltsdauer und eine zukünftige Aufnahme in Regelklassen angelegt.

Inwieweit die Situation ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher in westdeutschen Heimschulen eine Ausnahme darstellte oder aber doch zeittypische Erfahrungen einfiel, ist mit den Erkenntnissen von in den 2010er Jahren durchgeführten Rechercheprojekten zur Heimerziehung in Baden-Württemberg und in Hessen zwischen 1945 und 1975⁹³ zu diskutieren.

Ausgehend von der politischen Zielsetzung, Unrecht und Gewalt in den Heimen aufzuarbeiten und Betroffenen Wiedergutmachung zukommen zu lassen, skizzierten die genannten Projekte Heime als geschlossene Institutionen, oft verbunden mit autoritären und hierarchischen Strukturen, geprägt von Befehl und Gehorsam, Schlägen, Disziplinierung und Unterwerfung, Willkür und Ausnutzung,⁹⁴ die in jedem Fall mit Kindern und Jugendlichen eine Personengruppe traf, die leicht zu entrechten war.⁹⁵ Aufschlussreich ist dabei die Zusammenstellung konkreter Umstände und Praktiken, die eine solche autoritäre, sozialdisziplinierende »Fürsorge« ermöglichten. Zu den äußeren Umständen gehörte zunächst die räumliche Lage: Städtische Heime ermöglichten Kontakte zur Au-

1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 356-377, hier S. 356-357.

91 Ellger-Rüttgardt, *Entwicklung*, S. 364.

92 Raphael, *Verwissenschaftlichung*, S. 175.

93 Nastasja Pilz/Nadine Seidu/Christian Keitel (Hrsg.), *Verwahrlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975*, Stuttgart 2015; Anette Neff/Petra Knötzele/Peter Röder (Hrsg.), *Kinder in Heimen von 1945 bis 1975*, Darmstadt 2018.

94 Rudloff, *Eindämmung und Persistenz*; Birgit Meyer, *Einführung in die Begleitpublikation der Wanderausstellung. Verwahrlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975*, in: Nastasja Pilz/Nadine Seidu/Christian Keitel (Hrsg.), *Verwahrlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975*, Stuttgart 2015, S. 10-15, hier S. 12; Neff/Knötzele/Röder, *Kinder in Heimen*, S. 16, 48-49.

95 Ulrike Zöller, *Die Stimme der Betroffenen. Ehemalige Heimkinder in Baden-Württemberg*, in: Nastasja Pilz/Nadine Seidu/Christian Keitel (Hrsg.), *Verwahrlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975*, Stuttgart 2015, S. 16-23, hier S. 17; Willing, *Zwangsbewahrung*, S. 478.

ßenwelt, auch konnten die Kinder und Jugendlichen reguläre Schulen außerhalb der Heime besuchen, während ländliche Heime dagegen oft abgeschieden lagen.⁹⁶ Auch baulich und finanziell schwierige Rahmenbedingungen,⁹⁷ eine fehlende Trennung von Wohn-, Aufenthalts- und Arbeitsbereich, ein streng reglementierter Tagesablauf⁹⁸ sowie Überbelegung⁹⁹ konnten sich belastend auswirken. Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Heimen war wiederum oft die Folge von physischer und psychischer Überforderung des pädagogischen Personals, verursacht durch personelle Unterbesetzung und Mängel in der Ausbildung.¹⁰⁰ Einen Hinweis darauf boten bereits einige zeitgenössische Berichte, etwa, dass Kinder körperlich und geistig zurückgeblieben seien.¹⁰¹ Sozialdisziplinierende Wirkung konnte aber auch ein starker religiöser Einfluss entfalten, etwa wenn den Kindern und Jugendlichen ein »ähnlich heiliges Leben« abverlangt wurde wie von den betreuenden Ordensangehörigen, oft verbunden mit einschüchternden Vorstellungen von Sühne und Buße.¹⁰² Anzeichen für autoritäre Strukturen waren schließlich im Bereich der Bildung und Ausbildung, dass Heimschulen oft Sonderschulklassen führten,¹⁰³ aber nur selten mit mittleren und höheren Schulen verbunden waren,¹⁰⁴ dass die schulische Ausbildung insgesamt eher kurz gehalten war, traditionelle Geschlechterrollen, etwa mit der »Verengung auf eine hauswirtschaftliche Ausbildung« für Mädchen, vorherrschten und auch Arbeitseinsätze, vor allem in der Landwirtschaft, an der Tagesordnung waren.¹⁰⁵

96 Nora Wohlfarth, Fürsorge oder Unterwerfung? Vielfalt und Gemeinsamkeiten in der Heimlandschaft Baden-Württembergs, in: Nastasja Pilz/Nadine Seidu/Christian Keitel (Hrsg.), *Verwahrlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975*, Stuttgart 2015, S. 26-37, hier S. 29.

97 Willing, *Zwangsbewahrung*, S. 476-477.

98 Wohlfarth, *Fürsorge oder Unterwerfung*, S. 27; Nora Wohlfarth, *Kollektive Freizeit und wenig Zeit für sich. Der Alltag im Heim*, in: Nastasja Pilz/Nadine Seidu/Christian Keitel (Hrsg.), *Verwahrlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975*, Stuttgart 2015, S. 56-67, hier S. 58; Neff/Knötzele/Röder, *Kinder in Heimen*, S. 38-41, 52.

99 Wohlfarth, *Fürsorge oder Unterwerfung*, S. 32.

100 Zöller, *Die Stimme der Betroffenen*, S. 23; Wohlfarth, *Fürsorge oder Unterwerfung*, S. 32; Wohlfarth, *Kollektive Freizeit*, S. 57; Neff/Knötzele/Röder, *Kinder in Heimen*, S. 34-35.

101 Wohlfarth, *Fürsorge oder Unterwerfung*, S. 32.

102 Wohlfarth, *Fürsorge oder Unterwerfung*, S. 33; Wohlfarth, *Kollektive Freizeit*, S. 64; Neff/Knötzele/Röder, *Kinder in Heimen*, S. 30-31.

103 Wohlfarth, *Fürsorge oder Unterwerfung*, S. 33.

104 Inga Bing-von Häfen/Ingrid Scholz, *Von Beuggen nach Wildbad. Grundzüge evangelischer Heimerziehungsarbeit zwischen traditionellem Rettungshausgedanken und reformorientierter Jugendhilfe*, in: Nastasja Pilz/Nadine Seidu/Christian Keitel (Hrsg.), *Verwahrlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975*, Stuttgart 2015, S. 38-49, hier S. 40.

105 Wohlfarth, *Fürsorge oder Unterwerfung*, S. 33, 35; Wohlfarth, *Kollektive Freizeit*, S. 61-62; Willing, *Zwangsbewahrung*, S. 477.

So erdrückend dieser Merkmalskatalog erscheint, so ist doch für den historischen Kontext einige methodische Vorsicht nötig. Quellenkritisch ist bereits im Rahmen des baden-württembergischen Projekts angemerkt worden, dass es in den 1950er Jahren keine systematischen Kontrollen der Heime und erst seit den 1960er Jahren externe Gespräche mit Heimkindern gab.¹⁰⁶ Die Materialbasis ist daher in vielen Fällen dünn. Dies gilt umso mehr, als dass starke, eindringliche Geschichten von Gewalt und Missbrauch die weniger spektakulären Erfahrungen in Heimen stets überstrahlen.¹⁰⁷

Eine grundsätzliche Herausforderung bei politisch aufgeladenen Themen wie der Heimerziehung besteht darin, heutige Wertmaßstäbe mit damaligen gesellschaftlichen Kontexten zusammenzubringen. Hierzu gehört der Hinweis darauf, dass in den 1950er Jahren nicht nur in Heimen, sondern auch in Familien autoritäre Erziehungsverhältnisse anzutreffen waren.¹⁰⁸ Eine Historisierung bedeutet aber nicht zwangsläufig eine Relativierung; vielversprechender ist es, sich den zeitgenössischen Erwartungshaltungen und Ambivalenzen zu widmen.

So konnte die Idee, ausgesiedelte Kinder und Jugendliche in Heimschulen unterzubringen, deswegen an politischer Überzeugungskraft gewinnen, da die Einrichtungen vielerorts einen großen gesellschaftlichen Vertrauensvorschuss genossen, so vor allem im Falle von kirchlichen und reformpädagogischen Institutionen.¹⁰⁹ Dieser Vertrauensvorschuss schlug sich auch im so genannten Elternwillen nieder. Ohne dies aufgrund der unsystematischen Überlieferung quantifizieren zu können, fällt in der Korrespondenz mit Behörden und Ministerien, aber auch in Erinnerungen und Interviews eine ganze Reihe von Aussiedlerinnen und Aussiedler auf, die sich für ihre Kinder den Besuch einer Heimschule wünschen, damit nötigstes Wissen zur Orientierung in der neuen Gesellschaft erworben werden könne.¹¹⁰ Diese pragmatische Motivation brachte ein Aussiedler-Vater, der 1962 mit seiner Familie aus Polen nach Deutschland kam, so zum Ausdruck: »Meine Kinder, und die sind verschickt worden nach Essen, was wollt' ich sagen, Internat, daß die schneller deutsch lernen, und so weiter [...] Und, und da hat, hat meine Tochter erstmal Abschluß gemacht, und

106 Christian Keitel, Strukturen und Verantwortlichkeiten der baden-württembergischen Heimerziehung. Ein Blick in die Akten der Nachkriegszeit, in: Natasja Pilz/Nadine Seidu/Christian Keitel (Hrsg.), *Verwahrlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975*, Stuttgart 2015, S. 80-89, hier S. 88.

107 Keitel, *Strukturen und Verantwortlichkeiten*, S. 80.

108 Geißler, *Schulgeschichte*, S. 752; Rudloff, *Eindämmung und Persistenz*, S. 266, 273.

109 Meyer, *Einführung in die Begleitpublikation*, S. 13. Als zeitgenössisches Beispiel: BArch Koblenz, B 304, 3729-1, Referat A. Vogl: *Kinder aus Familien von Flüchtlingen und Vertriebenen*, Oktober 1954.

110 Als Beispiele: BArch Koblenz, B 150, 5807, Katharina M. an BMVt, 27.4.1953; BArch Koblenz, B 150, 5807, Magdalena G. an BMVt, 30.4.1953; BArch Koblenz, B 150, 5807, Anton H. an BMVt, 10.11.1952.

dann, ich sag, Mädchen, geh weiter zur Schule. Weiter zur Schule, weiter zur Schule. Denn du willst was werden im Leben.«¹¹¹

Konfessionelle Träger standen bei der Aufnahme von ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen von Beginn an im Vordergrund. Die KMK hatte schon 1950 darauf hingewiesen, dass bei der schulischen Versorgung der »Flüchtlingskinder« konfessionelle Gesichtspunkte zu berücksichtigen seien.¹¹² Konkret adressiert waren damit die Caritas und die Innere Mission, die eigene Heimschulen unterhielten.¹¹³ Offenkundig entsprach die religiöse Ausrichtung aber auch einem großen Bedürfnis in der Nachkriegszeit.¹¹⁴ Wenn Eltern ihre Kinder auf Förderschulen schickten, gaben sie teilweise ausdrücklich an, dass eine religiöse Erziehung und gegebenenfalls eine Konfirmation oder Firmung gewünscht werde.¹¹⁵ Die BMVt-Referentin Annie Vogl kam diesen Wünschen entgegen und trieb entsprechende Vermittlungsaktivitäten voran. In einem hausinternen Vermerk unterstrich sie die Bedeutung des Religionsunterrichts und die Vorbereitung auf den Sakramentenempfang,¹¹⁶ darüber hinaus pflegte sie engen Kontakt insbesondere zu katholischen Fördereinrichtungen, besuchte Katholikentage und sprach dort mögliche weitere Förderer an.¹¹⁷

Seit Mitte der 1950er Jahre kam es zu einer deutlichen Zunahme solcher Einrichtungen. Während die KMK die Zahl der Heime der Wohlfahrtsverbände zu Beginn des Jahres 1957 auf 36 mit einer Aufnahmekapazität für 1.650 ausgesiedelte Kinder und Jugendliche veranschlagte,¹¹⁸ standen Anfang 1958 schon 120 Fördereinrichtungen mit 4.200 Plätzen zu Buche.¹¹⁹ Gemessen an Schätzungen, wonach es in der Bundesrepublik 1960 rund 1.900 Fördereinrichtungen mit rund 115.000 Plätzen insgesamt gab,¹²⁰ waren damit rund 6 Prozent der Fördereinrichtungen und rund 4 Prozent der Plätze für ausgesiedelte Kinder und Ju-

111 FZH, WdE, Sign. 638.

112 KMK, SchA vom 15./16.9.1950 in Neuwied, TOP 4 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2051-1).

113 KMK, SchA vom 15./16.9.1950 in Neuwied, TOP 4 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2051-1); BArch Koblenz, B 304, 3729-1, BMI an Innenministerien der Länder, 26.7.1950.

114 Thomas Großbölting, *Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945*, Göttingen 2013, S. 22-26. Allerdings kam es seit den 1950er Jahren schon zu ersten abnehmenden Tendenzen.

115 BArch Koblenz, B 150, 5816, Anschreiben Friedrich A., Hamburg, 21.8.1956; BArch Koblenz, B 150, 5807, Franz P. an BMVt, 2.5.1953; BArch Koblenz, B 150, 5807, Katharina M. an BMVt, 27.4.1953; BArch Koblenz, B 150, 5816, BMVt, Vogl, an Paul-Gerhard-Haus Offenburg, 22.3.1956.

116 BArch Koblenz, B 150, 5807, Vermerk Vogl, 7.12.1956.

117 BArch Koblenz, B 150, 5807, BMVt, Vogl, an Prälat Kindermann, 20.12.1956.

118 KMK, 44. SchA vom 31.1./1.2.1957 in Wiesbaden, TOP 5 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 518-1).

119 BArch Koblenz, B 304, 3731-2, Kurzprotokoll Tagung Fördermaßnahmen für junge Spätaussiedler, 2.-4.1.1958 in Göttingen.

120 Rudloff, *Eindämmung und Persistenz*, S. 256.

gendliche vorgesehen. Baden-Württemberg verzeichnete Anfang 1957 zehn karitative Einrichtungen: fünf katholische und fünf evangelische.¹²¹ Damit war zum damaligen Zeitpunkt rund 30 Prozent des bundesweiten Angebots auf den Südweststaat konzentriert. Zum Stichtag 1. Januar 1959 waren es in Baden-Württemberg bereits 55 Heime mit 2.190 Plätzen. Als Träger fungierten Caritas, Evangelisches Hilfswerk und mittlerweile auch das Jugendsozialwerk.¹²²

Überregionalen Bekanntheitsgrad, da auch vom BMVt häufiger erwähnt und empfohlen, besaßen Heime wie das einst in Belgrad ansässige Waisenhaus Siloah, das mit Unterstützung des Hilfswerks der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) mit seinem früheren Personal jetzt in Egolfstal, Kreis Wangen im Allgäu, untergekommen war, die evangelische Heimförderschule Neckarzimmern und das katholische Jugenddorf Klinge im Kreis Seckach/Baden.¹²³

Zu Beginn der 1950er Jahre fanden die ersten Förderlehrgänge statt. Die Heimschule Neckarzimmern in Nordbaden bot einen Lehrgang für 19 heimatvertriebene männliche Jugendliche im Alter von 15 bis 17 Jahren an, der nach einem halben Jahr zur Berufsreife führen sollte. Träger war das Evangelische Jugendwerk Baden, Leiter des Lehrgangs ein pensionierter Oberlehrer. Als Herkunftsland war für neun Schüler Deutschland angegeben, was sich offenkundig auf die ehemaligen deutschen Ostgebiete bezog, für drei Jugoslawien, für vier Ungarn und für einen Polen. Ihr Schulbesuch war häufig für längere Zeit unterbrochen gewesen, und die »Jugoslawen konnten kein Wort Deutsch«.¹²⁴ Der Lehrgangsbericht brachte zeittypisch auch eine Einschätzung der sittlichen und moralischen Haltung der Schüler, die durch lange Lagerjahre und »schwere physische und psychische Schädigungen« beeinträchtigt seien.¹²⁵ Zu den Erziehungszielen gehörten einerseits »Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit und Gehorsam«, andererseits auch ein gegenseitiges Vertrauen, das »sehr vorsichtig, liebe- und teilnahmsvoll« herzustellen war.¹²⁶ Dieser fürsorgliche Ansatz, der erkennbar zwischen klassischer Sozialdisziplinierung und reformpädagogischen

121 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, KMK, Vermerk Seitzer, 12.1.1957.

122 StA Hamburg, 361-2 VI, 1266, BMVt, Statistik zu Fördereinrichtungen, 1.1.1959.

123 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, BMVt an KMK, 28.1.1956; BArch Koblenz, B 304, 3729-1, Referat A. Vogl: Kinder aus Familien von Flüchtlingen und Vertriebenen, Oktober 1954; BArch Koblenz, B 150, 5807, Hilfswerk der EKD, Maurer, an BMVt, 7.12.1954. Weitere mehrfach genannte Heime waren die Josephpflege Mulfingen, das Caritasheim Schörzingen oder die Marienpflege Ellwangen: BArch Koblenz, B 304, 3729-1, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 3.4.1956; HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, Vermerk, 23.11.1950; HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, RP Südwürttemberg-Hohenzollern an Innenministerium Baden-Württemberg, 7.7.1953.

124 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, Wilhelm S.: Erfahrungsbericht über die Durchführung des ersten Förderlehrgangs für heimatvertriebene Jugendliche (1953).

125 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, Wilhelm S.: Erfahrungsbericht über die Durchführung des ersten Förderlehrgangs für heimatvertriebene Jugendliche (1953).

126 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, Wilhelm S.: Erfahrungsbericht über die Durchführung des ersten Förderlehrgangs für heimatvertriebene Jugendliche (1953).

Einflüssen schwankte, fand in seiner Ambivalenz ein unmittelbares Abbild in der Praxis: Einerseits bestand ein straffer Tages- und Wochenplan mit Arbeitsdienst, andererseits teilten sich die Jugendlichen in Gruppen mit selbstgewählten »Familienvätern« auf, die zur Selbstverantwortung erziehen sollten.¹²⁷ Ein tragender Faktor war die Religion. Über die sonntäglichen Gottesdienstbesuche hinaus kam es im Verlauf des halbjährigen Lehrgangs zur Konfirmation von zwei Jugendlichen aus Jugoslawien.¹²⁸ Der evangelische Landesjugendpfarrer sprach rückblickend von einer »straffen und fröhlichen Gemeinschaftserziehung«, die nicht nur eine Aneignung der deutschen Sprache, sondern auch eine »charakterliche Festigung« der Jugendlichen gebracht habe.¹²⁹ Auch die Förderlehrgänge der Folgejahre in Neckarzimmern waren in diesem Geist gehalten.¹³⁰ Das Einleben in der Bundesrepublik lief damit nicht allein über sprachliches, sondern auch über religiöses Wissen.

Quellenmäßig ausführlicher noch dokumentiert ist das Beispiel des Jugenddorfs Klinge in Seckach. Das bis heute bestehende, am Rande des Odenwalds gelegene Jugenddorf war in den 1950er und 1960er Jahren eines der größten Heime in Baden-Württemberg, das ausgesiedelte Kinder und Jugendliche aufnahm. Es wurde 1951 vom Geistlichen Rat Heinrich Magnani in der Rechtsform eines eingetragenen Vereins gegründet und von Caritas und Erzbistum Freiburg unterstützt. Vertretungsberechtigtes Mitglied des Vereins war neben Magnani, der 1899 als Sohn eines italienischen Baumeisters und einer badischen Mutter in Ettlingen bei Karlsruhe zur Welt kam, der schlesische Adelige Carl Wolfgang Graf von Ballestrem.¹³¹

Bereits 1953 vermerkte das Regierungspräsidium Nordbaden, dass in Seckach »Schulausbildungs- und Erziehungsmassnahmen für rückgeführte Kinder und Jugendliche« durchgeführt würden.¹³² Dabei handelte es sich um vier Förderklassen, je zwei für schulpflichtige und zwei für nicht mehr schulpflichtige Jugendliche, die, rund 60 an der Zahl, aus Jugoslawien »und aus dem sonstigen Ausland und den unter polnischer Verwaltung stehenden deutschen Gebieten« stammten.¹³³ Viele von ihnen kamen, insbesondere aus den Anfangsjahren, aus

127 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, Wilhelm S.: Erfahrungsbericht über die Durchführung des ersten Förderlehrgangs für heimatvertriebene Jugendliche (1953).

128 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, Wilhelm S.: Erfahrungsbericht über die Durchführung des ersten Förderlehrgangs für heimatvertriebene Jugendliche (1953).

129 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, Evangelisches Landesjugendpfarramt an RP Nordbaden, Oberschulamt, 30.4.1953.

130 BArch Koblenz, B 150, 5816, Evang. Jugendwerk Baden, Förderungslehrgang Neckarzimmern, an BMVt, 24.3.1956.

131 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, Vertretungsberechtigte Mitglieder des Jugendheim Klinge e. V.

132 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, RP Nordbaden, Vermerk, 26.6.1953.

133 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, Jugendheim Klinge e. V., Seckach, an RP Nordbaden, Oberschulamt, 25.4.1953.

dem Lager Weinsberg.¹³⁴ Die Heimleitung begründete die Förderklassen damit, dass die Kinder und Jugendlichen »bei den oft total mangelnden deutschen Sprachkenntnissen« nicht in der Lage seien, »in einen normalen Schulbetrieb eingliedert zu werden«.¹³⁵

Es waren aber nicht nur die Sprechkenntnisse, die den Besuch in der örtlichen Regelschule von Seckach verhinderten. Die Leitung des Jugenddorfs berichtete von einer ganzen »Reihe von Kindern und Jugendlichen, die auch innerlich vom totalitären System erfasst, d. h. überzeugt sind« und sah in einer umstandslosen Zusammenführung mit der »normalen Jugend« die Gefahr der »Zersetzung«.¹³⁶ Dem schloss sich das Kreisschulamt Buchen an: Es sei »unverantwortlich, 12-14jährige Einheimische mit 16-18jährigen Zöglingen aus den Oststaaten, die teilweise kommunistische Tendenzen zeigen, in einer Klasse zu vereinigen«; Widerstände der Ortsbevölkerung seien zu befürchten.¹³⁷

Sowohl die Leitung des Jugenddorfes als auch die Schulbehörden thematisierten das mitgebrachte Wissen der Kinder und Jugendlichen nicht als Bereicherung, sondern in der Logik des Kalten Krieges als Gefahr. Darin bestanden Ähnlichkeiten zu den Übergesiedelten aus der DDR, deren mitgebrachtes Wissen als materialistisch und sowjetisch geprägt galt. Allerdings war im Falle der aus Jugoslawien und anderen Staaten Mittel- und Osteuropas ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen das Governance-Wissen über die Umstände im Herkunftsland weitaus geringer und bot daher dunklen Ahnungen und Vermutungen reichlich Raum. Dennoch war nicht Absonderung oder gar Aussonderung die Zielsetzung. Neben die Befürchtungen vor kommunistischer »Zersetzung« trat durchaus Empathie für die Ausgesiedelten als »arme, bedauernswerte, vom Schicksal hart betroffene Kinder, die in den vorausgegangenen Lagern oft sehr vernachlässigt wurden«,¹³⁸ und die selbstbewusste Überzeugung, sie nun in Wissen und »Persönlichkeitshaltung« neu aufbauen zu können.¹³⁹

Wie zu erwarten, spielte im Jugenddorf Klinge das religiöse Leben eine wichtige Rolle. Ein Beitrag in der Zeitung des Jugenddorfs Klinge waren die ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen zum Teil als »religiöse Analphabeten« charakterisiert. Eine Einbeziehung der religiösen Bildung in den Förderlehrgang sei

134 BArch Koblenz, B 150, 8507, Zeitung des Jugenddorfes Klinge 1/56 vom 20.1.1956; BArch Koblenz, B 150, 8507, BMVt, Vogl, an Fürsorgerin Frieda Z., 27.8.1955.

135 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, Jugendheim Klinge e. V., Seckach, an RP Nordbaden, Oberschulamt, 25.4.1953.

136 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, Jugendheim Klinge e. V., Seckach, an RP Nordbaden, Oberschulamt, 25.4.1953.

137 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, Kreisschulamt Buchen an RP Nordbaden, Oberschulamt, 23.11.1954.

138 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, RP Nordbaden, Oberschulamt, an Kultusministerium Baden-Württemberg, 18.3.1953.

139 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, Jugendheim Klinge e. V., Seckach, an RP Nordbaden, Oberschulamt, 25.4.1953.

auch deswegen wichtig, damit die Kinder und Jugendlichen »nach Erreichung des gesteckten Zieles uns als Vollchristen verlassen und so dem Kommunismus am sichersten entzogen werden, der in staatlichen Lagern und in kommunistischen Schulen ins junge Herz geträufelt wurde«. ¹⁴⁰ Inwieweit die konkreten Praktiken der religiösen Bildung moralisierend und einschüchternd wirkten, wie es jüngere Beiträge zur Geschichte der Heimerziehung nahe legen, ist für den konkreten Fall des Jugenddorfs quellenmäßig nicht zu entscheiden; allerdings galt religiöses, im Falle der aus Jugoslawien ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen speziell katholisches Wissen zeitgenössisch als eine geeignete Brücke zu den »Einheimischen«.

Auch übrige Hinweise auf den Umgang im Heim sind nicht eindeutig einzuordnen. So arbeiteten zeitweise Jugendliche im nicht mehr schulpflichtigen Alter als »Bauhandwerker« im Heim, erhielten aber in den Abendstunden Deutschunterricht. Das zuständige Kreisschulamt sprach anerkennend davon, dass sich die ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen »in die Ordnung des Jugenddorfes einfügen und sich körperlich und geistig recht wohl fühlen«. ¹⁴¹ Allerdings galt die Förderung ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher um 1953 noch als lediglich temporäre Aufgabe, ¹⁴² so dass die Betroffenen möglicherweise andere Erfahrungen machten als die Hauptzielgruppe des Heimes, die »schwer erziehbaren« Kinder und Jugendlichen, die das Jugenddorf von den Jugendämtern der Städte Heidelberg, Mannheim, Stuttgart, Frankfurt und Würzburg »zur Übernahme angeboten« bekam. ¹⁴³ Als das Jugenddorf Klinge im Gefolge der Diskussionen um die Heimerziehung einige Jahrzehnte später, in den Jahren 2008 und 2009, eine Fragebogenaktion unter Ehemaligen veranlasste, bekundeten 28,7 Prozent der Antwortenden, dass sie auch schlimme und schmerzliche Erfahrungen gemacht hatten. Dieser Wert lag nach Einschätzung der auswertenden Autoren unter den Werten für andere Heime. Eine Ausdifferenzierung mit Blick auf ausgesiedelte Kinder und Jugendliche im Jugenddorf erfolgte in der Befragung nicht. ¹⁴⁴

Die Auffassung, es handele sich bei der Betreuung der Aussiedlerinnen und Aussiedler nur um eine temporäre Aufgabe, war rasch von der zunehmenden Migrationsbewegung aus Mittel- und Osteuropa überholt. Auf namentlichen

140 BArch Koblenz, B 150, 5807, Zeitung des Jugenddorfes Klinge 1/56 vom 20.1.1956.

141 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, Kreisschulamt Buchen an RP Nordbaden, Oberschulamt, 23.II.1954.

142 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, RP Nordbaden, Oberschulamt, an Kultusministerium Baden-Württemberg, 18.3.1953.

143 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 28, Jugendheim Klinge e. V., Seckach, an RP Nordbaden, Oberschulamt, 25.4.1953.

144 Georg Kormann, »Die Klinge war für mich wie ein Zuhause.« Ehemalige aus dem Kinder- und Jugenddorf Klinge berichten von ihren Erfahrungen. Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung bei Ehemaligen der Entlassjahrgänge 1951 bis 1990, Buchen 2010.

Listen von mittlerweile 117 betreuten Kindern und Jugendlichen im Jugenddorf Klinge aus dem Jahr 1954 fanden sich unter der Bemerkung »Nat.« (Nationalität) nicht mehr nur vielfach »Jugosl.«, sondern auch »Ungarn«, »Littauendeutsch«, »Polen«, »deutsch CSR«, »Rumäne«, »deutsch Sud.«, »Pole« und »Sudetengau« bzw. »Sudetenland«.¹⁴⁵ Wie zu Beginn der 1950er Jahre weithin üblich, verschwammen auch hier ethnische und rechtliche Kategorien, die sich dadurch in der statistischen Wissenspraxis keineswegs nach dem »staatspolitischen« Interesse der auf den Grenzen von 1937 und dem Staatsangehörigkeitsrecht von 1913 bestehenden Bundesrepublik richteten, wie es vor allem das BMVt, aber auch das Auswärtige Amt immer wieder anmahnten.

Für die Statistik des Jugenddorfs ebenfalls von Interesse waren die Familienverhältnisse der Kinder und Jugendlichen. Vermerkt war, ob es sich um Waisen oder Halbwaisen handelte, ob die Ehe der Eltern geschieden war und ob die Mutter in »wilder Ehe« lebte oder »berufstätig« war.¹⁴⁶ Diese von zeitgenössischen Sittlichkeitsvorstellungen geprägten Kategorisierungen machten Veränderungen im sozialen Status von Migrantinnen und Migranten sichtbar. Aufnahme in das Jugenddorf Klinge fanden offenkundig auch Kinder besser gestellter Familien: so der Sohn eines Nervenarztes aus dem Sudetenland, der Sohn eines promovierten, aber erkrankten Vaters, dessen Mutter nun berufstätig war oder vier Kinder aus der »litauendeutschen« Familie von R., die als letzten Wohnort das schweizerische Lausanne angab und in der die Mutter nach der Scheidung berufstätig war.¹⁴⁷

In den folgenden Jahren erweiterte das Jugenddorf Klinge den Kreis aufgenommener Migrantinnen und Migranten weiter: 1956 kamen infolge des ungarischen Aufstands 28 Jugendliche hinzu, um Sprachkurse zu absolvieren,¹⁴⁸ zudem wurden übergesiedelte Jugendliche aus der DDR im Wohnheim aufgenommen.¹⁴⁹ Dies führte dazu, dass 1957 in der Schule des Jugenddorfs kaum mehr die eigentliche Zielgruppe der »Fürsorgezöglinge« anzutreffen war, dafür aber vor allem ausgesiedelte Kinder und Jugendliche, die zwei im Landesdienst stehende Lehrer, eine »Ostzonenlehrerin«, ein »Neulehrer« und ein pensionierter Lehrer unterrichteten. Neben den forthin als »Volksdeutsche« bezeichneten ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen gingen auch Kinder der Angestellten des Jugenddorfs in dieselbe Schule.¹⁵⁰ Erst ab 1959 begann sich das Verhältnis zwischen ausgesiedelten Schülerinnen und Schülern sowie verwaiseten, »erziehungsschwierigen und milieugeschädigten« Schülerinnen und Schü-

145 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, Namensliste von 117 Kindern, 1954.

146 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, Namensliste von 117 Kindern, 1954.

147 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, Namensliste von 117 Kindern, 1954.

148 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, Liste über die verschiedenen durchgeführten Maßnahmen (Anlage 2).

149 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, Liste über die verschiedenen durchgeführten Maßnahmen (Anlage 2).

150 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, Vermerk, Januar 1957.

lern wieder zur letzteren Gruppe umzukehren.¹⁵¹ Dennoch bot das Jugenddorf Klinge noch in den 1960er Jahren in geringem Umfang Heimplätze für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche an.¹⁵²

Die Förder- und Sonderschulungen, wie sie das Jugenddorf Klinge und die Heimschule Neckarzimmern betrieben, unterstanden zwar der staatlichen Schulaufsicht, waren aber organisatorisch kein integraler Teil des deutschen Schulsystems. Das Kultusministerium Baden-Württembergs finanzierte die schulische Betreuung der ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen in den 1950er Jahren nicht über eigene Haushaltsmittel, sondern aus den Bundes- und Landesjugendplänen, deren Mittel zum größten Teil die Vertriebenenministerien verwalteten, die dadurch weiterhin Ansprechpartner der Wohlfahrtsträger blieben.¹⁵³

Hessen war im Umgang mit ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen als Gegenmodell prädestiniert. Während Baden-Württemberg vor allem auf konfessionelle Träger vertraute, setzte Hessen auf die Leistungsfähigkeit des öffentlichen Schulsystems. Vielmehr noch, in der KMK stellte Hessen lange Zeit eine kritische Stimme gegen jegliche Sondermaßnahmen dar.¹⁵⁴ Für ältere Kinder und Jugendliche waren allenfalls Nachhilfestunden in Deutsch vorgesehen. Dabei werde es »weitgehend möglich sein, die kameradschaftliche Hilfe der Mitschüler oder älterer Schüler aufzurufen und die Schüler gegebenenfalls mit Hilfe der Schülermitverwaltung für eine solche Aufgabe zu begeistern«.¹⁵⁵ Selbst der damals im hessischen Ministerium für Erziehung und Volksbildung tätige sudeutsche Soziologe Eugen Lemberg, einer der intellektuellen Vordenker der bundesdeutschen Vertriebenenpolitik und dadurch in enger Tuchfühlung mit dem BMVt, schlug sich auf die Linie seines Bundeslandes, als er befand, dass der

151 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, Vermerk, 20.1.1960; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, Vermerk, 11.2.1960; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, Vermerk, 5.5.1960; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, Kultusministerium Baden-Württemberg an Innenministerium Baden-Württemberg, 21.6.1960; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 1117, Oberschulamt Nordbaden an Kultusministerium Baden-Württemberg, 24.10.1961. In diesem Schreiben wurde die Schule noch als »Heimschule für Lagerkinder« bezeichnet, woraufhin die Beamten im Kultusministerium bemerkten, dass Lagerschulen formal nicht mehr existierten. In der Tat waren 1960 bis auf vier Erstaufnahme- und Durchgangslager alle Lager offiziell aufgelöst worden: Hoffmann, Junge Zuwanderer, S. 613-614.

152 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Katholische AG für Jugendsozialarbeit Baden-Württemberg an die Oberschulämter Stuttgart, Tübingen, Freiburg, Karlsruhe, 17.12.1964.

153 BArch Koblenz, B 304, 3730, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 3.6.1957.

154 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung an RP Darmstadt, Kassel, Wiesbaden, 20.7.1956.

155 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung an RP Darmstadt, Kassel, Wiesbaden, 20.7.1956.

»tägliche Umgang mit einheimischen Kindern« das Einleben begünstige, eine Internatsunterbringung dagegen »wegen der Familientrennung, des Fehlens an deutschsprechender Umwelt und der entstehenden Kosten« nicht erstrebenswert sei und »auf besonders schwierige Fälle beschränkt bleiben« sollte.¹⁵⁶

Zum 1. Januar 1956 waren in Hessen 117 Ausgesiedelte im volksschulpflichtigen Alter ausnahmslos in öffentlichen Schulen eingeschult.¹⁵⁷ Die damit verbundene bildungspolitische Positionierung hielt dem dynamischen Migrationsprozess nicht lange Stand. Von den mittlerweile 1.355 in Hessen erfassten jungen Aussiedlerinnen und Aussiedlern im Jahre 1957 gingen nur 458 in öffentliche Schulen.¹⁵⁸ Ein Grund dafür war sicherlich der sich immer stärker bemerkbar machende Arbeitskräftemangel im Wirtschaftsboom der Bundesrepublik, der auch schon in erste Anwerbeaktionen für ausländische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mündete. In den Worten des Ministeriums für Erziehung und Volksbildung konkurrierte die Schulausbildung mit dem Bestreben der Jugendlichen, »so schnell wie möglich Arbeit zu bekommen und Geld zu verdienen, zumal in den Lagern vonseiten großer Werke Werbemaßnahmen in großem Umfange« betrieben würden. Die Werke böten zum Teil eigene Fördereinrichtungen wie Wohnheime, Werkschulen und Sprachkurse an.¹⁵⁹ Dies war kein hessenspezifisches Problem, sondern so auch in anderen Bundesländern zu beobachten.

Die hessische Bildungspolitik stand allerdings sowohl durch die massiven Forderungen nach Sondermaßnahmen aus dem politischen Bonn als auch durch kurzfristige Lösungsversuche auf lokaler Ebene unerwartet rasch an einem Wendepunkt. In aller Deutlichkeit führte dies eine Arbeitstagung des hessischen Ministeriums für Erziehung und Volksbildung am 13. Mai 1958 vor Augen. Der einführende Referent gestand ein, dass man von staatlicher Seite für die ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen »ausschließlich offene Fördermaßnahmen« habe, doch diese angesichts des stärkeren Zuzugs nicht mehr ausreichten. Daher seien besonders für die älteren Schüler auch »geschlossene Einrichtungen« notwendig.¹⁶⁰ Dies war nicht nur die Linie des BMVt, der sich die KMK Anfang 1958 weitgehend angeschlossen hatte, vielmehr nutzte der Referent sogar nahezu wörtlich die Formulierungen der KMK-Besprechung vom 5. März 1958, wenn er die Fördermaßnahmen in Heimschulen als »eine hohe staatspolitische Aufgabe«

156 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, Lemberg, an KMK, 16.4.1956.

157 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, Lemberg, an KMK, 16.4.1956; BArch Koblenz, B 150, 5807, Hessisches Ministerium des Innern an BMVt, Juli 1956.

158 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958.

159 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958.

160 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958.

bezeichnete, deren Umsetzung »für das Einleben in die westliche Welt besonders wichtig« sei.¹⁶¹

Dennoch blieb ein Rest an Skepsis gegenüber der Heimerziehung. Die Trägerverbände Innere Mission, Caritas und Jugendsozialwerk hätten zwar viel geleistet, doch aus Berichten gehe hervor, »daß die Unterbringung und Betreuung der Kinder zwar gut, aber die unterrichtliche Förderung meist schlecht, fragwürdig oder gar unmöglich sei, da fast nur Behelfslehrkräfte vorhanden seien«. Vor allem der Anfangsunterricht sei »außerordentlich primitiv«.¹⁶² Dies sei infolge des Lehrkräftemangels jedoch nicht einfach: »Pensionierte Kollegen seien, selbst bei bestem Willen, für diese Fördereinrichtungen nicht geeignet, da sie infolge ihres meist vorgeschrittenen Alters in der Regel nicht mehr genügend Elastizität, Einfühlungsvermögen, Liebe und Geduld besitzen.«¹⁶³ Darüber hinaus stand die hessische Kultusverwaltung dem vermittelten religiösen Wissen ambivalent gegenüber. Einerseits bekundeten Schulräte auf der Arbeitstagung, dieses sei »oft das einzige Bindeglied zwischen der alten und neuen Heimat«,¹⁶⁴ andererseits hielt ein interner Vermerk des Ministeriums für Erziehung und Volksbildung fest: »Die Fürsorgetätigkeit der karitativen Verbände darf nicht zu einer Konfessionalisierung des Unterrichts führen.«¹⁶⁵

Das Hauptziel der Arbeitstagung war es, einen Überblick über die zahlreichen lokalen Maßnahmen zu gewinnen, über die sich das Ministerium im Einzelnen nicht ausreichend unterrichtet fühlte.¹⁶⁶ Zur Produktion neuen Governance-Wissens über die Aussiedlungsmigration trugen die Berichte der Schulräte aus ihrem jeweiligen Einzugsbereich bei. Hatte Hessen 1957 noch in den Gremien der KMK erklärt, dass es keine Heimschulen gebe, allenfalls Sonderklassen in den Durchgangslagern Hanau, Hochheim am Main und Iba, die zumeist nach einem Viertel- oder halben Jahr wieder aufgelöst wurden,¹⁶⁷ war diese Einschätzung rund ein Jahr später zu revidieren. Im Regierungsbezirk Kassel, der die schwächer besiedelten Landesteile Hessens umfasste, hatten sich die meisten privaten Fördereinrichtungen etabliert. Dabei hatten vor allem periphere, an der innerdeutschen Zonengrenze gelegene Standorte große Schwierigkeiten, an Personal zu kommen. In Eschwege, wo ein »Junglehrer aus der Ostzone« ohne die dafür nötigen Qualifikationen den Lehrgang leite, werbe der Bundesgrenz-

161 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958.

162 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958.

163 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958.

164 HHStA Wiesbaden, 504, 1999a, Kurzprotokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958.

165 HHStA Wiesbaden, 504, 1999a, Aktenvermerk, 19.1.1959.

166 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958.

167 BArch Koblenz, B 304, 3729-2, Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung an KMK, 9.4.1957; BArch Koblenz, B 150, 5807, Hessisches Ministerium des Innern an BMVt, Juli 1956.

schutz mit besserer Bezahlung potenzielle Lehrkräfte ab,¹⁶⁸ während das 1958 neu geschaffene Caritasheim in Sieblos aufgrund seiner Lage in der hohen Rhön von vornherein auf »Ruheständler« zurückgreifen müsse, darunter auch solche, die Polnisch sprachen bzw. selbst aus den Ostgebieten stammten.¹⁶⁹

In den Regierungsbezirken Wiesbaden und Darmstadt gab es ebenfalls neu eingerichtete Heimschulen für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche, so das vom Evangelischen Hilfswerk getragene Kloster Höchst im Kreis Erbach, eine vom Jugendsozialwerk kurzfristig in der Jugendherberge Gelnhausen geschaffene Heimschule oder ein Landjugendlager des Christlichen Jugenddorfwerks in Langen im Kreis Alsfeld.¹⁷⁰ Die Personalsituation war in der Mitte und im Süden des Bundeslandes offenbar besser. In Hanau, wo sich ein großes Durchgangslager befand, waren nach Auskunft des dortigen Schulrats stets genügend Lehrkräfte vorhanden, die slavische Sprachen beherrschten. Allerdings kam es auch gelegentlich zu Improvisationen, etwa im Kloster Altenberg, wo ein Förderlehrgang darauf zurückgriff, dass einige der älteren Diakonissen einschlägige osteuropäische Sprachkenntnisse besaßen.¹⁷¹ Insgesamt gab es in Hessen im Dezember 1958 für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche 19 geschlossene Fördereinrichtungen mit 643 Plätzen.¹⁷²

Dem ursprünglichen Ideal der hessischen Bildungspolitik am nächsten kam die Situation in Offenbach; dort liefen an der staatlichen Ludwig-Erk-Schule Förderkurse in mehreren Klassenstufen sowie für berufsschulpflichtige Jugendliche.¹⁷³ Mit diesem Modell vor Augen beschloss der hessische Landtag am 25. November 1959, eine »Hessische Zentrale Förderschule« einzurichten. Diese nahm 1960 zunächst provisorisch im Schloss Wächtersbach im Kreis Gelnhausen ihren Betrieb auf, bevor 1964 der Umzug nach Gondsroth im selben Landkreis erfolgte.¹⁷⁴

Auch wenn das Ministerium für Erziehung und Volksbildung erkennen musste, dass Heimschulen einen ansehnlichen Anteil an der Förderung ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher hatten, beharrte es inhaltlich darauf, dass der Schwerpunkt auf dem Deutschunterricht liegen müsse.¹⁷⁵ Damit stemmte es

168 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958.

169 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958.

170 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958; HHStA Wiesbaden, 504, 897, Aktenvermerk, 6.1.1958.

171 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958.

172 HHStA Wiesbaden, 504, 1999a, Vermerk, 31.1.1959; HHStA Wiesbaden, 504, 1999a, Übersicht über die Förderlehrgänge für Aussiedler, Stand Dezember 1958.

173 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958; HHStA Wiesbaden, 504, 900, Schulrat des Kreises Offenbach an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 18.3.1959.

174 HHStA Wiesbaden, 504, 897, Schulrat des Kreises Gelnhausen I an RP Wiesbaden, 31.5.1966; HHStA Wiesbaden, 504, 897, Hessisches Kultusministerium an BMVt, 23.6.1966.

175 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958.

sich erneut gegen einen politischen Trend, nämlich den ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen – ähnlich wie den Übersiedlerinnen und Übersiedlern aus der DDR in den Sonderkursen – eine gezielte Einführung in das »westlich-demokratische Denken« zu geben, wie es nicht nur das BMVt oder die Landsmannschaften der Vertriebenen propagierten,¹⁷⁶ sondern auch Tagungen wie diejenige des Evangelischen Hilfswerks vom 2. bis 4. Januar 1958 in Göttingen und Friedland, wo sich Heimleitungen, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher trafen. Dort sah die Leiterin der Beratungsstelle in Friedland einen Förderbedarf selbst für diejenigen Jugendlichen, die eine deutschsprachige allgemeinbildende Schule in der Volksrepublik Polen besucht hatten, da es »in erster Linie um die gesellschaftliche Eingliederung gehen muss und weniger um den reinen deutschen Sprachunterricht«.¹⁷⁷

Wie die Beispiele zur Heimerziehung in Baden-Württemberg und Hessen nahelegen, sah die Umsetzung der »staatspolitischen« Aufgabe auf lokaler Ebene weitaus bescheidener und widersprüchlicher aus. Selbst wenn geeignete Lehrkräfte zur Verfügung standen, war das »Einleben in die westliche Welt« im Wesentlichen den jeweiligen ideellen Selbstverständnissen der freien Träger und den alltäglichen, mitunter auch problematischen Praktiken im Heim überlassen. Die Heimerziehung blieb daher Kritik aus unterschiedlichsten Richtungen ausgesetzt.

Die Sonderschule Bülaustraße in Hamburg

Angesichts der Debatten um die Heimerziehung weckte eine mögliche Alternative das Interesse der Bildungspolitik: die staatliche Sonderschule Bülaustraße in Hamburg. Sie fand bislang in knapper Form Eingang in die erziehungswissenschaftliche Literatur als eine der ersten »Sonderschulen für Verhaltensgestörte«¹⁷⁸ bzw. für Kinder, die »wegen der Auswirkungen ihrer Flucht nur schwer in das Regelschulsystem integriert werden konnten«.¹⁷⁹ Zeitgenössisch war die Aufmerksamkeit größer: Überregionale Erwähnung fand die Sonderschule erstmals auf einer KMK-Schulausschuss-Sitzung 1955 als »eigene Schule für Rücksiedler«,

176 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Landsmannschaft Schlesien: Resolution, beschlossen in der Sitzung des Geschäftsführenden Vorstandes der Landsmannschaft Schlesien in Bielefeld am 22.II.1957.

177 BArch Koblenz, B 304, 3731-2, Kurzprotokoll Tagung Fördermaßnahmen für junge Spätaussiedler, 2.-4.I.1958 in Göttingen.

178 Geißler, Schulgeschichte, S. 753, nennt allerdings nur generell Hamburg als Ort einer solchen ersten Sonderschule.

179 Joachim Schroeder, Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung, Münster u. a. 2012, S. 206.

in der zur Zeit 113 Schüler unterrichtet würden.¹⁸⁰ Auf einer weiteren Sitzung des KMK-Schulausschuss im Januar 1956 erging sogar die Empfehlung an andere Bundesländer, entsprechend »den in Hamburg gemachten Erfahrungen Vorkehrungen zu treffen«,¹⁸¹ und als wenige Tage auch Bundesinnenminister Gerhard Schröder in einer Sitzung des Deutschen Bundestags auf sie verwies,¹⁸² erbat sich das BMVt Anfang Februar 1956 nähere Informationen über die Schule.¹⁸³

Hamburg setzte, wie zunächst auch Hessen, grundsätzlich auf den Besuch öffentlicher Schulen für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche. Darin äußerte sich nicht nur Skepsis gegenüber der Heimerziehung,¹⁸⁴ sondern auch ein spezifisches hamburgisches Selbstbewusstsein, wonach sich Schulbehörde und Schulen in Anlehnung an reformpädagogische Traditionen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine besondere Modernität pädagogischen Wissens zugutehielten,¹⁸⁵ das auch den ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen von Nutzen sein sollte.¹⁸⁶

In der Praxis sah dies nicht immer so mustergültig aus. Recht lapidar verwies die Hamburger Schulbehörde 1951 eine Gruppe mit traumatischen Erfahrungen wie die »Wolfskinder« aus dem ehemaligen Ostpreußen auf Deutschkurse an der Volkshochschule,¹⁸⁷ während andernorts bereits »heilpädagogische« Maßnahmen in der Diskussion waren. Allerdings fand die Schulbehörde bald Anschluss an den seinerzeitigen Diskussionsstand. So kam es nach ersten Plänen für »Auffangklassen«¹⁸⁸ 1952 zur Einrichtung einer »Sonderklasse für Spätheimkehrer« in einem auch von der Volkshochschule genutzten Gebäude nahe des Hamburger Hauptbahnhofs.¹⁸⁹ Die Leitungen der Hamburger Schulen sollten in Frage kommende Schülerinnen und Schüler der Dienststelle Schülerkontrolle melden.¹⁹⁰ Damit kam der Dienststelle Schülerkontrolle, die traditionell eine

180 KMK, 36. SchA am 25./26.8.1955 in Bremen (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 518-1).

181 BArch Koblenz, B 304, 3729-1, KMK, Frey, an BMI, 18.1.1956.

182 Deutscher Bundestag, Plenarprotokolle, 2. WP, 125. Sitzung vom 20.1.1956, S. 6557, Online: <https://dserver.bundestag.de/btp/02/02125.pdf>, 13.03.2023.

183 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, BMVt an Schulbehörde Hamburg, 1.2.1956.

184 Als Beispiel: StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Schülerkontrolle an LSR Mathewes, 12.3.1952.

185 Beispielhaft die Darstellung von Hartwig Fiege, Geschichte der hamburgischen Volksschule, Bad Heilbrunn/Hamburg 1970, S. 119-121.

186 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Schulbehörde Hamburg an Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 8.4.1952.

187 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Vermerk, 25.10.1951.

188 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Protokoll der Sitzung der Schulräte am 26.1.1951.

189 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Rundschreiben der Schulbehörde Hamburg an alle Grund- und Praktischen Oberschulen (einschl. Hilfsschulen), 30.6.1952.

190 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Rundschreiben der Schulbehörde Hamburg an alle Grund- und Praktischen Oberschulen (einschl. Hilfsschulen), 30.6.1952.

problembeladene Klientel zu betreuen hatte, eine Schlüsselfunktion auch bei der Betreuung der ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen zu.

Mit dem Umzug von mittlerweile drei »Sonderklassen« in den Stadtteil St. Georg 1953¹⁹¹ entwickelte sich ein komplexes Schulgebilde. Am Standort Bülaustraße¹⁹² befand sich bereits eine Hilfs- bzw. Sonderschule für »verhaltensgestörte« Kinder, die sich nun die räumlichen und personellen Ressourcen mit der wachsenden Zahl ausgesiedelter Schülerinnen und Schüler teilen mussten.¹⁹³ Kurzzeitig öffnete sich die Schule auch für Übergesiedelte aus der DDR: 1955 besuchten elf Kinder die Volksschulklassen und 13 Kinder spezielle Vorbereitungsklassen für die damals in Hamburg noch als Technische Oberschule firmierende Realschule.¹⁹⁴

Als die Sonderschule Bülaustraße um 1955 überregional wahrnehmbar wurde, begann das Feilen an deren Außendarstellung. Der Vorsitzende des KMK-Schulausschusses, der Hamburger Hans Reimers, hob hervor, »daß offenbar nur in Hamburg Maßnahmen seitens der Schulverwaltung erfolgt sind, während sonst ganz allgemein konfessionelle Verbände eingesprungen sind«. ¹⁹⁵ Der sichtliche Stolz auf die eigene Handlungsfähigkeit im Umgang mit Migration reichte bis zur Legendenbildung, wonach in Hamburg »seit dem Jahre 1950 spätausgesiedelte Schüler in einer eigens dafür eingerichteten staatlichen Schule« erfasst worden seien.¹⁹⁶ Tatsächlich sind viele Angaben zu Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Ausstattung und Unterricht überhaupt erst seit Mitte der 1950er Jahre in den Akten der Schulbehörde greifbar.

Erste Übersichten und Namenslisten von Kindern und Jugendlichen aus den Jahren 1955 und 1956 ergaben ein heterogenes Bild nicht nur der Aussiedlungsmigration selbst, sondern auch der rund ein Jahrzehnt nach Ende des Zweiten Weltkriegs gängigen kognitiven Landkarte von Grenzen und Zugehörigkeiten, die das damalige Governance-Wissen über Migration charakterisierte. Als Herkunftsgebiete waren neben Polen und den separat aufgeführten deutschen Vorkriegsprovinzen Ostpreußen, Westpreußen und Pommern auch Schülerinnen und Schüler aus der »Ostzone«, aus der Sowjetunion und wiederum davon unterschieden aus Estland, Litauen und der Ukraine, aus Jugoslawien, der ČSR,

191 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Dienststelle Schülerkontrolle an Schulbehörde Hamburg, 28.3.1953.

192 Einige Häuser weiter befand sich die Volksschule Bülaustraße, was in den behördlichen Unterlagen zu einigen Verwechslungen führte.

193 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Dienststelle Schülerhilfe an LSR Matthewes, 13.12.1954.

194 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, LSR Matthewes an BAG Jugendaufbauwerk, 9.9.1955.

195 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, KMK, Vors. SchA, Reimers, an KMK, 8.2.1956.

196 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Schulbehörde Hamburg an Evangelisches Lagerpfarramt in Friedland, 11.12.1957. So hatte die Hamburger Schulbehörde in einer Abfrage des Bundesinnenministeriums im Herbst 1950 noch gemeldet, dass es keine besonderen Einrichtungen im Hamburg gebe: StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Schulbehörde Hamburg an Senat, 6.10.1950.

Bulgarien und »Palästina« verzeichnet.¹⁹⁷ Dabei wurden die ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen aus den polnisch verwalteten Gebieten mit denjenigen aus Jugoslawien in einer gemeinsamen »Ausländergruppe« zusammengefasst.¹⁹⁸ Anfang 1957 kamen infolge der Fluchtbewegung nach dem niedergeschlagenen Aufstand im Herbst 1956 sechs Schülerinnen und Schüler aus Ungarn hinzu.¹⁹⁹

Wenige Monate zuvor hatte die Schule trotz Einrichtung weiterer Klassen erstmals Überfüllung gemeldet und Kinder und Jugendlichen abweisen müssen.²⁰⁰ Hier machten sich sicherlich auch materielle Mängel bemerkbar. Seit 1954 war in der Schulbehörde bekannt, dass sich die Schule Bülaustraße in einem schlechten Bauzustand befinde und abgerissen werden solle,²⁰¹ und eine Beschwerdeführerin kolportierte direkt an das BMVt, dass die Hamburger Schulbehörde die Sonderschule Bülaustraße »in dem ältesten sehr unfreundlichen Schulgebäude Hamburgs untergebracht hat, das bereits nicht mehr bewohnt werden darf, weil es zu Wohnzwecken von der Baupolizei für ungeeignet gehalten wird«.²⁰²

Ungeachtet dessen kam es zu Klagen von Eltern und anderen Familienangehörigen gegen die Einführung von Wartelisten.²⁰³ Hier zeigte sich nicht allein die verstärkte Migration aus Mittel- und Osteuropa, sondern auch die mittlerweile erreichte Publizität der Schule. Auf den Voranmeldelisten der »Sonderschule für Spätheimkehrer« standen mittlerweile auch Kinder und Jugendliche aus Frankreich, Italien, Dänemark, Argentinien oder Griechenland.²⁰⁴ Insgesamt befanden sich im Frühjahr 1957 in der Sonderschule Bülaustraße 160 Schülerinnen und Schüler aus 18 Nationen.²⁰⁵

Der Schüler Josef Dombrowski,²⁰⁶ der im März 1957 aus Oberschlesien in die Bundesrepublik kam und zunächst im Hamburger Lager Finkenwerder lebte,

197 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, Schulbehörde Hamburg, Dienststelle Schülerhilfe, an Reimers, 12.5.1955; StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Sonderschule Bülaustraße an Schulbehörde Hamburg, 6.3.1956. »Palästina« war 1956 zu Israel geändert.

198 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Sonderschule Bülaustraße an Schulbehörde Hamburg, 6.3.1956.

199 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Statistik Sonderschule Bülaustraße, 3.4.1957; BArch Koblenz, B 304, 2059-2, Sonderschule Bülaustraße, Liste mit Voranmeldungen, 3.1.1957.

200 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Sitzung der Schulräte am 31.8.1956; StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Kultusminister Schleswig-Holstein an BMVt, 18.10.1956; StA Hamburg, 361-2 VI, 695, 116. Sitzung der Deputierten der Schulbehörde am 19.11.1956.

201 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Dienststelle Schülerhilfe an LSR Matthewes, 13.12.1954.

202 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, Erika W., Hamburg-Bahrenfeld, an BMVt, 31.1.1957.

203 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, KMK an KMK, Vors. SchA, Reimers, 9.2.1957; BArch Koblenz, B 304, 2059-2, Erika W., Hamburg-Bahrenfeld, an BMVt, 31.1.1957.

204 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, Sonderschule Bülaustraße, Liste mit Voranmeldungen, 3.1.1957.

205 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, Schulbehörde Hamburg an KMK, 6.4.1957.

206 Aliasname.

erinnerte sich in einem Interview im Jahr 2000 an die damalige Sonderschule Bülaustraße:

[U]nd dann ging es in die Sonderschule Bülaustraße, das ist am St.-Georg-Krankenhaus, sind wir jeden Morgen um halb sechs los, zur Fähre, Fähranleger, je nachdem, wie das Hochwasser war, oder nicht, sind wir entweder mit dem Schiff rumgefahren zu den Landungsbrücken, oder später Teufelsbrück, und dann in die 6, Jenischpark, bis kurz in St. Georg, Lange Reihe, da war [...] ja, das war'n langer Weg. Das war »ne tolle Schule, da hatt' ich also mit die besten Lehrer, war richtig menschlich, das war so toll menschlich alles, das, weil dahin wiederum Leute aus der ganzen Welt kamen, einer meiner Freunde kam aus Venezuela, Heinz Meyer, die anderen kamen aus Argentinien, und die kamen nun wiederum je nach Leistungsvermögen alle in eine Klasse.²⁰⁷

Die internationale Herkunft der Schülerinnen und Schüler fiel auch andernorts auf. So berichtete ein Beitrag in einer Hamburger Schulzeitung mit fasziniertem Unterton von Klassen mit Kindern und Jugendlichen »aus vielen Nationen«, aus Amerika, Spanien, Israel, Indonesien, Polen, Ungarn und anderen Ländern:

So kommt es, daß oft Schüler untereinander dolmetschen müssen. Es geht oft lustig dort zu, aber es wird auch hart gearbeitet. Ihr müßt nun nicht denken, daß dort nur Kinder aus dem Ausland zur Schule gehen, nein, es gehen auch deutsche dorthin. Zwei Mädels aus unserer Schule gingen auch zur Sonderschule Bülaustraße. Sie kamen aus der Sowjetzone und holten nun in dieser Schule Englisch auf.²⁰⁸

Ausgehend von ihren Eindrücken beim Besuch in der Sonderschule machten die Verfasserinnen und Verfasser des Beitrags deutlich, dass sie zeitgenössische Charakteristiken wie »Schule der Heimatlosen«, »Schule der Vergessenen« oder »Schule der Spätheimkehrer« als unpassend empfanden.²⁰⁹ Sie teilten somit nicht die Sichtweise der Bildungs- und Fürsorgepolitik, sondern brachten einen optimistischen Erwartungshorizont zu Migration und Zusammenleben zu Papier.

Eine Verflechtung von Migrantinnen und Migranten aus unterschiedlichen Herkunftsländern gab es zwar auch in Heimschulen, doch war das Spektrum in Hamburg noch einmal breiter und stand für das Spezifikum einer Großstadt, Hafen- und Handelsstadt im Wirtschaftsboom der Bundesrepublik, die auch Remigrantinnen und Remigranten etwa aus Lateinamerika ihr Glück versuchen

207 FZH, WdE, 640.

208 Kennt Ihr diese Schule? In: Die Brücke, Die Schülerzeitung der Schule Vierbergen, 1957, H. 4, S. 5.

209 Kennt Ihr diese Schule? In: Die Brücke, Die Schülerzeitung der Schule Vierbergen, 1957, H. 4, S. 5.

ließ. Die ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen lernten auf diese Weise die Bundesrepublik von Anfang an in ihren transnationalen Bezügen kennen.

Hierzu trug auch die auch die personelle Konstellation im Lehrkollegium bei, die zwar nicht mehr ganz so global wie die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler war, aber immer noch deutlich transnational. Nachdem die Sonderschule Bülaustraße anfangs mit einem Lehrkräftemangel zu kämpfen hatte,²¹⁰ gab es 1957 und 1958 rund ein Dutzend Lehrkräfte, die zum Teil Polnisch oder eine andere osteuropäische Sprache beherrschten, darunter auch zwei ausgesiedelte Lehrkräfte.²¹¹ Die dadurch mögliche sprachliche und erfahrungsgeschichtliche Nähe mag einen wichtigen Teil dazu beigetragen haben, dass Josef Dombrowski die Lehrkräfte der Sonderschule Bülaustraße so lobte; für diese Annahme spricht auch, dass er beim anschließenden Besuch einer Technischen Oberschule einen schlesischen Lehrer in bester Erinnerung behielt.²¹²

Für den Unterricht waren (frühere) Staatsangehörigkeit und ethnische Zugehörigkeit nur begrenzt relevant, vielmehr entschied in erster Linie der Umfang der deutschen Sprachkenntnisse über die Einteilung in Volksschulklassen oder in eine »Ausleseklasse« für weiterführende Schulen.²¹³ Schwierigkeiten gab es mit Englisch, da nicht genügend Lehrkräfte zur Verfügung standen, daher mussten die betroffenen Jugendlichen, die eine weiterführende Schule besuchen wollten, Privatunterricht nehmen. Eine besondere Hervorhebung der Fächergruppe Geschichte, Geographie oder Gemeinschaftskunde, die in den Sonderkursen zur Abiturvorbereitung eine wichtige Rolle spielte und nach dem Willen insbesondere des BMVt auch für die ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen das »Einleben in die westliche Welt«²¹⁴ epistemisch anleiten sollte, war an der Sonderschule Bülaustraße nicht zu bemerken. Selbst im zentralen Unterrichtsfach Deutsch gab es keine besonderen Lehrpläne, die auf die Zielgruppe der Aussiedlerinnen und Aussiedler eingingen. Verwendung fanden im Unterricht Hamburger Fibel, Bildlexika und Wörterbücher zu den Sprachen der Herkunftsländer.²¹⁵ Dafür fungierten Schülerinnen und Schüler im Unterricht immer wieder als

210 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Dienststelle Schülerkontrolle an Schulbehörde Hamburg, 28.3.1953.

211 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Statistik Sonderschule Bülaustraße, 3.4.1957; BArch Koblenz, B 304, 2059-2, Schulbehörde Hamburg an KMK, 6.4.1957; BArch Koblenz, B 304, 2060-1, Schulbehörde Hamburg, Vermerk an Landahl und Mathewes, 27.1.1958.

212 FZH, WdE, 640. Es handelte sich dabei um die Technische Oberschule (später Realschule) Meerweinstraße.

213 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Sonderschule Bülaustraße an Schulbehörde Hamburg, 6.3.1956.

214 So das Zitat in BArch Koblenz, B 304, 2060-1, KMK, Kurzprotokoll über Sitzung vom 5.3.1958 in Bonn.

215 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Sonderschule Bülaustraße an Schulbehörde Hamburg, 6.3.1956; StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Statistik Sonderschule Bülaustraße, 3.4.1957; BArch Koblenz, B 304, 2059-2, Schulbehörde Hamburg an KMK, 6.4.1957.

»Dolmetscher« und »Gruppenleiter«, wie ein Bericht der Schulleitung vermerkte.²¹⁶ So produzierten und vermittelten die Kinder und Jugendlichen Wissen durch Übersetzungsleistungen.

Jedoch profitierte die Sonderschule Bülaustraße in der Zeit der größten Nachfrage um die Mitte der 1950er Jahre von zivilgesellschaftlicher Unterstützung. 1954 gründete sich ein »Verein der Freunde der Sonderschule Bülaustraße«, der Rückhalt im Hamburger Großbürgertum besaß und mit dem BMVt in Bonn und der zuständigen Referentin Annie Vogl regelmäßig korrespondierte.²¹⁷ Weitere Förderung gaben das Deutsche Rote Kreuz und die Deutsche Hilfsgemeinschaft, eine Hamburger Einrichtung der freien Wohlfahrtspflege.²¹⁸ Diese Vereine ermöglichten es etwa, dass zweimal je 70 Schülerinnen und Schüler bis zu vier Wochen nach Tirol »verschickt« werden konnten.²¹⁹ Damit kamen auch die Schülerinnen und Schüler der Sonderschule Bülaustraße in die Gunst wohlthätiger Unternehmungen, die in den 1950er Jahren Erholungsreisen oder sogar Schulaufenthalte für Kinder und Jugendliche aus Wohnlagern oder neu in die Bundesrepublik geflüchteten Familien organisierten.²²⁰ Viele dieser oft von namhaften Honoratioren getragenen gesellschaftlichen Vereine und Initiativen waren allerdings recht kurzlebig und spiegeln das bekannte Phänomen wider, dass »Flüchtlingsfragen« situativ eine hohe Empathie hervorrufen konnten, aber nicht in ein nachhaltiges Engagement mündeten.

Die fürsorgerische Haltung, die diesen Initiativen gemeinsam war, deckte sich mit der konzeptionellen Ausrichtung der Sonderschule Bülaustraße, die sich stark an die Sozialpsychologie anlehnte. So waren 1958 »4 Fach-Diplom-Psychologen, die zugleich Volksschullehrer sind«, an der Schule tätig.²²¹ Diese Ausrichtung war zum einen aus der Genealogie der Sonderschule zu erklären, die seit 1953 mit einer Hilfsschule für Kinder und Jugendliche mit körperlichen und

216 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Sonderschule Bülaustraße an Schulbehörde Hamburg, 6.3.1956.

217 BArch Koblenz, B 150, 5816, Verein der Freunde der Sonderschule Bülaustraße e. V. an BMVt, Vogl, 28.10.1956; BArch Koblenz, B 150, 5816, Vermerk Vogl, 22.10.1956; BArch Koblenz, B 150, 5816, Sonderschule Bülaustr, Müller, an BMVt, Vogl, 13.10.1956

218 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, Schulbehörde Hamburg an KMK, 6.4.1957.

219 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Schulbehörde Hamburg an KMK, 6.4.1957; StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, KMK, Vorläufiger Bericht zu Spätaussiedlern, 25.6.1957.

220 StA Hamburg, 361-2 VI, 1265, Vermerk, 7.2.1958; StA Hamburg, 361-2 VI, 1297, Auszug aus der Niederschrift über die Sitzung der Schulräte (Volksschulwesen) am 22.5.1959; StA Hamburg, 361-2 VI, 1297, Flüchtlings-Starthilfe e.V., Carmen von Kleist, an Schulbehörde Hamburg, Dienststelle Schulfürsorge, 25.8.1961; StA Hamburg, 361-2 VI, 1297, Schulbehörde Hamburg an Flüchtlings-Starthilfe e.V., Carmen von Kleist, 6.9.1961; StA Hamburg, 361-2 VI, 1297, Flüchtlings-Starthilfe e.V. an Hamburger Schulen, Sept. 1961. Reiseziele der Hamburger Initiativen waren neben den deutschen Nordsee-Inseln bevorzugt die Alpen oder Großbritannien.

221 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Lehrerkammer Hamburg, 17. Sitzung am 3.9.1958, TOP I.

geistigen Beeinträchtigungen und mit später zusätzlich eingerichteten »Beobachtungsklassen« für Kinder und Jugendliche mit »Verhaltensauffälligkeiten« verbunden war. Zum anderen waren auch die Sonderklassen der Aussiedlerinnen und Aussiedler nicht allein mit dem Erlernen der deutschen Sprache und dem Nachholen von Unterrichtsstoff begründet, sondern damit, dass die Kinder und Jugendlichen »seelisch unter ihren Erlebnissen litten«. ²²²

Tragender Kopf dieser Ausrichtung war der 1955 zunächst als Leiter der Sonderklassen eingestellte, aber bald zum Leiter der gesamten Sonderschule aufgestiegene Richard G. Müller, der auf dem an der Bülaustraße gewonnenen Experten-Wissen später seine weitere Laufbahn als Hochschullehrer aufbauen sollte. Müller, geboren 1910 in Dortmund, hatte von 1924 bis 1930 die Deutsche Oberschule in Aufbauform in Wolfenbüttel besucht und von 1930 bis 1933 ein Studium an der Abteilung für Erziehungs- und Kulturwissenschaften der TH Braunschweig absolviert. 1934 bis 1939 war er als Volksschullehrer in Braunschweig ²²³ tätig und in dieser Zeit Mitglied der NSDAP geworden, ²²⁴ bevor er 1938/39 eine Wiederaufnahme seines Studiums betrieb. ²²⁵ Über die Zeit von 1939 bis 1946 schwieg sich Müller in seinem Lebenslauf aus. Nach dem Zweiten Weltkrieg begann er mit der Arbeit an einer Dissertation, die ihn zur Feldforschung an eine Schule im Landkreis Wolfenbüttel führte und die er unter dem Titel »Das Verhalten von Schulneulingen in einer weniggegliederten Landschule« 1947 an der TH Braunschweig einreichte. ²²⁶

In der Folgezeit versuchte Müller disziplinar sowohl in der Pädagogik als auch in der Sozialpsychologie Fuß zu fassen. In der Forschungsliteratur zur Geschichte der Kinder- und Jugendpsychiatrie begegnet er als ein wissenschaftlicher Vertreter, der sich in den frühen 1950er Jahren skeptisch gegenüber vorschnellen Diagnosen von »Schwachsinn« oder »Minderbegabung« verhielt. ²²⁷

222 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, LSR Matthewes an Prof. Brock, Kinderkrankenhaus Rothenburgsort, 30.12.1954.

223 Richard Müller, Das Verhalten von Schulneulingen in einer weniggegliederten Landschule, Diss., TH Braunschweig 1947 (Ms.), Lebenslauf.

224 BArch Berlin-Lichterfelde, ehem. BDC, NSDAP-Mitgliederkartei.

225 Müller, Verhalten von Schulneulingen, Lebenslauf.

226 Doktorvater war Helmut von Bracken, der als apl. Professor für Psychologie und Erziehungswissenschaft in Braunschweig wirkte, bevor ihn die Universität Marburg 1956 zum Direktor des neu errichteten Instituts für Heil- und Sonderschulpädagogik berief. Horn, Erziehungswissenschaft in Deutschland, S. 141 gibt den Zeitraum von Brackens Professur in Braunschweig mit den Jahren 1951 bis 1954 an; allerdings nahm von Bracken bereits 1947 mit Professorentitel Müllers Doktorprüfung ab.

227 Silke Fehleemann/Frank Sparing/Jörg Vögele, Kindheit, Krankheit, Krieg. Kinder und Jugendliche in psychiatrischen Einrichtungen des Rheinlandes nach 1945, in: Heiner Fangerau/Sascha Topp/Klaus Schepker (Hrsg.), Kinder- und Jugendpsychiatrie im Nationalsozialismus und in der Nachkriegszeit, Berlin 2017, S. 546.

Dies hielt ihn in seiner Hamburger Tätigkeit ab 1955 nicht davon ab, das Konzept des »gemeinschaftsschwierigen Kindes in der Schule«²²⁸ zu verfolgen.

Sein Konzept machte Müller explizit an den Verhaltensweisen der ausgesiedelten Schülerinnen und Schüler an der Sonderschule Bülaustraße fest. Wie er in einem Bericht an die Hamburger Schulbehörde schrieb, lehnten sich viele von ihnen an andere slawischsprachige Kinder an; insbesondere Kinder aus Polen und den polnisch besetzten Gebieten seien schwer »gehemmt«. Müller vermutete darin ein weltanschauliches Ressentiment gegenüber Deutschland, gestützt auf die Aussagen mancher Schülerinnen und Schüler, in Polen sei es besser und leichter gewesen. Die Umgangssprache zuhause sei oft weiterhin Polnisch. Lobend dagegen erwähnte Müller eine andere Gruppe, die Polen schnell vergessen wolle.²²⁹

Seine Erkenntnisse brachte Müller nicht nur in wissenschaftlichen Publikationen ein,²³⁰ deren Sonderdrucke er breit zirkulieren ließ und unter anderem an Annie Vogl vom BMVt übersandte,²³¹ sondern auch in öffentlichen Vorträgen.²³² Die »Gemeinschaft«, die Müller gewissermaßen als Normalzustand vorschwebte, war aus diesen Darlegungen nicht genau zu umreißen: ob als Klassengemeinschaft oder als deutsche (Volks-)Gemeinschaft. Eine von Müller erstellte Statistik zur Sonderschule Bülaustraße ließ allerdings deutliche begriffliche Kontinuitäten zur NS-Zeit erkennen. Müller unterschied die Gruppe der »Aus-siedler« aus polnisch und russisch besetzten Gebieten sowie aus Jugoslawien, die den größten Teil der Schülerinnen und Schüler, nämlich (1958) 171 an der Zahl, ausmachten. Gleich danach folgte die Gruppe »Völkische und rassische Ausländer«, unter die so unterschiedliche Herkunftsländer wie Israel, die Türkei, Schweden, Italien, England, Dänemark, Griechenland, Österreich, Belgien, Polen, Iran, Indonesien, die Niederlande und China fielen. An dritter Stelle kamen »Deutschstämmige Rückwanderer« aus Lateinamerika, aber auch aus Russland und Ungarn, bevor die abschließenden Kategorienbildungen »verhaltensgestörte« Kinder, »kranke, rekonvaleszente und gehemmte« Kinder sowie »Legastheniker« umfassten.²³³ Diese Einteilungen zeigten nicht nur ein fragmentari-

228 Richard G. Müller, Zur Erziehung des gemeinschaftsschwierigen Kindes in der Schule, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 6 (1957), S. 205-209. Eine frühere Veröffentlichung mit Fallbeispielen aus der Sonderschule Bülaustraße: Richard G. Müller, Zur psychischen Situation von spät-rückgeführten Kindern und Jugendlichen, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 5 (1956), S. 211-213.

229 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Sonderschule Bülaustraße an Schulbehörde Hamburg, 6.3.1956; BArch Koblenz, B 150, 5816, Schulbehörde Hamburg an BMVt, 2.6.1956.

230 So insbesondere Müller, Zur Erziehung des gemeinschaftsschwierigen Kindes.

231 BArch Koblenz, B 150, 5816, BMVt, Vogl, an Richard Müller, 22.10.1956.

232 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Lehrerkammer Hamburg, 17. Sitzung am 3.9.1958, TOP 1.

233 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Lehrerkammer Hamburg, 17. Sitzung am 3.9.1958, TOP 1. Hier trug Müller den Stand der Beschulung an der Sonderschule Bülaustraße 38

ches Wissen über die Migrationskontexte,²³⁴ sondern waren auch nach den selbstgewählten »völkischen« Kriterien reichlich inkonsistent. Obwohl diese Bezeichnungspraxis in der Hamburger Schulbehörde der 1950er Jahre, die sich sorgsam gegenüber ihrer NS-Vergangenheit abzugrenzen wusste, singulär war, erntete Müller keinen Widerspruch. Überhaupt wusste sich Müller der Unterstützung des Hamburger Landesschulrats Ernst Matthewes sicher, auch zeigte sich die Vorsitzende des großbürgerlichen »Vereins der Freunde der Sonderschule Bülaustraße« in höchstem Maße vom Schulleiter angetan, der, wie sie an das BMVt schrieb, »ein prachtvoller Psychologe ist und wie geschaffen für diese Sonderschule scheint. Herr Dr. Müller liebt seine Arbeit, versteht die Jugend, und verausgabt sich völlig.«²³⁵

Dennoch markierte das Jahr 1958 einen Wendepunkt in der Geschichte der Sonderschule Bülaustraße. War in Flächenländern wie Baden-Württemberg und Hessen der Ausbau von Heimschulen für ausgesiedelte Kinder und Jugendlichen in vollem Gange, kam der Sozialausschusses des Deutschen Städtetags unter dem Vorsitz der Hamburger Sozialsenatorin Paula Karpinski bereits zu dem Schluss: »Aussiedlerkinder, die in den meisten Fällen eine intensivere schulische Betreuung nötig haben, sollte man nach Meinung des Sozialausschusses nicht in besonderen Schulen unterbringen. Ihre Eingliederung werde nur gefördert, wenn man sie in den vorhandenen Schulen unterrichtet. Dabei sei allerdings die Zusammenfassung in gesonderten Klassen zweckmäßig.«²³⁶ Die Hamburger Skepsis gegenüber Heimerziehung richtete sich nun erstmals auch auf das Modell der Sonderschule Bülaustraße. Nachdem der Zuzug aus Mittel- und Osteuropa ab 1959 wieder gesunken war und ein Schulneubau seine Dringlichkeit verloren hatte, beschloss die Schulbehörde 1962, die mittlerweile an die Sonderschule Hinrichsenstraße überführten »Klassen für Ausländer« aufzulösen.²³⁷

Richard Müller, der zuletzt die Rektorenstelle an der Sonderschule Hinrichsenstraße bekleidet hatte, bevor er 1963 aus dem Hamburger Schuldienst

vom 1.9.1958 vor. Ähnlich, wenn auch in umgekehrter kategorialer Reihung der Kinder und Jugendlichen: BArch Koblenz, B 150, 5816, Schulbehörde Hamburg an BMVt, 2.6.1956.

234 Schon in seiner Dissertation machte Müller bei den beobachteten Kindern, von denen zwei »Flüchtlingskinder« waren, keine näheren Angaben zu ihrer Herkunft. In einem von Müller verfassten Bericht über die Sonderschule Bülaustraße rechnete er das Memelland den polnisch verwalteten Gebieten zu: BArch Koblenz, B 150, 5816, Schulbehörde Hamburg an BMVt, 2.6.1956.

235 BArch Koblenz, B 150, 5816, Verein der Freunde der Sonderschule Bülaustraße e. V. an BMVt, Vogl, 28.10.1956. Gemeinsam verfasste Müller und Hitzler auch Spendenaufrufe für die Sonderschule: BArch Koblenz, B 150, 5816, Sonderschule Bülaustr, Müller, an BMVt, Vogl, 13.10.1956.

236 Aussiedlerkinder sollen nicht in besondere Schulen gehen, in: Hamburger Echo, Nr. 63 vom 15./16.3.1958.

237 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Sitzung der Schulräte, Volksschulwesen, am 10.1.1962.

ausschied,²³⁸ hatte in der Zwischenzeit die entscheidenden Bausteine für seine weitere wissenschaftliche Laufbahn gelegt. Dies war gerade noch rechtzeitig, denn er musste gegen einen starken Trend agieren, den Helmut Schelsky zeitgenössisch auf den Punkt brachte: »Der Gegenstand einer speziellen Soziologie der Flüchtlingsjugend scheint sich mir in allen irgendwie wichtigen Aspekten in der Auflösung zu befinden.«²³⁹ Rückblickend hat die Forschung als wichtige Defizite der deutschen Flüchtlingsforschung den fehlenden internationalen Vergleich und deren ausgebliebene Rezeption im Ausland ausgemacht.²⁴⁰ Diese Klippe umschiffte Müller insofern geschickt, als dass er in seiner 1962 erschienenen Monographie »Das erziehungsschwierige Schulkind« sein an der Sonderschule Bülastraße produziertes Wissen mit aus der Literatur entnommenen Verweisen auf Schulen in der Schweiz, Großbritannien, den USA und Israel verband.²⁴¹ Im selben Jahr übernahm Müller eine Dozentur an der PH Bielefeld, bevor er 1965 als Professor für Psychologie an die PH Ruhr in Hagen wechselte und dort seinem Forschungsthema Verhaltensstörungen bei Schulkindern treu blieb.

Sonderlehrgänge und Reifeprüfungen

Auch wenn das Schwergewicht der Diskussionen auf Heim- und Sonderschulen lag, geriet der Besuch weiterführender Schulen nicht gänzlich aus dem Blick der Bildungspolitik.²⁴² Selbst Theodor Oberländer setzte sich dafür ein, dass die »Gruppe der Intellektuellen«, wie er die ausgesiedelten Studierenden, Abiturientinnen und Abiturienten nannte, unter allen Umständen ihre schulische Laufbahn und ihr Studium fortsetzen könnten, da sonst die Gefahr bestehe, »daß diese jungen Menschen durch Enttäuschung und Verbitterung in eine Ablehnung der westlichen Demokratie hineingetrieben werden«.²⁴³

Im Sommer 1957 rechnete die KMK, dass die ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen zu etwa 70 Prozent auf Volksschulen, 15 Prozent auf Berufsschulen, 9 Prozent auf Oberschulen und 6 Prozent auf Mittelschulen gehen würden.²⁴⁴ Dies bedeutete für die Volksschulen etwas höhere und für die Berufsschulen

238 StA Hamburg, 361-3, A 852, Personalakte Dr. Richard Müller.

239 Helmut Schelsky, *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*, Düsseldorf/Köln 1958, S. 429.

240 Ackermann, *Schweigen*, S. 456-457; Ellger-Rüttgardt, *Entwicklung*, S. 358.

241 Richard G. Müller, *Das erziehungsschwierige Schulkind. Beurteilung und Behandlung*, München 1962.

242 KMK, 39. SchA am 1./2.3.1956 in Bonn, TOP 10 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3729-1).

243 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, BMVt, Oberländer, an KMK-Präsident Hennig, 18.6.1957.

244 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, KMK, Vorläufiger Bericht zu Spätaussiedlern, 25.6.1957.

etwas geringere Werte als bei den bereits in der Bundesrepublik lebenden Schülerinnen und Schülern.²⁴⁵ In jedem Bundesland gab es weiterführende Schulen, die sich besonders der ausgesiedelten Jugendlichen annahmen: In Baden-Württemberg etwa das Gymnasium Weinsberg, das 1956 17 Jungen und sieben Mädchen aus dem örtlichen Lager aufgenommen hatte,²⁴⁶ oder in Hessen die Lioba-Schule, ein Realgymnasium für Mädchen in Bad Nauheim, das auf eine Abfrage des Regierungspräsidiums Darmstadt 1953 hin angab, 103 Flüchtlingsschülerinnen »aus Österreich, Rumänien, Polen, Tschechei, dem Gebiet östl. der Oder/Neiße, Ostsektor Berlins« aufgenommen zu haben.²⁴⁷ Darüber hinaus gab es in Hessen Förderkurse in Englisch und Russisch zentral für alle Oberschülerinnen und Oberschüler der jeweiligen Stadt, etwa am Goethe-Realgymnasium in Frankfurt oder an der Dilthey-Schule in Wiesbaden.²⁴⁸ In Hamburg waren gymnasiale Sonderklassen an der Emilie-Wüstenfeld-Schule sowie an der Klosterschule vorgesehen, wo sprachliche Förderung in Russisch, Latein und Englisch stattfand. Mittelschülerinnen und Mittelschüler waren auf die Schule Meerweinstraße verwiesen, wo sie Sonderkurse in Russisch belegen konnten.²⁴⁹

Darüber hinaus gab es in der bundesdeutschen Bildungspolitik Überlegungen, Internate oder zentrale Gymnasien einzurichten, etwa je eines im Süden und im Norden der Bundesrepublik,²⁵⁰ an denen als Fremdsprachen Polnisch und Russisch gelehrt würden und die vier Jahre umfassen sollten.²⁵¹ Eine weitere Überlegung war, die Lehrkräfte an diesen Internaten finanziell so zu behandeln wie im deutschen Auslandsschuldienst,²⁵² offenkundig in der Annahme, dass besondere Ansprüche an ein über bundesdeutsche Erfahrungen hinausgehendes Wissen erforderlich waren.

245 Vergleichsangaben für 1957 nach: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1959, Stuttgart/Mainz 1959, S. 77-85.

246 BArch Koblenz, B 304, 3729-1, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 3.4.1956.

247 HHStA Wiesbaden, 504, 726 b, Lioba-Schule, Bad Nauheim, an RP Darmstadt, 27.9.1953.

248 HHStA Wiesbaden, 504, 726 b, Goethe-Realgymnasium Frankfurt an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 26.9.1953; HHStA Wiesbaden, 504, 726 b, Dilthey-Schule Wiesbaden an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 16.10.1953.

249 StA Hamburg, 361-2 VI, 1265, Übersicht: Schulen für Aussiedler, 1958.

250 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, KMK, Vermerk Seitzer, 12.1.1957.

251 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Niedersächsisches Kultusministerium an Reimers, 4.4.1957; BArch Koblenz, B 304, 2060-1, KMK, Kurzprotokoll über Sitzung vom 5.3.1958 in Bonn; ebenso: BArch Koblenz, B 304, 3730, Auszug aus der Niederschrift der AG der Landesflüchtlingsverwaltungen am 9. und 10.5.1957 in Trier; BArch Koblenz, B 304, 3731-2, BdV, Memorandum, Mai 1958.

252 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, KMK, Besprechung zu Spätaussiedlern am 26.6.1957 in Bonn.

Dass es letztlich nicht zur Errichtung solcher zentraler Gymnasien oder Internate kam, war nicht nur der Kompetenzfrage im Bildungsföderalismus geschuldet, sondern auch dem Umstand, dass es zumindest für Abiturjahrgänge bereits eine Möglichkeit gab: den Sonderlehrgang für »Ostabiturienten aus dem Kreise der Spätaussiedler« am Göttinger Institut für Erziehung und Unterricht unter der Leitung des Erziehungswissenschaftlers und einstigen Wehrmachtspädagogen Erich Weniger.²⁵³ Im Jahre 1954 nahm der erste Sonderlehrgang für »Spätestheimkehrer« den Unterricht auf. Ursprüngliche Zielgruppe waren rund 40 Männer, die nach dem 1. Januar 1953 aus russischer Kriegsgefangenschaft entlassen worden waren: »Es handelt sich um ehemalige Soldaten, die aus der 6. oder 7. Klasse einer Oberschule zur Wehrmacht eingezogen wurden und um ehemalige Schüler aus der sowjetischen Besatzungszone, die kurz vor ihrer Reifeprüfung verhaftet wurden und mehrere Jahre in russischer Gefangenschaft oder im KZ zugebracht haben.«²⁵⁴

Konzipiert war der Sonderlehrgang als eine einmalige Veranstaltung, und die KMK fasste, beeindruckt von den besonderen Umständen, den Beschluss, das Abschlusszeugnis des Lehrgangs als Reifezeugnis anzuerkennen: Es handele sich um »junge Leute, die die besten Jahre ihres Lebens hinter Stacheldraht verbracht haben.«²⁵⁵ Die Migrationsbewegung aus Mittel- und Osteuropa sowie der DDR führte in den Folgejahren allerdings zu weiteren Sonderlehrgängen und zu einer Erweiterung der Zielgruppe: Teilnehmende des Jahrgangs 1957 waren »Spätestheimkehrer«, die nach dem 1. Januar 1952 entlassen worden waren, Oberschülerinnen und Oberschüler aus der DDR, die mehrere Jahre in Haft gewesen waren und die 11. Klasse einer Oberschule besucht hatten, Aussiedlerinnen und Aussiedler, die in der 4. Klasse einer polnischen Oberschule gewesen waren, sowie alle diejenigen mit einem polnischen Reifezeugnis, die noch eine Ergänzungsprüfung ablegen mussten; in den beiden letzten Fällen war eine Inhaftierung nicht mehr als Teilnahmegrund notwendig.²⁵⁶

Auch die Abschlüsse dieser weiteren Lehrgänge erkannten die Kultusverwaltungen der Länder an. Da die Situation der Spätestheimkehrer als außergewöhnliche Härte galt, bestand ein breites Entgegenkommen selbst bei Verfechtern hoher Bildungsstandards. So meinte ein Hamburger Oberschulrat: »Ich bin der Ansicht, daß die Hamburger Schulbehörde die Kurse für Spätheimkehrer in Göttingen anerkennen sollte. Es handelt sich um eine beschränkte Gruppe von

253 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, KMK an Innere Mission und Hilfswerk der EKD, 17.10.1957.

254 KMK, 31. SchA vom 6./7.8.1954 in Frankfurt a. Main, TOP 23 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1).

255 KMK, 31. SchA vom 6./7.8.1954 in Frankfurt a. Main, TOP 23 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1); KMK, Plenum vom 27./28.1.1955 in Bonn, TOP 26 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1); Zitat in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Lehrgang für Spätestheimkehrer.

256 BArch Koblenz, B 304, 3729-2, Institut für Erziehung und Unterricht, Göttingen: Merkblatt und Fragebogen, 30.3.1957.

Personen, die vom Krieg und seinen Folgeerscheinungen sehr hart mitgenommen wurden. Wir sind schon verpflichtet, ihnen die Rückkehr in ein normales Leben zu erleichtern.«²⁵⁷ Ähnlich wie schon bei den Sonderkursen für Abiturientinnen und Abiturienten aus der DDR sollte es weniger um das Vermitteln von Wissensbeständen als um eine »Schulung des Denkens«²⁵⁸ gehen.

Hatte sich der Göttinger Sonderlehrgang für weitere Zielgruppen geöffnet, lag es nahe, dass dies auch die Sonderkurse zur Abiturvorbereitung praktizierten. Die KMK bremste erste Überlegungen²⁵⁹ im März 1958 noch mit den Argumenten ab, dass der bei den Aussiedlerinnen und Aussiedlern oftmals übliche elfjährige Schulbesuch und die mitunter mangelnden Deutschkenntnisse keine Gleichsetzung mit den aus der DDR übergesiedelten Abiturientinnen und Abiturienten rechtfertigten. Daher schufen einzelne Bundesländer für die Ausgesiedelten eigene Sonderlehrgänge.²⁶⁰

Im Herbst 1958 fand in Hamburg erstmals ein eigener Sonderlehrgang für »Aussiedler aus Polen und den polnisch besetzten Gebieten« statt, der aber auch denjenigen offenstand, die aus anderen Gebieten Mittel- und Osteuropas stammten; zudem übernahm der Hamburger Sonderlehrgang auch ausgesiedelte Jugendliche, die in anderen Bundesländern ansässig geworden waren. In Bezug auf Räumlichkeiten und Lehrpersonal war der neue Sonderlehrgang eng mit den Sonderkursen für Übergesiedelte aus der DDR gekoppelt. Die Unterschiede lagen in der längeren Kursdauer von zwölf Monaten, der geringeren Teilnehmendenzahl (etwa 10 gegenüber 70-80 bei den DDR-Kursen) sowie in der Betonung des Deutschunterrichts.²⁶¹ Auch in Hessen gab es nun ein Angebot für ausgesiedelte Jugendliche, die höhere Schulen besucht hatten: einen Förderlehrgang am privaten St. Albert-Kolleg in Königstein im Taunus.²⁶²

Mit der Institutionalisierung von eigenen Sonderlehrgängen endete ein langjähriges Tauziehen um die Anerkennung der Reifezeugnisse und somit des zertifizierten Wissens. Ging es bei den übergesiedelten Abiturientinnen und Abituri-

257 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Vermerk an Reimers, 11.1.1955; ähnlich auch: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Lehrgang für Spätestheimkehrer.

258 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Vermerk an Reimers, 11.1.1955; ähnlich auch: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Lehrgang für Spätestheimkehrer.

259 KMK, 44. SchA vom 31.1./1.2.1957 in Wiesbaden, TOP 5 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 695).

260 KMK, 51. SchA am 6./7.3.1958 in Bonn, TOP 19 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 518-1).

261 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-1, KMK, Rundschreiben, 17.11.1958; StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Vermerk an Landahl, 16.3.1959; StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Vermerk an LSR Matthewes, 6.11.1959; StA Hamburg, 361-2 VI, 1265, Schulbehörde Hamburg an KMK, 27.10.1958.

262 HHStA Wiesbaden, 504, 897, Aktenvermerk, 6.1.1958; BArch Koblenz, B 150, 5807, BMVt, Oberländer, an Leiter des Albertus-Magnus-Kollegs Königstein, Prälat Kindermann, 8.2.1957; BArch Koblenz, B 150, 5807, BMVt, Vogl, an Prälat Kindermann, 20.12.1956.

enten aus der DDR um die politische Systemkonkurrenz im Bildungswesen, hob der Umgang mit den Aussiedlerinnen und Aussiedler aus Mittel- und Osteuropa die Angelegenheit auf die transnationale und außenpolitische Ebene der Äquivalenz von Bildungsabschlüssen.

Seit 1950 hatte die KMK die Anerkennung von Reifezeugnissen der »Spätheimkehrer« diskutiert,²⁶³ um am 9. Oktober 1953 den Beschluss zu fassen, dass Studienbewerberinnen und Studienbewerber mit deutscher Staatsangehörigkeit und ausländischem Reifezeugnis mindestens zwölf Jahre Schulbesuch vorweisen mussten sowie eine schriftliche Prüfung in Deutsch, einer Fremdsprache und einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fach sowie ein mündliches Kolloquium abzulegen hatten.²⁶⁴ Das war nicht nur eine strengere Regelung, als sie seinerzeit für Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR galt, sondern sie warf auch Fragen nach der Vergleichbarkeit mit ausländischen Staatsangehörigen auf. Für diese hatte die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen in Göttingen seit den frühen 1950er Jahren eigene Bewertungsgruppen erstellt, wobei nur die Gruppe I den direkten Zugang zum Studium in der Bundesrepublik garantierte. In den weiteren Gruppen waren in je abgestufter Form Nachprüfungen und Nachschulungen für die Anerkennung der Reifezeugnisse erforderlich.²⁶⁵

Die politische Brisanz dieser Regelung lag darin, dass manche ausländischen Staatsangehörigen direkt an bundesdeutsche Universitäten gehen konnten, hingegen die als Deutsche anerkannten Aussiedlerinnen und Aussiedler, deren Herkunftsländer höchstens in Gruppe II eingestuft waren, nicht. Somit stellten Bildungssozialisation und Wissensstandards, nicht aber deutsche Staatsangehörigkeit oder Ethnizität das Entscheidungskriterium dar. Spätestens mit dem erneuten Einsetzen der Aussiedlungsmigration zur Mitte der 1950er Jahre erschien dies für viele deutschland- und ostpolitisch engagierte Akteure wie das BMVt oder den Bundesstudentenring nicht mehr tragbar. Ob die Bewertungsgruppen nun Ausdruck früher vergleichender Bildungsforschung waren oder ob die Bundesrepublik mit der Einreihung vor allem der westeuropäischen und nordamerikanischen Länder in Bewertungsgruppe I eine Vorleistung einging, um selbst wieder einen standesgemäßen Platz in der internationalen Gemeinschaft einnehmen zu können, ist an dieser Stelle nicht weiter zu vertiefen. In jedem Fall liefen gesonderte Regelungen für Aussiedlerinnen und Aussiedler quer dazu und gaben Raum für ein Vorgehen nach ethnisch-nationalen Kriterien.

263 BArch Koblenz, B 304, 3747, KMK, Vors. SchA, Löffler, an Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 28.3.1952.

264 KMK-Beschluss vom 9.10.1953 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 2714).

265 StA Hamburg, 361-2 VI, 2721, Richtlinien zur Bewertung ausländischer Schulreifezeugnisse, für den dienstlichen Gebrauch der Kultusministerien und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, bearb. von Walter Wienert, Leiter der »Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen«, Göttingen, September 1953.

Die KMK signalisierte in der Tat, dass es einer »besonderen Entscheidung« bedürfe.²⁶⁶ Die Aussiedlerinnen und Aussiedler hätten keine Möglichkeit gehabt, ein deutsches Reifezeugnis zu erwerben. In der neuen Wahrnehmung galten sie nun vor allem als »junge Deutsche«, für die eine »erträglichere Lösung« zu finden war.²⁶⁷ Bundesvertriebenenminister Oberländer trieb die Entscheidung voran, indem er auf eine findige Praxis verwies: Nach der noch gültigen KMK-Empfehlung vom 9. Oktober 1953 und der Einstufung der ZfaB konnten seit Ende 1956 aus Ungarn geflüchteten Abiturientinnen und Abiturienten direkt an bundesdeutsche Hochschulen gehen. Dies habe dazu geführt, dass »volksdeutsche« Flüchtlinge aus Ungarn erst ihren Studienzugang sicherten und sich dann erst zum Verfahren auf Anerkennung als Aussiedlerinnen und Aussiedler meldeten.²⁶⁸

Der KMK-Schulausschuss trat nun Anfang 1958 dafür ein, die Reifezeugnisse von Aussiedlerinnen und Aussiedlern nicht mehr nach dem Beschluss vom 9. Oktober 1953 zu bewerten, sondern nach den Regelungen für die Abiturientinnen und Abiturienten aus der DDR.²⁶⁹ Indem die Ausgesiedelten somit nicht länger »deutsche Staatsangehörige mit ausländischem Reifezeugnis« waren, was bislang brisanterweise eine Anerkennung polnischer Bildungszertifikate und damit implizit auch der polnischen Hoheit in den ehemaligen deutschen Ostgebieten bedeutet hatte, wurden sie nun den Übersiedelten aus der DDR angeglichen und in innerdeutsche Wissensbezüge eingeflochten.

1958 gab es auch eine Klärung für die spätausgesiedelten Lehrkräfte. Mit der Aussiedlungsmigration aus Mittel- und Osteuropa war seit Mitte der 1950er Jahre die Nachfrage nach Lehrkräften, insbesondere nach jenen, die Polnisch sprachen,²⁷⁰ gestiegen, auch hatte sich die KMK zwischenzeitlich dafür ausgesprochen, dass die ausgesiedelten Lehrkräfte besonderes Entgegenkommen erfahren sollten, dennoch ging eine Reihe von Klagen bei der KMK ein, dass nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer »ihr Dasein beim Bauern oder in der Fabrik fristen« müssten.²⁷¹ Höchst pragmatisch war daher der Beschluss der KMK, die ausgesiedelten Lehrkräfte gleich wie Lehrkräfte aus der DDR zu behandeln.²⁷² Nicht unerwähnt bleiben sollte, dass die ausgesiedelten Lehrkräfte anders als die ausgesiedelten Schülerinnen und Schüler ein umfangreicheres biographisches Gepäck trugen, das auch »grenz- und auslandsdeutsche« Aktivitäten in der Zwi-

266 BArch Koblenz, B 304, 3729-I, KMK, Frey, an BMVt, 27.6.1956.

267 BArch Koblenz, B 304, 3729-I, KMK, Seitzer, an Reimers, 27.6.1956.

268 BArch Koblenz, B 304, 2060-I, BMVt, Oberländer, an KMK, 29.II.1957.

269 KMK, 50. SchA vom 16./17.1.1958 in Hamburg, TOP 15 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 518-1); StA Hamburg, 361-2 VI, 518-1, KMK, Rundschreiben, 10.2.1958.

270 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Sitzung der Schulräte am 25.4.1958.

271 BArch Koblenz, B 304, 3716, KMK, Seitzer, an KMK, Vors. SchA, Reimers, 22.8.1957.

272 KMK, 52. SchA am 8./9.5.1958 in Leinsweiler, TOP 17 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3716); KMK, 54. SchA am 18./19.9.1958 in Saarbrücken, TOP 10 und Anlage III (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3716).

schenkriegszeit und während des Zweiten Weltkriegs einschloss.²⁷³ In jedem Fall aber hatten sie in einem wesentlich über die deutsche Sprache und Kultur vermittelten Bildungsraum agiert, der über das frühere Deutsche Reich hinausreichte und noch die Habsburgermonarchie einbezog, der aber mit der Teilung Europas und der Aussiedlungsmigration der 1950er Jahre aber seinen epistemischen Zusammenhang verlor.

Insgesamt zog die in den Debatten um die Reifezeugnisse und ausgesiedelten Lehrkräfte zu beobachtende Neujustierung von deutscher Staatsangehörigkeit und Ethnizität in den folgenden Jahren mehrere Effekte nach sich. So gab es ergänzende Bestimmungen, wonach nun die Anerkennung der Reifezeugnisse der Kinder von Emigrantinnen und Emigranten aus der Zeit der NS-Verfolgung »wohlwollend gehandhabt« werden sollten.²⁷⁴ Für deutsche Staatsangehörige mit ausländischem Reifezeugnis der Bewertungsgruppen II und II sollte zudem eigens ein zentrales Studienkolleg in Hamburg eingerichtet werden,²⁷⁵ nachdem dort kurz zuvor schon ein allgemeines Studienkolleg für ausländische Studienbewerberinnen und Studienbewerber seine Arbeit aufgenommen hatte. Diese Entscheidungen zu Beginn der 1960er Jahre gingen von neuen Perspektiven aus: Sie trugen Merkmale der Wiedergutmachungspolitik in den Bildungsbereich und spiegelten wider, dass die Bundesrepublik durch Wirtschaftsboom, internationalen Ansehensgewinn und verstetigte europäische Integration ein zunehmend attraktives Studienland geworden war.

Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler in den 1960er Jahren

Die Migration aus Mittel- und Osteuropa überschneidet sich nicht nur zeitlich mit der Übersiedlung aus der DDR, sondern war mit dieser auch in den bundesdeutschen Aufnahmekontexten wiederholt auf das Engste verflochten. Dennoch nahm die bundesdeutsche Bildungspolitik die Aussiedlerinnen und Aussiedler als kulturell »fremder« wahr und begegnete ihr mit größerer Unsicherheit. Sowohl das Governance-Wissen als auch das Wissen von Expertinnen und Experten über die Bildungssysteme und Sozialisationsbedingungen in Polen oder Jugoslawien war spärlich. Vor allem bei einer Herkunft aus Jugoslawien trugen Beobachtungen aus der Bildungspraxis, die von einem fehlenden deutschen Sprachwissen,

273 Als Beispiel der Fall eines Volksschullehrers aus dem jugoslawischen Teil des Banats, der auch die KMK beschäftigte: BArch Koblenz, B 304, 3716, Josef S. an Bundesministerium für Unterrichtswesen [sic!], 10.1.1953; BArch Koblenz, B 304, 3716, KMK, Vors. SchA, Löffler, an KMK, 27.3.1953; BArch Koblenz, B 304, 3716, Josef S. an KMK, 7.6.1953.

274 KMK, 71. SchA am 22./23.6.1961 in Trier, TOP 8 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 2714).

275 KMK, 83. SchA am 16./17.5.1963 in Maria Laach, TOP 4 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 2714).

teilweise auch von fehlendem religiösem und kulturellem Wissen kündeten, zu einer sich in der frühen Bundesrepublik verdichtenden Vorstellung bei, dass diese Gruppe »did not fulfill the criteria set by German law defining an ethnic German, especially if they lived in mixed marriages or had otherwise doubtful German credentials«. ²⁷⁶ Die Anerkennung als Aussiedlerinnen und Aussiedler wurde damit für Menschen aus Jugoslawien zunehmend restriktiver gehandhabt. ²⁷⁷ Für den Weg von Jugoslawien in die Bundesrepublik sollte in den folgenden Jahren der »Spurwechsel« zur Arbeitsmigration einen wichtigen Ausweg bieten.

Bei der Aussiedlungsmigration spielte nicht so sehr die Auseinandersetzung mit einem ideologisch anders gelagerten Staats- und Erziehungsmodell wie bei der DDR eine Rolle, vielmehr kamen hier die zahlreichen politischen Zerklüftungen und biographischen Wechselfälle des multiethnischen Erfahrungsraums Mittel- und Osteuropa zum Ausdruck. Die Aussiedlerinnen und Aussiedler fügten sich für die bundesdeutsche Bildungspolitik in das sozialpsychologische Bild von »Menschen in Ausnahmesituationen oder Randpositionen«, ²⁷⁸ für die bevorzugt heilpädagogische Antworten zu finden waren.

Die Aussiedlungszahlen pendelten sich in den 1960er Jahren auf einem kontinuierlichen Level zwischen 10.000 und 15.000 Menschen pro Jahr ein. ²⁷⁹ Zum einen kehrten wichtige Herkunftsgebiete, so vor allem die Volksrepublik Polen, nicht mehr zur abschottenden Grenzpolitik der frühen 1950er Jahre zurück, ²⁸⁰ zum anderen verstärkte die Bundesrepublik Deutschland ihre weitgehend vertraulich gehaltenen diplomatischen Bemühungen um Ausreisen aus Mittel- und Osteuropa und erweiterte dabei den Kreis der Herkunftsländer. Neu zirkulierten in den 1960er Jahren im Auswärtigen Amt Familienzusammenführungswünsche in Bezug auf Rumänien und die Tschechoslowakei. ²⁸¹ Bis Ende der 1960er Jahre war die Zahl der Ausreisewünsche auf rund 275.000 Personen angestiegen, bei denen 162.000 unter die Kategorie Familienzusammenführung fielen. ²⁸²

Dabei verfestigte sich in den diplomatischen Verhandlungen ein Zweiklang von Ethnizität und Humanitarismus. Die beiden Argumentationslinien waren nicht nur miteinander verflochten, sondern auch aufeinander angewiesen: Es gab eben »keine absolut zuverlässigen Zahlen darüber«, wie viele als ethnisch

276 Panagiotidis, *Unchosen Ones*, S. 88.

277 Panagiotidis, *Unchosen Ones*, S. 88.

278 Raphael, *Verwissenschaftlichung*, S. 175.

279 Zahlenangaben nach: Der Auswärtige Ausschuß des Deutschen Bundestages. Sitzungsprotokolle 1969-1972, eingeleitet von Wolfgang Hölscher, Düsseldorf 2007, 39. Sitzung, 6.5.1971 und 54. Sitzung, 27.1.1972; AAPD, 1970, Bd. 3: 1. September bis 31. Dezember 1970, München 2001, Dok. 569: Ministerialdirektor von Staden an die Handelsvertretung in Warschau, 25.11.1970.

280 Stola, *Kraj bez wyjścia*, S. 23-48.

281 AAPD, 1965, Bd. 2: 1. April bis 31. August 1965, München 1996, Dok. 224: Aufzeichnung des Staatssekretärs Lahr, 31.5.1965.

282 AAPD, 1969, Bd. 2: 1. Juli bis 31. Dezember 1969, München 2000, Dok. 404: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Ruete, 19.12.1969.

deutsch geltende Menschen noch in Mittel- und Osteuropa lebten, wie das Auswärtige Amt intern einräumte.²⁸³ Beispielhaft zeigte dies ein Schlagabtausch zwischen dem sowjetischen Botschafter in der Bundesrepublik, Andrej Smirnov, und dem Staatssekretär im Auswärtigen Amt, Karl Carstens. Dabei beharrte Smirnov darauf, alle

ausreisewilligen Deutschen seien längst ausgereist. Daneben gebe es selbstverständlich viele Deutsche sowjetischer Staatsangehörigkeit, die in der Sowjetunion bleiben wollten, so wie es auch in der Bundesrepublik etwa 80 000 ehemalige sowjetische Staatsangehörige aus den baltischen Ländern, der Ukraine usw. gebe, die in ihrer Gesamtheit nicht zurückkehren wollten.²⁸⁴

Damit war die Aussiedlungsmigration mit den DPs und dem osteuropäischen politischen Exil im Kalten Krieg geschichtspolitisch so raffiniert verknüpft, dass Carstens nur zu replizieren wusste, es handele sich »durchaus um Einzelpersonen, aber eben um sehr viele«, und zugeb, dass offenbar nur etwa ein Prozent der Deutschstämmigen ausreisen wolle.²⁸⁵ Erst bei einem Treffen ein Jahr später führte Carstens gegenüber seinen sowjetischen Gesprächspartner ins Feld, dass es um Personen gehe, die am 21. Juni 1941 die deutsche Staatsangehörigkeit besessen hätten²⁸⁶ und die mit deutschen Behörden und mit Angehörigen in der Bundesrepublik in Kontakt wegen einer Ausreise stünden.²⁸⁷ In der Praxis wirkte sich dies so aus, dass deutsche Diplomaten bei bilateralen Gesprächen mit den Vertretungen mittel- und osteuropäischer Staaten immer wieder Namenslisten für gewünschte Ausreisen überreichten, die zuvor das Deutsche Rote Kreuz oder die Vertriebenenverbände zusammengestellt hatten.

Im Umgang mit den jungen Aussiedlerinnen und Aussiedlern nach deren Ankunft in der Bundesrepublik waren Ethnizität und Humanitarismus weitaus kontingentere und widersprüchlichere Größen. Symptomatisch dafür war ein 1968 verfasstes, über 40-seitiges Memorandum der Arbeitsgemeinschaft der Landesflüchtlingsverwaltungen (Argeflü) zu Förderschulen für ausgesiedelte

283 AAPD, 1969, Bd. 2: 1. Juli bis 31. Dezember 1969, München 2000, Dok. 404: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Ruete, 19.12.1969.

284 AAPD, 1963, Bd. 1: 1. Januar bis 31. Mai 1963, München 1994, Dok. 174: Gespräch des Staatssekretärs Carstens mit dem sowjetischen Botschafter Smirnow, 20.5.1963.

285 AAPD, 1963, Bd. 1: 1. Januar bis 31. Mai 1963, München 1994, Dok. 174: Gespräch des Staatssekretärs Carstens mit dem sowjetischen Botschafter Smirnow, 20.5.1963.

286 Demnach handelte es sich in erster Linie um Bewohnerinnen und Bewohner des ehemaligen nördlichen Ostpreußens und des Memellandes, die seit 1944/45 an die Sowjetunion gekommen waren. Die Einwohnerinnen und Einwohner anderer Gebiete, die sich seit 1939 in der deutschen Einflussphäre befanden, wie vor allem das Baltikum, erlangten als »volksdeutsche Umsiedler« nicht zwangsläufig gleich die deutsche Staatsangehörigkeit.

287 AAPD, 1964, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1964, München 1995, Dok. 176: Gespräch des Staatssekretärs Carstens mit dem sowjetischen Botschafter Smirnow, 22.6.1964.

Kinder und Jugendliche, das über das BMVt die KMK erreichte.²⁸⁸ Die Argeflü ging von einem »nach wie vor außerordentlich starken Aussiedlungswillen« aus und als treibende Kraft dafür galt ihr »eindeutig der Wunsch, endlich wieder als Deutsche unter Deutschen zu leben«.²⁸⁹ Allerdings hätten gerade die Kinder und Jugendlichen die Aussiedlung selbst nicht forciert, sondern seien aus ihrer gewohnten Umwelt herausgerissen worden. Zutreffend sei daher die Bezeichnung der »Mitgenommenen«.²⁹⁰

Praktisch festmachen ließ sich das an der veränderten Sicht auf das Sprachwissen der Kinder und Jugendlichen. Nach Erkenntnissen der Argeflü sprachen höchstens 15 Prozent der Jugendlichen noch ein »brauchbares« Deutsch. Die Hilfe des Elternhauses falle häufig aus, weil die Eltern selbst nicht mehr »sprachgewandt genug« seien. Daher drohe dem »Aussiedlerkind« in der Regelschule immer wieder eine Rückstufung oder Nichtversetzung, werde es gar mitunter als »Belastung innerhalb der Klasse« angesehen.²⁹¹ Indem die Argeflü anerkannte, dass die Jugendlichen Deutsch als Fremdsprache lernten und dass ihre Muttersprache die Umgangssprache des Herkunftslandes sei,²⁹² legte sie eine bemerkenswerte Distanz gegenüber dem Governance- und Expertinnen- und Experten-Wissen der 1950er Jahre zurück, als das Deutsche noch als die Muttersprache im Sinne eines objektiven Nationsverständnisses galt, die nur leider »vergessen« oder »verlernt« worden sei.

Dennoch barg diese Sicht auf das Sprachwissen unerwünschte Nebenwirkungen. So wandte sich die Argeflü entschieden dagegen, die Aussiedlerinnen und Aussiedler nur im Blick auf ihre Sprachkenntnisse zu betrachten und sie dabei »schlicht und einfach mit den ausländischen Arbeitnehmern gleicher Altersstufe in einen Topf zu werfen«.²⁹³ Erneut beschwor die Argeflü, die Jugendlichen seien in die Bundesrepublik gekommen, »um hier als Deutsche zu leben«.²⁹⁴ Die Widersprüche in der Argumentation nahm die Argeflü in Kauf, um eine politische Botschaft auszusenden, nämlich die Aussiedlermigration sorgfältig von der Ar-

288 BArch Koblenz, B 304, 373I-1, BMVt, von Hassel, an KMK-Präsident Scherer, 8.7.1968.

289 BArch Koblenz, B 304, 373I-1, Argeflü, Memorandum: Die Förderschulen für die spätausgesiedelte Jugend in der Bundesrepublik, Juni 1968.

290 BArch Koblenz, B 304, 373I-1, Argeflü, Memorandum: Die Förderschulen für die spätausgesiedelte Jugend in der Bundesrepublik, Juni 1968. Schon Ende der 1950er Jahre war erstmals thematisiert worden, dass die Jugendlichen nur den Eltern zuliebe mitgegangen seien: BArch Koblenz, B 304, 373I-2, Kurzprotokoll Tagung Fördermaßnahmen für junge Spätaussiedler, 2.-4.1.1958 in Göttingen.

291 BArch Koblenz, B 304, 373I-1, Argeflü, Memorandum: Die Förderschulen für die spätausgesiedelte Jugend in der Bundesrepublik, Juni 1968.

292 BArch Koblenz, B 304, 373I-1, Argeflü, Memorandum: Die Förderschulen für die spätausgesiedelte Jugend in der Bundesrepublik, Juni 1968.

293 BArch Koblenz, B 304, 373I-1, Argeflü, Memorandum: Die Förderschulen für die spätausgesiedelte Jugend in der Bundesrepublik, Juni 1968.

294 BArch Koblenz, B 304, 373I-1, Argeflü, Memorandum: Die Förderschulen für die spätausgesiedelte Jugend in der Bundesrepublik, Juni 1968.

beismigration abzugrenzen. Dass sich die Argeflü aber überhaupt genötigt fühlte, in ihrem Memorandum eine solche Abgrenzung vorzunehmen, lässt einzig den Schluss zu, dass die gesellschaftliche, diskursive und epistemische Praxis diese beiden Gruppen von Migrantinnen und Migranten schon längst zusammenbrachte – und dies, wie es das Memorandum andeutete, zumeist unter diskriminierenden bis hin zu rassistischen Vorzeichen. In den 1960er Jahren begann sich somit die bislang enge migrations- und wissensgeschichtliche Verflechtung der jungen Ausgesiedelten mit den Übergesiedelten aus der DDR zu lösen und stattdessen die Arbeitsmigration als neue Bezugsgröße zu etablieren.

Waren deutsche Sprachkenntnisse kein belastbares Kriterium mehr, um Aussiedlungs- und Arbeitsmigration voneinander abzugrenzen, so waren es aber, neben dem weiterhin viel beschworenen Nationsverständnis, vor allem die Institutionen. Nach wie vor setzte die Argeflü auf Förderschulen in Internatsform für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche. 1967 bestanden in sieben Bundesländern insgesamt 66 Förderschulen dieser Art; davon befand sich die Mehrzahl in Nordrhein-Westfalen, an zweiter Stelle mit 16 Einrichtungen lag Baden-Württemberg. Insgesamt rund 4.000 Schülerinnen und Schüler besuchten 1967 diese Internate.²⁹⁵

Die Argeflü wusste um den seit den 1950er Jahren schwelenden Konflikt, ob eine Förderung besser in Regelschulen oder aber in Heimen gewährleistet sei. Sie stellte sich auf die Seite der Heimerziehung und plädierte sogar dafür, in bestimmten Fällen selbst 10-jährige Kinder in Förderschulen zu schicken, wenn etwa eine ungünstige Familiensituation bestehe.²⁹⁶ Die Kritik der Argeflü hatte eine andere Stoßrichtung. Träger der Internate waren oft Verbände der freien Wohlfahrtspflege. Darin sah die Argeflü ein Versagen des Staates:

Nicht der Staat, sondern die Verbände der freien Wohlfahrtspflege waren es anfangs, die mit dem Einsetzen der starken Zuwanderung von Spätaussiedlern in der zweiten Hälfte der 50er Jahre die Notwendigkeit einer sprachlichen Förderung der mitgebrachten Jugendlichen als erste erkannten und nicht lange zögerten, mit ihren Möglichkeiten und Mitteln die ersten Fördereinrichtungen aufzubauen. Die Improvisation, die Initiative einzelner Personen oder Trägergruppen und der Notbehelf standen am Anfang der Entwicklung, nicht die administrative zentrale Planung und Lenkung durch staatliche Stellen.²⁹⁷

Trotz der Wertschätzung, die die Argeflü den konfessionellen und freien Trägern offiziell bekundete, hatte die Forderung nach mehr staatlichen Engagement ei-

295 BArch Koblenz, B 304, 3731-1, Argeflü, Memorandum: Die Förderschulen für die spätausgesiedelte Jugend in der Bundesrepublik, Juni 1968.

296 BArch Koblenz, B 304, 3731-1, Argeflü, Memorandum: Die Förderschulen für die spätausgesiedelte Jugend in der Bundesrepublik, Juni 1968. So auch schon HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Katholische AG für Jugendsozialarbeit Baden-Württemberg an die Oberschulämter Stuttgart, Tübingen, Freiburg, Karlsruhe, 17.12.1964.

297 BArch Koblenz, B 304, 3731-1, Argeflü, Memorandum: Die Förderschulen für die spätausgesiedelte Jugend in der Bundesrepublik, Juni 1968.

nen konkreten Anlass: In den Förderschulen sollte es zu einheitlicheren und anspruchsvolleren Wissens- und Bildungsstandards kommen. Dafür sollte die personelle und sächliche Ausstattung der Förderschulen verbessert werden, vor allem im Hinblick auf neue Hilfsmittel für den Sprachunterricht wie Sprachlabor, Ton- und Bildgeräte. Zudem sollten die Förderschulen über das Volksschulniveau hinausgehen und sich auch um den Zugang zu Realschulen und Gymnasien kümmern. Bei alledem waren schließlich das Recht der freien Selbstbestimmung des Einzelnen und der Elternwille zu wahren.²⁹⁸

Dieser Forderungskatalog, der unter Beibehaltung des Heimschulprinzips erkennbar neuere pädagogische und didaktische Erkenntnisse aufnahm, fügte sich in den größeren gesellschaftspolitischen Trend, im Bereich der Heimerziehung zu einer stärkeren Professionalisierung und Demokratisierung zu kommen.²⁹⁹ Radikale Aktionen, die auf »faschistoide« Zustände der Heimerziehung aufmerksam machten und zum Widerstand in den Heimen aufforderten, wie es etwa Andreas Baader, Gudrun Ensslin und Ulrike Meinhof mit ihrer »Heimkampagne« 1969 vor allem in hessischen Jugendheimen bezweckten und dokumentierten,³⁰⁰ berührten die damals eigens für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche ausgewiesenen Heimschulen nicht unmittelbar. Dass sich seit Ende der 1960er Jahre im Heim- und Förderschulwesen die erziehungspraktischen Wege trennten, hatte aber für einen Teil der ausgesiedelten Kinder und Jugendliche insofern Bedeutung, als dass diese, etwa im Jugenddorf Klinge oder in der Sonderschule Bülaustraße, zeitweise mit »schwer erziehbaren« Kindern und Jugendlichen unter einem gemeinsamen institutionellen Dach gelebt hatten und einen gemeinsame Erfahrungsraum teilten.

Im Rückblick auf die ersten beiden Jahrzehnte der Aussiedlungsmigration zeigte sich, insbesondere im Kontrast zu den Übergesiedelten aus der DDR, ein stärkeres Zusammengehen von bildungspolitisch anerkanntem Wissen und identitätsstiftenden Wissen, da ein intensives Eingehen auf Sprache und zum Teil auch Religion den Unterricht in Heim- und Sonderschulen sowie in den Sonderlehrgängen für ausgesiedelte Abiturientinnen und Abiturienten prägte. Damit waren klassische Bestimmungsmerkmale von Ethnizität adressiert. Zugleich fanden sich die jugendlichen Aussiedlerinnen und Aussiedler deutlich häufiger als Gleichaltrige aus der DDR in transnationalen Wissenskontexten wieder, etwa in der Sonderschule Bülaustraße. Damit waren sie mit anderen Gruppen von Migrantinnen und Migranten zeitweise enger verflochten als mit der bundesdeutschen Gesellschaft, und so verwundert es kaum, dass im Effekt einige der Ausgesiedelten näheren Anschluss auch an die Gruppe der ehemaligen DPs suchten.

298 BArch Koblenz, B 304, 3731-1, Argeflü, Memorandum: Die Förderschulen für die spätausgesiedelte Jugend in der Bundesrepublik, Juni 1968.

299 Bing-von Häfen/Scholz, Von Beuggen nach Wildbad, S. 47.

300 Rudloff, Eindämmung und Persistenz, S. 263-265; Willing, Zwangsbewahrung, S. 480.

3.5. Subversives Wissen? Nicht-deutsche Flüchtlinge und die Entstehung von Diasporen

In Abstimmung mit den Alliierten kamen die DPs zum 30. Juni 1950 unter deutsche Verwaltungszuständigkeit.¹ Zu diesem Zeitpunkt lebten Schätzungen zufolge in der einstigen britischen Zone noch 64.000 DPs, in der einstigen amerikanischen Zone noch 28.280 DPs und in der einstigen französischen Zone noch 14.400 DPs. Diese Zahlen sanken aufgrund des fortgesetzten Resettlement- und Auswanderungsprozesses in der nächsten Zeit weiter.² Die in Deutschland verbliebenen DPs wurden seinerzeit in der Sprache der Alliierten und internationalen Hilfsorganisationen häufig als »hard core« bezeichnet, da sie aufgrund höheren Lebensalters, Krankheit und Pflegebedürftigkeit sowie vermeintlicher sozialer »Degeneration« an einer Ausreise gehindert seien.³ Die Bezeichnungspraxis überdeckte allerdings, dass unter den verbliebenen DPs auch Kinder und Jugendliche waren, deren weitere Lebenschancen zu diesem Zeitpunkt noch nicht absehbar waren.

Das für sie organisierte Wissen war nicht nur ein durch die einzelnen DP-Gruppen selbstorganisiertes Wissen, vielmehr lagen noch zumindest in den frühen 1950er Jahren die Hoffnungen auf kulturellen Autonomie-Lösungen. Dieses Kapitel verfolgt den alternativ dazu eingeschlagenen Weg in das Privatschulwesen und fragt nach dem Verhältnis von selbstorganisiertem Wissen und bildungspolitisch anerkannten Wissen, das auch für spätere Gruppen von Migrantinnen und Migranten in den 1970er und 1980er Jahren von hoher Bedeutung sein sollte. Die zahlenmäßig zunächst eher kleine Gruppe ehemaliger DPs, die sich in den Jahren des Kalten Kriegs zum Teil um politisch Exilierte und Emigrierte aus Mittel- und Osteuropa erweitern sollte, stellt auf diese Weise einen bemerkenswerten Anknüpfungspunkt für eine *entangled history* pluraler Migrationsprozesse in Deutschland nach 1945 dar.

Hoffen auf Autonomie: Die späten DPs

Die deutsche Verwaltungszuständigkeit ab 1950 bedeutete für die Kinder und Jugendlichen, dass ihre bisherigen Schulen in den DP-Camps unter die Aufsicht

1 Hierzu ausführlich Jacobmeyer, *Vom Zwangsarbeiter*, S. 218-224.

2 Zahlen nach Jacobmeyer, *Vom Zwangsarbeiter*, S. 224.

3 Jacobmeyer, *Vom Zwangsarbeiter*, S. 224-225; Grossmann/Lewinsky, *Erster Teil: 1945-1949*, S. 150-152; Stefan Wilbricht, »...wie ein Fisch im Aquarium«. Polnische Displaced Persons im Nachkriegsdeutschland, in: Miriam Rürup (Hrsg.), *Praktiken der Differenz. Diasporakulturen in der Zeitgeschichte*, Göttingen 2009, S. 115-126. Zur sozialen Konstruktion von Gesundheit und Krankheit in dieser Zeit: Dagmar Ellerbrock, »Healing Democracy«. *Gesundheit, Krankheit und Politik in der amerikanischen Besatzungszone 1945-1949*, Bonn 2004.

deutscher Kultusverwaltungen kamen, und häufiger noch, dass sie fortan in deutsche Regelschulen zu gehen hatten. Letzteres war für viele Eltern akzeptabel, um ihren Kindern eine Zukunft im deutschen Berufs- und Wirtschaftsleben zu ermöglichen.⁴ Die DP-Organisationen zeigten sich dagegen alarmiert. Der bereits seit der frühen Nachkriegszeit aktive Szczepan Zimmer vom Central Committee for Polish DP-Education in Germany sah, falls eigene polnische Schulen nicht möglich sein sollten, »the steady danger of germanization and denationalization«.⁵

Ein international beachteter Vorfall im damaligen Land Württemberg-Baden zeigte, dass Zimmers Befürchtungen nicht gänzlich unbegründet waren. Das Stuttgarter Kultministerium hatte am 14. August 1950 eine Anweisung an die Bezirksschulämter geschickt, wonach die jungen DPs sämtlich in deutsche Schulen einzuschulen waren.⁶ Das Bundesgesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer war erst in einer frühen Vorbereitungsphase, so dass die Länder, auch im Sinne des Kultur- und Bildungsföderalismus, weitgehend eigenständig verfuhrten. In Württemberg-Baden gab es zu diesem Zeitpunkt 7.672 »verschleppte Personen«, vorwiegend aus Polen, der Tschechoslowakei, Lettland, Estland und der Ukraine, die in elf »Ausländerwohnheimen« untergebracht waren. In diesen Lagern befanden sich 1.436 Kinder unter 6 Jahren, 413 im Alter von 6 bis 14 Jahren und 153 im Alter von 14 bis 18 Jahren.⁷ Nach etwas abweichenden Angaben des Staatsbeauftragten für das Flüchtlingswesen lebten in den Wohnheimen bzw. Wohnsiedlungen 2.690 Kinder »heimatloser Ausländer« zwischen 0 und 20 Jahren, davon in der für den Schulbesuch relevanten Altersgruppe von 6 bis 14 Jahren 596.⁸ Bislang erhielten sie in den Lagern Unterricht in ihrer Muttersprache von Lehrkräften, die von der IRO bezahlt wurden. Nach Einschätzung des Kultministeriums beherrschte ein großer Teil der Kinder die deutsche Sprache nicht oder nur mangelhaft.⁹

In der Ludwigsburger Luitpoldkaserne, nun Wohnheimlager Luitpold, gab es eine siebenklassige polnische Volksschule mit zwei Lehrern und einem Priester als Katecheten. Zum Stichtag 15. September 1950 besuchten 208 Kinder unter 14

4 Lehman, *Teaching Migrant Children*, S. 30.

5 TNA Kew, FO 1052/52, Central Committee for Polish DP-Education in Germany, Memorandum, 25.1.1950.

6 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultministerium Württemberg-Baden, Rundschreiben, 4.10.1950.

7 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultministerium Württemberg-Baden, Rundschreiben, 4.10.1950. Bei diesen Wohnheimen bzw. Lagern handelte es sich um die Funckerkaserne in Stuttgart, die Jägerhofkaserne und Luitpoldkaserne in Ludwigsburg, den Badener Hof in Heilbronn, die Bismarckkaserne in Schwäbisch Gmünd, die Bölkekaserne und Sedankaserne in Ulm, sowie die Lager Weinsberg, Geislingen, Esslingen und Ertlingen.

8 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultministerium Württemberg-Baden, Löffler, an Landeskommisariat von Württemberg-Baden, 17.10.1950,

9 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultministerium Württemberg-Baden, Rundschreiben, 4.10.1950.

Jahren und acht Kinder über 14 Jahren die Schule.¹⁰ Die Wohnheimleitung sprach sich für eine Weiterführung der seit vier Jahren bestehenden Volksschule aus und äußerte die Befürchtung, dass polnische Schülerinnen und Schüler ansonsten wegen mangelnder Deutschkenntnisse in den deutschen Schulen in niedrigere Klassen versetzt würden; offenkundig sollte der Hinweis die Anerkennung befördern, dass Englisch in dieser Schule seit einem Jahr Pflichtfach sei.¹¹

Am 13. September 1950 kam es in Ludwigsburg zu einem Vorfall, den eine polnische DP-Organisation¹² an einen Dachverband namens INCOPORE (International Committee of Political Refugees and Displaced Persons in Germany) mit Sitz in München berichtete. Demnach sei an diesem Tag um acht Uhr morgens eine Kommission des Wohnungsamtes in die Luitpoldkaserne gekommen. Sie habe beide Klassen, in denen Polnisch unterrichtet worden sei, betreten und die Kinder mit dem Ausruf »Raus!« verscheucht, polnische Abzeichen von der Wand gerissen und erklärt, dass in Flüchtlingslagern unter deutscher Verwaltung keine Schulen mit polnischer Sprache existieren dürften. Der Vorsitzende der Kommission habe dann die Anweisung gegeben, die Klassenzimmer auszuräumen und zu schließen.¹³

Der Kommunikationsweg war typisch für die Zeit des Übergangs: Für eine DP-Organisation lag es weiterhin näher, sich zunächst an internationale Interessenvertretungen unter dem Schutzschirm der Alliierten zu wenden als an deutsche Behörden. Im polnischen Fall kam hinzu, dass die DPs in Deutschland eine enge Verbindung zu den großen und politisch immer noch einflussreichen Gruppen der Auslandspolen (*Polonia*) im Westen, insbesondere in Großbritannien als dem Sitz der polnischen Exilregierung, pflegten. In der transnationalen Kommunikation des Vorfalls spielten die Medien des Exils eine wichtige Rolle.

Am 15. September 1950 war unter dem Titel »Brutale Schließung der polnischen Schule in Ludwigsburg«¹⁴ ein Bericht in der kleinen, mittels Schreibmaschine vervielfältigten Zeitschrift *Nasza Emigracja* erschienen. Hier war der Ausruf »Raus« prominent erwähnt und unter Verweis auf das brutale »Hitler-Regime« kommentiert: »Man kann sich ausmalen, was gewesen wäre, wenn die

10 HStA Stuttgart, EA 2/801, Bü. 166, Staatsbeauftragter für das Flüchtlingswesen: Aufstellung über die in das Staatliche Wohnheim I (Luitpold) Ludwigsburg eingewiesenen heimatlosen Ausländer, die mit Wirkung vom 1.7.1950 aus der IRO-Betreuung ausgeschieden und der deutschen Verwaltung übergeben wurden, 25.9.1950.

11 HStA Stuttgart, EA 2/801, Bü. 166, Staatliches Wohnheim Luitpold, Ludwigsburg, an Staatsbeauftragten für das Flüchtlingswesen, 5.7.1950.

12 Im Dokument: »Polnische Union in Deutschland«; ihre Zuordnung ist aufgrund der vielen organisatorischen Abspaltungen innerhalb der Polen in Deutschland zu dieser Zeit nicht näher zu bestimmen.

13 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, INCOPORE an Kultministerium Württemberg-Baden, 22.9.1950.

14 HStA Stuttgart, EA 2/801, Bü. 166, Art. Brutalne zamknięcie szkoły polskiej w Ludwigsburgu, in: *Nasza Emigracja*, 15.9.1950.

Deutschen volle Handlungsfreiheit gehabt hätten.«¹⁵ Inhalt und Duktus griff am 20. September 1950 die in London erscheinende Tageszeitung *Dziennik Polski* auf, sprach von »hitleristischen Methoden« und brachte den kolportierten Aufruf sogar direkt im Titel: »Raus! Das rief ein Deutscher den Polen zu.«¹⁶ Für polnische Migrantinnen und Migranten war damit der Erfahrungsraum des Zweiten Weltkriegs und der deutschen Besatzungsherrschaft eindrücklich verbalisiert und aktualisiert.

Diplomatisches Kalkül und profundes politisches Wissen ließ der *Dziennik Polski* erkennen, indem er explizit das noch junge bundesdeutsche Grundgesetz adressierte, wonach niemand aufgrund von »Herkunft, Rasse, Nationalität, Sprache, Religion und Weltanschauung« verfolgt werden dürfe, und darüber hinaus das im Entstehen befindliche Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer ins Feld führte.¹⁷ Den transatlantischen Brückenschlag deutete schließlich ein Leserbriefschreiber an den *Dziennik Polski* eine Woche später an, indem er ankündigte, die Ausgabe mit dem Bericht an polnische Freunde in den USA zu senden, damit die dortige *Polonia* auf den Vorfall aufmerksam werde.¹⁸

Während die Nachricht vom Ludwigsburger Vorfall in die Welt ging und geraume Zeit später mit den Originalausgaben der beiden polnischen Exil-Zeitungen samt amtsinternen Übersetzungen ins Deutsche und Korrespondenz mit INCOPORE auch in die Bürozimmer des württemberg-badischen Kultministeriums gelangte, betrieb der Leiter der deutschen Wohnungsamts-Kommission vor Ort die Rechtfertigung seines Vorgehens. Am 21. September 1950 berichtete er an den württembergischen Staatsbeauftragten für das Flüchtlingswesen, dass er der polnischen Heimleitung im Vorfeld mündlich erklärt habe, dass es keine polnische Schule im Wohnheim geben dürfe und dass diese Entscheidung vom US-Landeskommissariat für Württemberg-Baden getroffen worden sei.¹⁹

Tatsächlich gab das US-Landeskommissariat über ihren Displaced Populations Adviser, James H. Campbell, in den nächsten Wochen Anstöße zur weiteren

15 HStA Stuttgart, EA 2/801, Bü. 166, Art. Brutalne zamknięcie szkoły polskiej w Ludwigsburgu, in: *Nasza Emigracja*, 15.9.1950.

16 HStA Stuttgart, EA 2/801, Bü. 166, Art. Raus! – woła Niemiec do Polaków, in: *Dziennik Polski*, 20.9.1950, S. 3. Beigelegt ist in der Akte eine deutsche Übersetzung für den Behördengebrauch, die den Inhalt im Großen und Ganzen zutreffend wiedergibt, im Einzelnen allerdings nicht frei von sprachlichen Fehlern ist.

17 HStA Stuttgart, EA 2/801, Bü. 166, Art. Raus! – woła Niemiec do Polaków, in: *Dziennik Polski*, 20.9.1950, S. 3.

18 HStA Stuttgart, EA 2/801, Bü. 166, »Listy do redakcji: P.K.: O wypadkach w Ludwigsburgu«, in: *Dziennik Polski*, 26.9.1950.

19 HStA Stuttgart, EA 2/801, Bü. 166, Wohnungsamt Ludwigsburg an Staatsbeauftragten für das Flüchtlingswesen Württemberg-Baden, 21.9.1950; ähnlich noch HStA Stuttgart, EA 2/801, Bü. 166, Staatsbeauftragter für das Flüchtlingswesen Württemberg-Baden, Nowotny, an US-Landeskommission Württemberg-Baden, Displaced Populations Adviser, 18.10.1950.

Aufklärung des Vorfalls.²⁰ Dabei zeichnete sich immer deutlicher ab, dass sich die Weisung zur sofortigen Schließung der Schule auf rechtlich unsicherem Terrain bewegt hatte, denn für die jungen DPs bestand keine Schulpflicht. So war es zwar möglich, dass die Kinder und Jugendlichen auf Wunsch in deutsche Schulen gingen, aber auch, die bestehende Lagerschule unter deutscher Schulaufsicht mit verpflichtendem Unterricht in deutscher Sprache auf eigene Kosten weiterzuführen.²¹ Das Stuttgarter Kultministerium bemühte sich sichtlich um eine Glättung der Wogen. Die Angelegenheit sei mit den polnischen Vertretern »besprochen und bereinigt«, und an INCOPORE richtete sich die Antwort: »Von hier aus ist noch niemals Anweisung ergangen, eine polnische Schule zu schliessen.«²²

Auch die DPs in der Ludwigsburger Luitpoldkaserne signalisierten ein Entgegenkommen. Eine am 27. September 1950 vom katholischen Pfarrer einberufene Versammlung von rund 200 Personen erörterte gleich nach dem ersten und nach wie vor drängenden Tagesordnungspunkt »Auswanderung in die USA« den Vorfall um die polnische Schule. Dem vertrauensbildenden Hinweis, dass der Besuch einer deutschen Schule »ohne jeden Zwang möglich« sei, hatte der Pfarrer lediglich einen Vorbehalt entgegenzusetzen, nämlich dass der Religions-Unterricht dort nicht von Pfarrern, sondern von weltlichen Lehrkräften erteilt werde. Er stellte daher einen Antrag auf Religions-Unterricht in polnischer Sprache in Aussicht.²³ Mit der für viele polnische DPs wichtigen Ausnahme des Religionswissens war damit der Weg aufgezeigt, für ein zumindest vorläufiges Leben in der Bundesrepublik »sich den gegebenen Verhältnissen anzupassen und ein anständiges ordentliches Leben zu führen«, so das Schlusswort des Pfarrers.²⁴

In jedem Fall bewirkte der Ludwigsburger Vorfall, dass die Kultusverwaltung in Württemberg-Baden gegenüber anderen DP-Schulen eine größere Zurückhaltung an den Tag legte. In Esslingen, das zum südwestdeutschen Knotenpunkt baltischer DPs geworden war,²⁵ hatte das Lettische Rote Kreuz für Deutschland seinen Sitz genommen und hier war auch eine lettische Schule eingerichtet wor-

20 HStA Stuttgart, EA 2/801, Bü. 166, Staatsbeauftragter für das Flüchtlingswesen Württemberg-Baden, Nowotny, an US-Landeskommission Württemberg-Baden, Displaced Populations Adviser, 18.10.1950.

21 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Bezirksschulamt Ludwigsburg an Kultministerium Württemberg-Baden, 9.10.1950; BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultministerium Württemberg-Baden, Löffler, an Landeskommisariat von Württemberg-Baden, 17.10.1950.

22 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultministerium Württemberg-Baden an INCOPORE, 9.11.1950.

23 HStA Stuttgart, EA 2/801, Bü. 166, Staatliches Wohnheim I/II, Ludwigsburg, an Staatsbeauftragten für das Flüchtlingswesen, 29.9.1950.

24 HStA Stuttgart, EA 2/801, Bü. 166, Staatliches Wohnheim I/II, Ludwigsburg, an Staatsbeauftragten für das Flüchtlingswesen, 29.9.1950.

25 Köhn, Lage der Lager, S. 225-264.

den.²⁶ Das Kultministerium vermerkte im Oktober 1950, dass bislang nicht offiziell um eine Genehmigung der Schule nachgesucht worden war, doch sei von einer zwangsweisen Einschulung der lettischen Kinder in die deutsche Volksschule »bis auf weiteres abzusehen«.²⁷

Das vorsichtiger Agieren angesichts der noch prekären internationalen Stellung der Bundesrepublik, die im Zweifelsfall eine entgegenkommende Haltung gegenüber den Wünschen der DPs angezeigt erschienen ließ, ging über Württemberg-Baden hinaus und spiegelte sich im Beschluss der KMK auf einer Sitzung in Freiburg am 27. und 28. Oktober 1950, der bereits im Wissen um den Ludwigsburger Vorfall zustande kam: »Wo besondere Schulen oder Klassen mit fremder Unterrichtssprache für die Kinder der verschleppten Personen bestehen, sollen sie womöglich solange weitergeführt werden, als die Schülerzahl es rechtfertigt.«²⁸ Diese Schulen und Klassen sollten unter deutscher Schulaufsicht stehen, auch sollte der Unterricht in Deutsch verstärkt werden.²⁹

In der Frage nach Schulen für DPs ging es somit nicht mehr um das Ob, sondern vor allem um das Wie. Für viele DPs boten die Verhältnisse der Zwischenkriegszeit epistemische und politische Orientierung. So hatte schon Anfang 1950, noch weit im Vorfeld des Übergangs von DP-Camps in deutsche Verwaltungszuständigkeit, Szczepan Zimmer die Forderung nach eigenen Schulen mit denselben Rechten wie deutsche Schulen erhoben. Er berief sich dabei auf den Minderheitenschutz des Versailler Vertrags und auf die Genfer Konvention für Oberschlesien vom 15. Mai 1922 mitsamt den darin enthaltenen Regelungen für das Schulwesen.³⁰ War Zimmers Forderung zunächst noch weithin ohne Resonanz verhallt, erwischte das Lettische Zentralkomitee einen günstigeren Zeitpunkt. Im Juli 1950, als der Übergang der DP-Camps die deutschen Kultusverwaltungen akut beschäftigte, wandte es sich an das Kultministerium Württemberg-Baden mit dem Anliegen, lettische Unterrichtseinrichtungen weiterführen zu wollen und beantragte hierfür die Unterstützung durch die Kultusministerien der Länder. Gleichzeitig sollte für lettische Kinder, die deutsche Schulen besuchten, zusätzlicher Unterricht in lettischer Sprache, Geschichte und Heimatkunde ermöglicht werden.³¹ Als institutionelles Dach für diese Ak-

26 Nach Köhn, *Lage der Lager*, S. 246, 389 war sie vermutlich im Gebäude der Esslinger Burgschule untergebracht.

27 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultministerium Württemberg-Baden, Löffler, an Bezirksschulamt Esslingen, 23.10.1950.

28 KMK, Plenum am 27./28.10.1950, Beschluss (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2057-2).

29 KMK, Plenum am 27./28.10.1950, Beschluss (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2057-2).

30 TNA Kew, FO 1052/52, Central Committee for Polish DP-Education in Germany, Memorandum, 25.1.1950.

31 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultministerium Württemberg-Baden, Löffler, an KMK, 18.7.1950; BArch Koblenz, B 304, 2057-2, KMK an Bundeskanzleramt, 25.7.1950;

tivitäten bat das Lettische Zentralkomitee um die Zulassung einer lettischen Kultusverwaltung nach dem Vorbild der deutschbaltischen Kultusverwaltung im Lettland der Zwischenkriegszeit.³²

Der Antrag des Lettischen Zentralkomitees an das Kultministerium Württemberg-Baden fand rasch zur KMK, nicht nur über die Stuttgart und Bonn verbindende Person Eugen Löffler, der damals Vorsitzender des Schulausschusses der KMK war, sondern auch weil hier grundsätzliche außen- und minderheitenpolitische Erwägungen berührt waren. Daher zogen die Kreise der Antragsdiskussion auch bald weiter bis zum Bundeskanzleramt mit der dort vorläufig untergebrachten Dienststelle für auswärtige Angelegenheiten.³³

Über den lettischen Antrag entspann sich eine längere Erörterung auf der Sitzung des KMK-Schulausschusses in Neuwied im September 1950. Ein Argument war, dass eine Autonomieregelung wegen der geringen Zahl lettischer DPs in der Bundesrepublik nicht sinnvoll sei und viele von ihnen ihre Kinder ohnehin in deutsche Schulen schickten,³⁴ zu einem Zeitpunkt also, als das Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer, das das Recht auf Schulbesuch garantierte, noch nicht verabschiedet war. Gegenüber dieser Perspektive, die stark von der praktischen Durchführung des Schulbesuchs geprägt war, fand der Leiter der Kulturabteilung in der Dienststelle für Auswärtige Angelegenheiten, Rudolf Salat, auf der Neuwieder KMK-Sitzung zu grundsätzlicheren Überlegungen. Einer möglichst schnellen Einschulung in deutschen Schulen stehe entgegen, dass die Bundesrepublik keinen politischen Zwang ausüben solle, zumal sie in diesen Fragen unter besonderer Beobachtung des Auslandes, insbesondere auch der östlichen Staaten Europas stünde.³⁵ Der Diplomat Salat griff daher den Antrag des Lettischen Zentralkomitees zustimmend auf und plädierte zumindest für einen wöchentlichen muttersprachlichen Unterricht in deutschen Schulen. Für seine Argumentation waren allerdings nicht allein außenpolitische Rücksichten bedeutsam. Vielmehr traten auch nationalistische Vorstellungen hinzu: Demnach habe jede Volksgruppe ein »Naturrecht« auf ihre Sprache.³⁶ Salats Ausführungen beeinflussten den KMK-Schulausschuss insofern, als dieser im Nachgang den lettischen DPs doch »eine gewisse Pflege« der Muttersprache im

BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultministerium Württemberg-Baden, Rundschreiben, 4.10.1950.

32 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, KMK an Bundeskanzleramt, 25.7.1950; BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultministerium Württemberg-Baden, Löffler, an KMK, 18.7.1950; BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultministerium Württemberg-Baden, Rundschreiben, 4.10.1950; StA Hamburg, 361-2 VI, 695, KMK, Rundschreiben, 28.8.1950.

33 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, KMK an Bundeskanzleramt, 25.7.1950.

34 KMK, SchA in Neuwied am 15./16.9.1950, TOP 4 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 695).

35 KMK, SchA in Neuwied am 15./16.9.1950, TOP 4 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 695).

36 KMK, SchA in Neuwied am 15./16.9.1950, TOP 4 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 695).

Schulunterricht zugestehen wollte, da dies einer »früheren und jetzigen deutschen Haltung in Minderheitenfragen entsprechen würde«. ³⁷ Der Erfahrungsraum Mittel- und Osteuropa in der Zwischenkriegszeit schwang in der Diskussion der bundesdeutschen Bildungs- und Außenpolitik erkennbar mit, wenngleich das Stichwort Kulturautonomie sorgsam vermieden wurde. Vorherrschend war eine Überzeugung, die Eugen Löffler wenig später auf den Punkt brachte: Die »Lage der betreffenden Volkssplitter in der Bundesrepublik ist in keiner Weise mit derjenigen der früheren deutschen Minderheiten in Lettland und Estland vergleichbar«. ³⁸ Letztlich legten die Kultusminister Ende Oktober 1950 fest: Dort, wo die Zahl der Schülerinnen und Schüler nicht ausreichte, um eigene Schulen und Klassen zu unterhalten, sollte in öffentlichen deutschen Schulen zusätzlicher Unterricht in der Muttersprache sowie in Geschichte und Geographie des Heimatlandes durch »Lehrkräfte ihrer Nationalität« erfolgen. ³⁹

Nach Zahlen des Europarats aus dem Jahr 1951 umfasste die Gruppe lettischer DPs in der Bundesrepublik 12.258 Personen, unterhielt 23 Grundschulen und eine weiterführende Schule, die insgesamt 524 Schülerinnen und Schüler besuchten. Nicht erfasst war die Teilnahme an einem Zusatzunterricht in lettischer Sprache. ⁴⁰ Um nahezu ein Zehnfaches größer war die Gruppe der polnischen DPs. In den drei westlichen Zonen Deutschlands gab es (1951) 47 Kindergärten und 58 Schulen mit insgesamt 7.043 Kindern und Jugendlichen. ⁴¹ Es war aber nicht allein das Bewusstsein, die zahlenmäßig bedeutendste Gruppe verbliebener DPs zu repräsentieren, sondern auch eine historisch anders gelagerte Erfahrung als im Fall der baltischen Staaten sowie eine stärkere Vernetzungs- und Einflussmacht auf inter- und transnationaler Ebene, die polnische DPs in der Bundesrepublik im Sommer 1953 dazu veranlasste, einen neuen und grundsätzlich formulierten Anlauf zu unternehmen, um über ein eigenständiges Schulwesen das mitgebrachte Wissen bewahren und weiter zirkulieren zu können.

Am 20. Juli 1953 überreichte die Vereinigung der polnischen Flüchtlinge in Deutschland (Zjednoczenie Polskich Uchodźców w Niemczech, ZPU) der KMK

37 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultministerium Württemberg-Baden, Rundschreiben, 4.10.1950.

38 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses, Löffler, an KMK, 20.2.1952.

39 KMK, Plenum am 27./28.10.1950, Beschluss (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2057-2); BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultministerium Württemberg-Baden, Rundschreiben, 14.11.1950.

40 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Conseil de l'Europe: Memorandum sur les organisations et institutions culturelles et scientifiques créés par les exilés au sein de leurs divers groupes nationaux, 15.5.1951, Addendum au AS (3) 61, 30.11.1951.

41 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Conseil de l'Europe, Memorandum sur les organisations et institutions culturelles et scientifiques créés par les exilés au sein de leurs divers groupes nationaux, 15.5.1951, Annexe AS (3) 61, 13.11.1951.

eine Eingabe mit ihren Forderungen.⁴² Das ZPU, 1951 gegründet, war seinerzeit die größte Organisation polnischer DPs im Bundesgebiet mit rund 35.000 Mitgliedern.⁴³ Die Vereinigung galt der deutschen Bildungspolitik als antikommunistisch, aber politisch plural.⁴⁴ In seiner Eingabe bezog sich das ZPU auf Anträge und Dokumente der Sonderkommission der nicht im Europarat vertretenen europäischen Nationen (*Commission spéciale chargée de veiller aux intérêts des Nations européennes non représentées au Conseil de l'Europe*) und insbesondere auf den deutschen Berichterstatter der Sonderkommission, Karl Georg Pfeleiderer.⁴⁵ Wichtige epistemische Voraussetzungen der polnischen Eingabe lagen damit außerhalb Deutschlands, und umso mehr waren Akteurinnen und Akteure gefragt, die zwischen der europäischen, deutschen und regionalen Maßstabebene übersetzen und vermitteln konnten.

Der 1899 in Stuttgart geborene Karl-Georg Pfeleiderer trat nach seinem Jura-Studium 1922 in den Auswärtigen Dienst ein. Wie die umfangreichen Recherchen zur Geschichte des Auswärtigen Amts im »Dritten Reich« ergeben haben, wurde Pfeleiderer 1935 Mitglied der NSDAP, während des Zweiten Weltkriegs Legationsrat und beim Armeeoberkommando 17 mit dem Schicksal sowjetischer Kriegsgefangener befasst, deren bessere Behandlung er immerhin anmahnte.⁴⁶ Im Frühjahr 1942 arbeitete er am Projekt einer russischen Gegenregierung mit und empfahl, russische politische Kampfverbände zu bilden, die mit deutschen Truppen zusammenarbeiten sollten.⁴⁷ Damit nahm Pfeleiderer an den nationalsozialistischen Konzeptionen einer imperialen Neuordnung Europas planend Anteil. Nach dem Zweiten Weltkrieg war Pfeleiderer zunächst Landrat des Kreises Waiblingen und seit 1949 direkt gewählter Bundestagsabgeordneter der DVP für den Wahlkreis Waiblingen. Zugleich bemühte er sich um die Wiederaufnahme in den diplomatischen Dienst; politische Proteste dagegen blieben vergeblich.⁴⁸

42 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Zjednoczenie Polskich Uchodźców w Niemczech an KMK, 20.7.1953.

43 Zum Hintergrund der ZPU: Łukasz Wolak, *Leksykon działaczy Zjednoczenia Polskich Uchodźców w Republice Federalnej Niemiec (1951-1993)*, Wrocław 2018; Krzysztof Ruchniewicz, »Befreit, aber nicht in Freiheit«. Die polnischen Displaced Persons in den westlichen Besatzungszonen Deutschlands und der Bundesrepublik, in: LWL-Industriemuseum, Westfälisches Landesmuseum für Industriekultur und Dietmar Osses (Hrsg.), *Zwischen Ungewissheit und Zuversicht. Kunst, Kultur und Alltag polnischer Displaced Persons in Deutschland 1945-1955*, Essen 2016, S. 95-103, hier S. 98-100.

44 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, KMK-Rundschreiben, 12.4.1954.

45 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Zjednoczenie Polskich Uchodźców w Niemczech an KMK, 20.7.1953.

46 Conze/Frei/Hayes/Zimmermann, *Das Amt*, S. 210.

47 Conze/Frei/Hayes/Zimmermann, *Das Amt*, S. 213.

48 Conze/Frei/Hayes/Zimmermann, *Das Amt*, S. 477 erwähnen den Protest des Sozialdemokraten Hermann Brill, der nach seiner Übersiedlung aus Thüringen Chef der hessischen Staatskanzlei geworden war.

Förderlich für den Neustart seiner diplomatischen Karriere war sicherlich Pfeleiderers Engagement als Delegierter des Europarats. Als Mitglied und Berichterstatter der erwähnten Sonderkommission bewegte er sich inmitten der vielgestaltigen europäischen Integrationsstränge zu Beginn der 1950er Jahre,⁴⁹ in der auch die mittel- und osteuropäischen Exilregierungen noch ihren Platz hatten. Nicht zu übersehen waren die Kontinuitäten, in denen Pfeleiderer auch mit seiner neuen politischen Rolle stand. Er galt als Vertreter einer Mittel- und Osteuropa zugewandten Linie und vertrat daher 1953 gegenüber der Eingabe des ZPU die Ansicht, dass man ihr entgegenkommen sollte.⁵⁰ Das ZPU wiederum bezog sich vor allem auf Pfeleiderer, der vor der Vollversammlung des Europarats am 8. Dezember 1951 festgestellt habe, »dass hinter dem eisernen [sic!] Vorhang das einheimisch-kulturelle Leben aufgehört hat zu existieren«, und dass »Europa im eigenen Interesse nicht zum Untergang der Kultur der betroffenen Völker beitragen darf« und deren Kultur vor allem »durch eine wohlgeplante und gut durchgeführte Schulung ihrer Kinder gerettet werden kann«.⁵¹

Die konkreten Forderungen des ZPU zielten auf eine Errichtung von Volksschulen und höheren Schulen mit polnischer Unterrichtssprache auf Kosten der Bundesländer und auf die Anerkennung eines eigenen polnischen Schulverwaltungsorgans. Angesetzt war eine Messzahl von 15 Kindern für die Errichtung polnischer Volksschulen. Das ZPU sah (1953) 2.011 Kinder im Einzugsgebiet solcher Volksschulen und nannte in der Eingabe konkrete Orte, vom Hamburger Lager Neugraben-Fischbek mit 43 Kindern bis hin zu mehreren (Lager-) Orten in Baden-Württemberg, darunter Neckarsulm, Cannstatt-Steinhalden, Böblingen, Göppingen und Schwäbisch Gmünd-Goldshöfe. Für diese Kinder befanden sich nach Schätzung des ZPU etwa 60 polnische Lehrkräfte im Bundesgebiet, die von der IRO anerkannt waren und fortan auch von deutschen Behörden anerkannt werden sollten. Dabei sollten den polnischen Lehrkräften »nicht verschärfte Bedingungen in der Form von perfekter Kenntnis der deutschen Sprache gestellt werden«.⁵² Die mehrschichtige Begründung des ZPU setzte zum ersten auf das Narrativ, das alte Mitteleuropa sei im Kalten Krieg untergegangen und könne allenfalls im Exil durch die strikte Orientierung an nationalen kulturellen und epistemischen Traditionen in Teilen gerettet werden. Dieses Narrativ nahmen nicht nur Polen, sondern auch andere DP-Gruppen für sich in Anspruch. Spezifisch für den polnischen Fall waren dagegen zum zweiten der Bezug auf minderheitenpolitische Regelungen der Vorkriegszeit, insbesondere auf die Praxis in Preußen und Oberschlesien, und zum dritten der Hinweis,

49 Kiran Klaus Patel, *Projekt Europa. Eine kritische Geschichte*, München 2018, S. 22-32.

50 KMK, 26. SchA am 11./12.9.1953 in Hamburg, TOP 3 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 2676).

51 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, *Zjednoczenie Polskich Uchodźców w Niemczech* an KMK, 20.7.1953.

52 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, *Zjednoczenie Polskich Uchodźców w Niemczech* an KMK, 20.7.1953.

dass es für die *Polonia* in anderen westlichen Ländern, namentlich in Frankreich, bereits vorbildliche Regelungen für ein polnisches Schulwesen gebe.⁵³ Das migrationsbedingte Wissen der polnischen DPs ging damit über die Ebene der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte hinaus und bezog die transnationale Ebene polnischer Gruppierungen und Netzwerke im Ausland und die globale Ebene des Kalten Krieges ein.

Die Wissensproduktion in den deutschen Kultusverwaltungen, die in Reaktion auf die Forderungen des ZPU in Gang kam, war demgegenüber deutlich enger gefasst und richtete sich auf die Praxis des bisherigen Schulbesuchs polnischer Kinder und Jugendlicher. So prüfte das baden-württembergische Kultministerium umgehend die vom ZPU genannten Schulorte und fand heraus, dass die polnischen Kinder und Jugendlichen bislang deutsche Schulen besuchten und die Eltern dies oft genug auch wünschten, und vielmehr noch, dass mancherorts der zusätzliche polnische Sprachunterricht eingeschlafen sei, wengleich der Religions-Unterricht in Polnisch erteilt werde.⁵⁴ Unverkennbar sprachen aus diesen Feststellungen Zweifel an der Realisierbarkeit der polnischen Forderungen. Eugen Löffler jedoch war in seiner Wissenssuche ambitioniert genug, sich umgehend Unterlagen des Europarats, insbesondere Niederschriften über Sitzungen mit der Teilnahme Pfeleiderers, und darüber hinaus über das 1951 verabschiedete Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge, später bekannt geworden als Genfer Flüchtlingskonvention, zukommen zu lassen.⁵⁵ Erleichternd war für Löffler sicherlich, dass er zu Pfeleiderer persönlich ein enges Verhältnis hatte und ihn in Briefen als »lieber Vetter« ansprach,⁵⁶ dennoch ging Löffler über das übliche Maß dessen hinaus, was ein Angehöriger der Schulverwaltung in einem deutschen Bundesland bislang über das internationale Geschehen wissen musste; die Migrationsprozesse seit Ausgang des Zweiten Weltkriegs gaben den Anstoß zu einer transnationalen Wissensproduktion.

Der 26. KMK-Schulausschuss am 11. und 12. September 1953 in Hamburg diskutierte ausführlich die Forderungen des ZPU. Die vorgetragenen Argumente liefen in einem ersten Momentum auf eine glatte Ablehnung der Forderungen hinaus. Hierzu gehörte der Verweis darauf, dass polnische Familien zum Teil anderer Auffassungen als ihre organisatorischen Vertreterinnen und Vertreter waren und ihre Kinder in deutsche Schulen schickten.⁵⁷ Migrationsgeschichtlich

53 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Zjednoczenie Polskich Uchodźców w Niemczech an KMK, 20.7.1953.

54 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultministerium Baden-Württemberg, Vermerk an Löffler, 28.8.1953.

55 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses, Löffler, an KMK, 29.7.1953.

56 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses, Löffler, an MdB Pfeleiderer, 18.9.1953.

57 KMK, 26. SchA am 11./12.9.1953 in Hamburg, TOP 3 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 2676).

ist nicht von der Hand zu weisen, dass Organisationen von Migrantinnen und Migranten, sei es aus Idealismus, sei es aus institutionellem Eigeninteresse, oftmals eine größere Einigkeit vorgaben als sie tatsächlich bestanden haben mochte, umgekehrt entstand daraus eine Sollbruchstelle für Politik und Verwaltung des Aufnahmelandes, Forderungen gerade nicht nachgeben zu müssen. Dies galt umso mehr, wenn Forderungen über bestehende Gesetze und Abkommen wie etwa das Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer vom 25. April 1951 hinausgingen. Daher sah der Schulausschuss die in der Eingabe des ZPU angehängten Dokumente der Sonderkommission der nicht im Europarat vertretenen europäischen Nationen als nicht rechtsverbindlich an.⁵⁸

Neben diesen rechtlichen Argumenten ventilierte die Diskussion politische Bedenken. So stellte ein KMK-Vertreter fest: »Wiederholt habe man polnische Schulbücher mit deutschfeindlichem oder kommunistischem Inhalt, die an den Schulen gebraucht wurden, verbieten müssen.«⁵⁹ Diese Feststellung war nicht recht einleuchtend, da die polnischen DPs weit überwiegend antikommunistisch eingestellt und an der Londoner Exilregierung orientiert waren. Die deutschen Vorstellungen über das Wissen der Migrantinnen und Migranten waren, wie dies auch schon bei den Übersiedelten aus der DDR zu beobachten war, erkennbar von der kognitiven Landkarte des Kalten Krieges beeinflusst, wonach ein Herkunftsland im Osten Europas unabhängig vom Zeitpunkt der Migrationsentscheidung und dem epistemischen Gepäck individueller Migrantinnen und Migranten pauschal mit einem kommunistischen Hintergrund assoziiert wurde. Indem der Schulausschuss letztlich festhielt, den »Polen gegenüber sei eine gewisse Vorsicht am Platze; sie seien zum Teil deutschfeindlich eingestellt«,⁶⁰ erschien dann das Verhältnis zu Deutschland als bedeutsamster Kritikpunkt an den Wissensbeständen des polnischen Schulwesens. Den Ursachen hierfür ging der KMK-Schulausschuss lieber nicht auf die Spur. So konnte die deutsche Besatzungs- und Verfolgungspolitik in Polen während des Zweiten Weltkriegs völlig hinter einer ahistorischen Betrachtung über die »Deutschfeindlichkeit« der Polen verschwinden.

Vehementer noch als im lettischen Fall 1950 lehnte der Schulausschuss daher kultur- und bildungspolitische Vorstellungen ab, die auf eine wie auch immer geartete Autonomieregelung hinausliefen. Allerdings schien in dieser Diskussion ein älteres Governance-Wissen der deutschen Kultusverwaltungen auf. Die explizit angeführte preußische Ordnung zur Regelung des Schulwesens für die polnischen Minderheiten vom 31. Dezember 1928 ließ sich nach der Vorstellung

58 KMK, 26. SchA am 11./12.9.1953 in Hamburg, TOP 3 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2057-2).

59 KMK, 26. SchA am 11./12.9.1953 in Hamburg, TOP 3 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2057-2).

60 KMK, 26. SchA am 11./12.9.1953 in Hamburg, TOP 3 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2057-2).

Löfflers möglicherweise wiederbeleben,⁶¹ so dass auch in der Bundesrepublik künftig in deutschen Volksschulen polnische Kinder von polnischen Lehrkräften Unterricht erhielten und der Religions-Unterricht auf Wunsch in polnischer Sprache erteilt werde.⁶² Angesichts der zunächst überwiegend ablehnenden Argumente gegen die Forderungen des ZPU war es somit das Wissen um die preußische Polen-Politik und der Respekt vor außenpolitischen Überlegungen, die den KMK-Schulausschuss dazu brachten, noch keine Entscheidung zu treffen, sondern erst das Auswärtige Amt zu konsultieren, ob es nicht vielleicht doch politisch erwünscht sei, den polnischen DPs »in geeigneter Weise« entgegenzukommen.⁶³

In welche Richtung solche außenpolitischen Überlegungen gehen konnten, versuchte Löffler für die KMK vorab zu skizzieren. Im Nachgang zur Diskussion auf der Schulausschuss-Sitzung im September 1953 in Hamburg hielt er fest, »dass eine formale Rechtsgrundlage für die Forderungen des Verbandes polnischer Flüchtlinge nicht vorhanden ist«, um dann aber anzuerkennen: »Deutschland trägt, ähnlich wie gegenüber den Juden, auch gegenüber den Polen eine gewisse Schuld, die, mindestes auf dem moralischen Gebiet, eine Wiedergutmachung nahelegt.«⁶⁴ Die vage Idee eines zukünftigen deutsch-polnischen Verhältnisses orientierte sich am Vorbild der *Polonia* in Großbritannien. Die dort lebenden polnischen Flüchtlinge seien zweisprachig ausgebildet: »Bei einer etwaigen Rückkehr dieser Exilpolen in ihre Heimat wäre der englische kulturelle Einfluss vorherrschend. Es wäre deshalb zu erwägen, ob nicht vorsorglich Vorkehrungen getroffen werden sollten, dass auch eine Schicht von Personen vorhanden ist, die deutsch und polnisch ausgebildet sind.«⁶⁵ In diese Überlegungen war nicht nur der Erwartungshorizont eines baldigen Wandels der Nachkriegsordnung und der Überwindung des kommunistischen Systems eingebettet, sondern auch eine Kontinuität außenpolitischen Denkens in geopolitischen Einflusssphären, frappierend ähnlich den Plänen zum Aufbau verbündeter Regierungsapparate im Osten Europas, die Löfflers »Vetter« Pfeleiderer während des Zweiten Weltkriegs verfolgt hatte.

Auch das Auswärtige Amt wollte sich in der als noch offen und veränderbar empfundenen internationalen Situation der frühen 1950er Jahre mehrere Optio-

61 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses, Löffler, an KMK, 24.12.1953.

62 KMK, 26. SchA am 11./12.9.1953 in Hamburg, TOP 3 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2057-2).

63 KMK, 26. SchA am 11./12.9.1953 in Hamburg, TOP 3 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 2676).

64 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses, Löffler, an KMK, 27.11.1953.

65 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses, Löffler, an KMK, 27.11.1953.

nen offenhalten und empfahl eine Rücksichtnahme auf die mittel- und osteuropäischen DPs:

Im Interesse der Schaffung und Erhaltung einer deutschfreundlichen Atmosphäre unter den Ostexilanten dürfte eine im Rahmen der gegebenen Voraussetzungen möglichst weitgehende kulturelle Förderung der im Bundesgebiet verbliebenen Teile der Emigration grundsätzlich zu befürworten sein. Dabei kommt einer Förderung der Polen insofern besondere Bedeutung zu, als sie innerhalb der Gesamtmigration in der Bundesrepublik zahlenmässig die stärkste Gruppe bilden und gerade bei ihnen am meisten Ressentiments aus der Kriegszeit ausgeräumt werden müssen.⁶⁶

Das Denken in geopolitischen Einflussphären, wie es in Löfflers Ausführungen aufleuchtete, machte sich hier allenfalls in reduzierter Form bemerkbar, zweifellos bedingt durch den genaueren Blick des Auswärtigen Amts auf die diplomatischen Realitäten der 1950er Jahre. In jedem Fall aber ermutigte die Stellungnahme des Auswärtigen Amts die KMK dazu, »den Polen in ihren über das gesetzlich garantierte Maß hinausgehenden Forderungen entgegenzukommen«.⁶⁷

Die Antwort der KMK an den ZPU, für die eine »möglichst konziliante Formulierung« zu wählen sei,⁶⁸ verzögerte sich allerdings. Auch anhaltende Klagen über die mangelhafte schulische Situation der »heimatlosen Ausländer«, die die polnische Exilpresse wie der Londoner *Dziennik Polski* oder die Mannheimer *Ostatnie Wiadomości* vorbrachten,⁶⁹ führten nicht zur Beschleunigung. Die Gründe für die Verzögerung lagen in zwei sich parallel entwickelnden Minderheiten- und migrationspolitischen Diskussionssträngen. Zum einen liefen Verhandlungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Dänemark, die zu einem wichtigen Teil die Frage des Schutzes der nationalen Minderheiten betrafen⁷⁰ und für die polnischen Forderungen keinen Präzedenzfall schaffen sollten,⁷¹ zum anderen hatten DPs und politisch Emigrierte aus Litauen, Lettland und Ungarn mittlerweile private Schulprojekte entwickelt,⁷² deren bildungspolitische und rechtliche Bewertung ebenfalls noch in der Schwebe war.

66 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, KMK-Rundschreiben, 12.4.1954.

67 KMK, 32. SchA am 6./7.10.1954 in München, TOP 3 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2057-2).

68 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses an KMK, 9.II.1954.

69 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, BMVt an KMK, 7.12.1954, BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Notiz, 4.3.1954.

70 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses, Löffler, an Kultusministerium Schleswig-Holstein, 31.3.1955.

71 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses an KMK, 9.II.1954.

72 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses, Reimers, an KMK, 5.12.1955.

Vor diesem Hintergrund fiel die Antwort der KMK, die Anfang 1956 mit zweieinhalbjähriger Verzögerung an den ZPU erging, noch einmal anders aus als zwischenzeitlich geplant. Die polnischen DPs und Emigrierten in der Bundesrepublik erhielten das Recht auf die Gründung privater Schulen mit polnischer Unterrichtssprache, allerdings ohne staatliche Finanzierung. Verbindlich war eine staatliche deutsche Schulaufsicht, die sich auch auf die beratende und übersetzende Funktion polnischer Lehrkräfte stützen konnte, doch ein eigenständiges polnisches Schulverwaltungsorgan stand nicht zur Diskussion.⁷³ In einem größeren historischen Kontext betrachtet waren damit sämtliche Anknüpfungspunkte an die preußische Polen-Politik und das Minderheitenschutzrecht der Zwischenkriegszeit ausgeräumt, dafür waren nun ausschließlich die internationalen Regelungen und die bundesdeutschen Gesetze nach 1949 maßgeblich, die den Weg der Kinder und Jugendlichen entweder in öffentliche deutsche Schulen oder aber in das weitgefächerte Feld des Privatschulwesens wiesen.

Wissensorte in der »freien Welt«

Die »nicht-deutschen Flüchtlinge« stellten zahlenmäßig zur Mitte der 1950er Jahre immer noch eine gewichtige Gruppe dar. 165.420 Personen kamen aus Ost- und Südosteuropa, davon mit Abstand am meisten, nämlich 80.338 Personen aus Polen,⁷⁴ 22.260 aus den baltischen Staaten, 21.354 aus Jugoslawien, 13.447 aus der UdSSR⁷⁵ sowie 12.422 aus Ungarn. Zusammen mit 45.171 Staatenlosen machten diese »nicht-deutschen Flüchtlinge« 210.591 Personen aus.⁷⁶

Die vom BMVt erstellte Statistik war nicht allein wegen der Größenordnungen von Interesse, sondern auch wegen ihrer zeittypischen Kategorienbildung und Bezeichnungspraxis. Die noch zu Beginn der 1950er Jahre weithin üblichen Begriffe DPs und »heimatlose Ausländer« changierten im bundesrepublikanischen Sprachgebrauch über all jene Personen aus Mittel- und Osteuropa, die nicht der Aussiedlungsmigration zuzurechnen waren, in den Folgejahren zu »Flüchtlingen« und »Exilierten«. Die Begriffe waren keineswegs trennscharf, sondern eher den Logiken des Kalten Krieges geschuldet, dennoch ließ sich zumindest im Konzept des Exils auch der Übergang zu einer verfestigten Existenzform der Nachkriegsmigrantinnen und -migranten ablesen. In jüngerer Zeit hat sich die historische, sozial- und kulturwissenschaftliche Forschung in analytischer Absicht zunehmend dem Begriff der Diaspora zugewandt.

73 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, KMK an Verband Polnischer Flüchtlinge in Deutschland e. V., 11.1.1956.

74 Einschließlich Ukrainerinnen und Ukrainern aus Polen in den Grenzen von 1939.

75 Einschließlich Ukrainerinnen und Ukrainern aus der Ukrainischen SSR in den Grenzen von 1939.

76 BArch Koblenz, B 304, 3729-2, BMVt, Statistik, Stand: 1.7.1956.

Die jüdischen DPs der Nachkriegsjahre sind bereits in ihrer diasporischen Vergemeinschaftung beschrieben worden, wobei die Unmöglichkeit einer Rückkehr alle anderen differenzbildenden Merkmale überragte.⁷⁷ Dieses historisch bis auf die Antike zurückreichende Diaspora-Verständnis, das in den Nachkriegsjahren rasch aufgerufen und aktualisiert werden konnte, traf nicht in demselben Maße auf die Situation der Migrantinnen und Migranten aus Mittel- und Osteuropa zu. In den 1950er Jahren war bei ihnen noch weithin die Überzeugung prägend, dass ein baldiges Ende der sowjetisch-kommunistischen Herrschaft möglich und das Leben im Ausland nur temporär sein werde.⁷⁸ Zutreffend war allerdings, dass eine bewusste Hervorhebung von Differenz über die Konstruktion einer gemeinsamen, auch ethnisch unterlegten Tradition sowie gemeinsamer Wissensbestände erfolgte, die homogenisierend und zugleich abgrenzend wirken sollte.⁷⁹

Eine Dynamisierung des klassischen Konzepts von Diaspora geht in der Forschung mit der stärkeren Betonung von Transnationalität und Verflechtung einher.⁸⁰ Diaspora gilt zwar weiterhin als Identitätskategorie,⁸¹ entwickelt sich aber auch »im Abgleich mit anderen Zugehörigkeitsoptionen«.⁸² Tatsächlich war es schon in den Zeiten der DP-Camps nicht so, dass sich alle dort Lebenden für die solchermaßen entstehenden Diasporen mobilisieren ließen. Vor allem Kinder und Jugendliche aus den späteren, noch nach 1950 noch existierenden DP-Camps und Durchgangslagern sind häufig in eine deutsche Schule gegangen.⁸³ In der Erinnerung nahmen verbliebene DPs die deutsche Schule mitunter als erste »ganz normale Schule« oder »richtige Schule« wahr.⁸⁴ Für einen Unterricht in der Muttersprache konnten dagegen die weite Streuung der Wohnorte und unterschiedliche politische und organisatorische Auffassungen nur schwierig zu überwindende Hindernisse darstellen.⁸⁵

77 Rürup, *Von der religiösen Sehnsucht*, S. 23.

78 Clarkson, *Fragmented Fatherland*, S. 20.

79 Rürup, *Von der religiösen Sehnsucht*, S. 15.

80 Hierzu aus der sozialwissenschaftlichen Migrationsforschung: Michael C. Howard, *Transnationalism and Society. An Introduction*, Jefferson/London 2011; Katharina Scherke, *Transnationalität als Herausforderung für die soziologische Migrationsforschung*, in: Gertraud Marinelli-König/Alexander Preisniger (Hrsg.), *Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten*, Bielefeld 2011, S. 79-90; aus globalhistorischer Perspektive Petra Goedde, *Globale Kulturen*, in: Akira Iriye (Hrsg.), *Geschichte der Welt. 1945 bis heute. Die globalisierte Welt*, München 2013, S. 535-670.

81 Rürup, *Von der religiösen Sehnsucht*, S. 22-23.

82 Rürup, *Von der religiösen Sehnsucht*, S. 39.

83 Antons, *Ukrainische Displaced Persons*, S. 325-326.

84 FZH, WdE, Sign. 640/641; FZH, WdE, Sign. 460.

85 FZH, WdE, Sign. 461.

Dennoch bemühte sich eine Reihe von DPs darum, einen muttersprachlichen Unterricht weiterzuführen. So erinnerte sich Else Jäschke⁸⁶ an das Hamburger Lager am Funkturm, in dem ihr Mann für die polnischen Kinder, die bereits in eine deutsche Schule gingen, für drei bis vier Jahre eine eigene kleine Lager-schule unterhielt.⁸⁷ Diese Erzählung fügt sich in eine neue alltagsgeschichtliche Perspektive auf die Lager, die nicht nur als Orte der Not, sondern auch in ihrer sozialpsychologischen Funktion als Selbsthilfegemeinschaft zu begreifen sind, indem sie die allmähliche Anpassung an neue Verhältnisse erleichterten. Daher blieb eine Reihe von Migrantinnen und Migranten länger im Lager, »als es von der Einwanderungsgesellschaft als notwendig erachtet wurde«.⁸⁸

Eine selbstorganisierte Wissenszirkulation innerhalb der entstehenden mittel- und osteuropäischen Diasporen hing stark an individuellem Engagement. Mehr oder weniger informellen Unterricht boten dabei nicht nur nach 1945 in Westdeutschland verbliebene DPs, sondern auch sich als ethnisch verbunden füh-lende Personen aus früheren Migrationsphasen an. So berichtete Alexander Mlotek,⁸⁹ der aus einer mittlerweile in Hamburg ansässigen polnisch-oberschle-sischen Familie stammte, über das Wirken seines Vaters:

Ja, und das führte dann dazu, daß er sich dann eben nach'm Krieg aufgefor-dert fühlte, eine, eine Tanzgruppe zu gründen, und zwar weil ja hier auch viele Polen nach dem Kriege geblieben sind. Und die hatten auch Kinder, und wollte er gerne, daß die Kinder die Kultur ihrer Eltern, oder ihres Volkes kennenlernen, und hat sich dann eben zur Aufgabe gemacht, hier eine polni-sche, eine Schule, ja, eine polnischsprachige Schule aufzubauen, und gleich-zeitig den Kindern eben die Folklore, das Tanzen der verschiedenen Tänze aus den vielen Regionen Polens praktisch beizubringen. [...] in den 60er Jahren, kann ich mich sehr gut dran erinnern, weil ich dann schon als Siebenjähriger zu der polnischen Schule gehen konnte, die Klassen bestanden so aus sieben, acht Kindern im Alter zwischen, ja, sagen wir mal, grade sieben bis 12 Jahren, die haben dann dort, oder wir haben dann dort polnische Lesen und Schrei-ben gelernt, das hat mein Vater gemacht, der ist dann, an dem Tag hat er sich eine Stunde eher freinehmen müssen im, im Betrieb, und hat das aber auch über Jahre so durchgezogen, hat dann zwei Stunden mit uns polnisch geübt, und ab 19 Uhr kamen dann die Jugendlichen, oder auch die Erwachsenen, und die haben dann dort eben die polnischen Tänze getanzt.⁹⁰

86 Aliasname.

87 FZH, WdE, Sign. 460.

88 Mathias Beer, Die deutsche Nachkriegszeit als Lagergeschichte. Zur Funktion von Flüchtlingslagern im Prozess der Eingliederung, in: Henrik Bispinck/Katharina Hoch-muth (Hrsg.), Flüchtlingslager im Nachkriegsdeutschland. Migration, Politik, Erinne-rung, Berlin 2014, S. 47-71, hier S. 70-71.

89 Aliasname.

90 FZH, WdE, Sign. 647.

Was genau unterrichtet wurde und welches Wissen zirkulierte, ist nicht nur quellenmäßig kaum überliefert, sondern entzog sich auch der Kontrolle der deutschen Kultusverwaltungen. Zu Aushängeschildern der neuen mittel- und osteuropäischen Diasporen avancierten aber jene Schulen, die offiziell von den deutschen Behörden als private Schulen »ausländischer Flüchtlingsorganisationen« anerkannt worden waren. Hierzu zählten in erster Linie Gymnasien. Zur Mitte der 1950er Jahren waren dies das Ungarische Gymnasium in Schloss Bau Schlott bei Pforzheim, das Litauische Gymnasium in Schloss Rennhof an der Bergstraße, das Lettische Gymnasium im lippischen Augustdorf und das nur kurzzeitig bestehende Russische Gymnasium in München.

Im Folgenden stehen das Litauische und Ungarische Gymnasium kontrastierend im Blickpunkt. Beide Schulen hatten im Zuge des staatlichen Anerkennungsverfahrens 1955 bei der Kultusverwaltung Baden-Württembergs und bei der KMK Unterlagen mit Selbstdarstellungen, Kurzbiographien und Namenslisten von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften eingereicht, die ausführliche Innenansichten dieser frühen Diaspora-Schulen ermöglichen.

Wie bei vielen DP-Gruppen lag auch für die litauische der organisatorische Höhepunkt des eigenen, selbstorganisierten Schulwesens in den ersten beiden Jahren nach Kriegsende. Das Litauische Zentralkomitee zählte im Schuljahr 1946/47 nach der litauischen Bildungssystematik der Zwischenkriegszeit 97 Grundschulen, 15 Progymnasien, 25 Gymnasien und sieben Fachschulen.⁹¹ Die anhaltende Auswanderung führte dazu, dass es Anfang 1950 nur noch wenige Grundschulen, etwa in Heidenheim an der Brenz, in Hanau oder im Hamburger DP-Camp Zoo, und an den höheren Schulen nur noch rund 20 bis 40 Schülerinnen und Schüler gab.⁹²

Ein neues Litauisches Gymnasium wurde im Juli 1950, direkt nach dem Übergang der DP-Camps in deutsche Verwaltung, in Diepholz im Lager am Flughafen⁹³ gegründet, um nach eigenen Aussagen »wenigstens einen Teil der Jugend zu erfassen«, und nahm 51 Schülerinnen und Schüler auf, davon 30 im Internat.⁹⁴ Die Anfänge waren von den Provisorien der Nachkriegszeit geprägt: Das Gymnasium erhielt Unterstützung aus der Kriegsfolgenhilfe, die vier Lehrkräfte wurden als Angestellte der Lagerverwaltung besoldet und die auswärtigen Schü-

91 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955.

92 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955; BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Conseil de l'Europe, Memorandum sur les organisations et institutions culturelles et scientifiques créés par les exilés au sein de leurs divers groupes nationaux, 15.5.1951, Annexe AS (3) 61, 13.11.1951.

93 Mitunter auch als Lager am Flugplatz bezeichnet.

94 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955; BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Conseil de l'Europe: Memorandum sur les organisations et institutions culturelles et scientifiques créés par les exilés au sein de leurs divers groupes nationaux, 15.5.1951, Addendum 2 au AS (3) 61, 10.3.1952.

lerinnen und Schüler wohnten im Lager, das als Internatsersatz fungierte.⁹⁵ Dennoch entfaltete das »Privatgymnasium für Jungen und Mädchen« zunehmende Symbolkraft: Das Litauische Zentralkomitee wandelte es 1951 zum Nationalfeiertag am 16. Februar, der an die Unabhängigkeitserklärung 1918 erinnerte, feierlich in ein Gymnasium auf Bundesebene um,⁹⁶ zudem stieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler, darunter auch der neu eingerichteten Grundschule, bis 1953 auf 205 und die Zahl der Lehrkräfte auf zwölf.⁹⁷ Das niedersächsische Innenministerium attestierte der Einrichtung »ein gutes Ansehen«, die »das Vertrauen und die Achtung ihrer deutschen Mitbürger erworben« hätte und fügte den Wunsch an, »dass es der litauischen Volksgruppe mit seinem Privatgymnasium vergönnt sein möge, sich eine der freien Welt ergebene Intelligenz- und Führungsschicht zu erhalten«.⁹⁸

Die Zufriedenheit in Niedersachsen währte nicht lange. In seiner Selbstdarstellung zur Entwicklung des Gymnasiums führte das Litauische Zentralkomitee aus, dass die »ungünstige geographische und klimatische Lage« in Diepholz, die unsichere Zukunft der Kaserne, die im Zuge der westdeutschen Wiederbewaffnung wieder benötigt wurde, und der Sanierungsbedarf der Räumlichkeiten einen Umzug erforderlich gemacht hätten.⁹⁹ Eine entscheidende Verbesserung bedeutete der Umzug nach Schloss Rennhof im nordbadischen Hemsbach, unmittelbar an der Landesgrenze zu Hessen, im Januar 1954 zunächst nicht, vielmehr mussten für weitere Klassenräume, den Speisesaal und die Küche des Internats eine große Holzbaracke auf dem Grundstück aufgestellt, die Zahl der Schülerinnen und Schüler eingeschränkt und die Grundschule geschlossen werden.¹⁰⁰ Die Personalkosten wurden weiterhin über die Kriegsfolgenhilfe des Bundesinnenministeriums bezahlt,¹⁰¹ der übrige Unterhalt der Schule von »Spenden der litauischen Kreise in der freien Welt« sowie von internationalen und nationalen Hilfsorganisationen bestritten.¹⁰² Der Unterricht war anfangs kostenlos, ab 1954 erhob das Litauische Gymnasium von denjenigen Eltern, die eine Beschäftigung hatten, ein Schulgeld von 20 DM monatlich. Doch war dies

95 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955; BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Niedersächsisches Innenministerium, Bescheinigung, 3.6.1953.

96 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Niedersächsisches Innenministerium, Bescheinigung, 3.6.1953.

97 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955.

98 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Niedersächsisches Innenministerium, Bescheinigung, 3.6.1953.

99 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955.

100 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955.

101 KMK, 26. SchA am 11./12.9.1953 in Hamburg, TOP 3 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2057-2).

102 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955; BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Vermerk: Verhütung der Diskriminierung und Schutz der Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland, 1954.

nur ein Tropfen auf den heißen Stein, da »die überwiegende Mehrzahl der Eltern völlig mittellos« war.¹⁰³ Um 1955 befand sich das Gymnasium in großen finanziellen Schwierigkeiten, da es weiterhin nicht staatlich anerkannt war und die internationalen Spenden nachließen.¹⁰⁴

Das Ungarische Gymnasium war ebenfalls erst 1954 nach Baden-Württemberg umgezogen. Es war im September 1946 in Passau-Waldwerke in einem »Ungarnlager«¹⁰⁵ als Realgymnasium mit Volksschule entstanden und hatte im Schuljahr 1947/48 vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Genehmigung zum Betrieb einer höheren Unterrichtsanstalt erhalten.¹⁰⁶ Die Einrichtung siedelte 1951 nach Lindenberg im bayerischen Allgäu um, wo sie die nächsten Schuljahre in einem angemieteten Hotel verbrachte und 1954 eine Reifeprüfung mit zehn Schülern abhielt.¹⁰⁷ Zum 1. Mai 1954 übersiedelte das Gymnasium nach Schloss Bauschlott, das es von Markgraf Berthold von Baden mietete.¹⁰⁸ Mit einer herrschaftlichen Aura war es zu diesem Zeitpunkt aber nicht mehr weit her. Das Kultusministerium in Stuttgart stellte für Schloss Bauschlott ebenso wie für Schloss Rennhof fest: »Beide Schulen leben in sehr primitiven Verhältnissen, und die Lehrer begnügen sich mit bescheidenen Gehältern. Die Unterbringung der Schulen ist nicht in allen Punkten hygienisch einwandfrei.«¹⁰⁹

Bereits im Sommer 1954 erkundigte sich das baden-württembergische Kultusministerium sehr genau nach Rechtsstellung und Befugnissen des Ungarischen Gymnasiums, insbesondere auch, was die Abhaltung und Anerkennung von Reifeprüfungen betraf.¹¹⁰ Diese rechtlichen Fragen gewannen an existenzieller Bedeutung, als das Ungarische Gymnasium in Bauschlott und das Litauische Gymnasium in Rennhof Gesuche um finanzielle Unterstützung an die Schulbehörden ihres Sitzlandes Baden-Württemberg richteten. Nachdem das zuständige Oberschulamt in Karlsruhe zunächst ablehnend reagiert hatte, kam es am 5. Juli 1955 in Stuttgart zu einem Treffen mit Vertretern des Kultusministeriums, des

103 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955.

104 KMK, 39. SchA am 1./2.3.1956 in Bonn, TOP 7 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2058-1).

105 Zur ungarischen Emigration der Nachkriegszeit: Katalin Kádár Lynn, Hungary, in: Anna Mazurkiewicz (Hrsg.), *East Central European Migrations During the Cold War. A Handbook*, Berlin/Boston 2019, S. 168-192, hier S. 173-177, 184-187.

106 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Privates Ungarisches Realgymnasium mit Volksschule, Bauschlott, an Vorsitzenden des KMK-Schulausschusses, Reimers, 20.8.1955.

107 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultusministerium Baden-Württemberg, Vermerk, 4.8.1954.

108 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Privates Ungarisches Realgymnasium mit Volksschule, Bauschlott, an Vorsitzenden des KMK-Schulausschusses, Reimers, 20.8.1955.

109 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Kultusministerium Baden-Württemberg an Bundespräsidialamt, 20.1.1956.

110 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultusministerium Baden-Württemberg, Vermerk, 10.8.1954.

Litauischen Zentralkomitees und des Leiters der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen, Walter Wienert. Letzterer äußerte sich lobend über das Litauische Gymnasium, das »seit einer Reihe von Jahren Fühlung zu meiner Dienststelle gesucht und sich Ratschläge geholt« habe.¹¹¹ Er plädierte für eine wohlwollende Haltung der KMK, aus politischen Gründen eine »gewisse nationale Ausrichtung« der Diaspora-Schulen zuzulassen und »den schwer ringenden Volksgruppen im erstrebten Sinne zu helfen«.¹¹² Mittlerweile hatten sich die litauischen und ungarischen Schulträger selbst an die KMK und sogar an Bundespräsident Theodor Heuss mit der Bitte um staatliche Anerkennung gewandt.¹¹³

Der Vorsitzende des KMK-Schulausschusses, Hans Reimers, der wenige Monate zuvor in dieser Funktion auf Eugen Löffler gefolgt war, erkannte grundsätzlich an, dass auf die Pflege des Kulturguts nicht nur ein gesetzlich verbrieftes Recht, sondern auch ein – allerdings nicht näher ausgeführter – »moralisch unabdingbarer Anspruch« bestehe. Die privaten Schulen seien daher als Ersatz für öffentliche Schulen anzusehen.¹¹⁴ Zur Stellung der Privatschulen »heimatloser Ausländer« hielt der KMK-Schulausschuss im Oktober 1955 fest, dass es sich nicht um »klassische« Auslandsschulen handele, die im Einverständnis mit einem ausländischen Staat in der Bundesrepublik eingerichtet seien, sondern um Schulen von Exilgruppen, die »private Schulen besonderer Art« darstellten.¹¹⁵ Die hier verwendete Formulierung »Privatschulen besonderer Art« war insofern bedeutsam, da sie auch für spätere Phasen der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft als Argument fungieren sollte.

Wie es sich schon auf einer der nächsten Sitzungen des KMK-Schulausschusses im Frühjahr 1956 zeigte, war in den bundesrepublikanischen Kultusverwaltungen nicht allseits zu vermitteln, dass die unter deutscher Schulaufsicht stehenden »Privatschulen besonderer Art« dennoch ein »ausländisches« Reifezeugnis verliehen.¹¹⁶ Das Ungarische Gymnasium konnte zwar mit dem Verweis auf frühere Praktiken in Bayern, als bei den Reifeprüfungen stets Abgesandte deutscher Gymnasien, die die ungarische Sprache beherrschten, anwesend gewesen

111 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen, Wienert, an Reimers, 22.8.1955.

112 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen, Wienert, an Reimers, 22.8.1955.

113 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955; BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Privates Ungarisches Realgymnasium mit Volksschule, Bauschlott, an Vorsitzenden des KMK-Schulausschusses, Reimers, 20.8.1955.

114 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Vermerk Reimers, 1955.

115 KMK, 37. SchA am 27./28.10.1955 in Bonn, TOP 11 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2058-1); KMK, 37. SchA am 27./28.10.1955 in Bonn, Anlage V (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2058-1).

116 KMK, 39. SchA am 1./2.3.1956 in Bonn, TOP 7 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2058-1).

seien, die Genehmigung für Reifeprüfungen erhalten,¹¹⁷ doch die bildungspolitischen Diskussionen setzten sich auf einer Grundsatzebene fort und gerieten zunehmend unter den Eindruck der Aussiedlungsmigration aus Mittel- und Osteuropa. So hielt es der KMK-Schulausschuss-Vorsitzende Reimers für kaum vertretbar, Ergänzungsprüfungen zur Anerkennung der Reifezeugnisse auch »solchen Schülern einzuräumen, die in Deutschland an sich ohne Schwierigkeit eine echte deutsche Reifeprüfung ablegen können.«¹¹⁸ Ins Herz des diasporischen Selbstverständnisses traf Reimers mit seinem Urteil: »Die ausländischen Gymnasien werden auch nicht für sich in Anspruch nehmen können, daß sie ein Examen vermitteln, das die gleichen Berechtigungen zum Inhalt hat, die ihnen eine frühere Unterrichtsverwaltung etwa in Lettland, Litauen oder Ungarn gegeben hätte.«¹¹⁹ Die einzige Möglichkeit ihrer künftiger Existenz liege in einer Annäherung an deutsche Lehrpläne und Unterrichtsziele, verbunden mit der Förderung der »Belange ihres eigenen Volkstums«.¹²⁰

Damit zeichneten sich langjährige Aushandlungsprozesse zur Einpassung dieser selbstorganisierten Schulen in das Schulsystem der Bundesrepublik ab. Mit welchen Akteurinnen und Akteuren und welchen Ressourcen dies auf Seiten der Diaspora vorstättenging, erhellt ein näherer Blick auf das Leitungs- und Lehrpersonal des Litauischen und des Ungarischen Gymnasiums. Dafür werden im Folgenden die von beiden Schulen im Rahmen des staatlichen Anerkennungsverfahrens eingereichten Namenslisten und Kurzbiographien im Bestand der KMK als Quellengrundlage ausführlich genutzt.¹²¹

Das Litauische Gymnasium leitete ab 1955 Vladas Literskis, ein 1909 in Vilkaviškis, nahe der deutsch-russischen Grenze bei Ostpreußen geborener Lehrer für Biologie, Chemie und Geographie. Er hatte 1940 noch in Litauen das Staatsexamen als Lehrer abgelegt und dann nach dem Krieg an den Universitäten in Göttingen und Münster weiter studiert und 1948 in Münster promoviert. Über seinen Werdegang zwischen 1940 und 1946 fanden sich keine Angaben.

Von den 14 Lehrkräften des Gymnasiums waren elf Männer und drei Frauen. Der älteste war 1894 geboren, der jüngste 1923. Damit waren alle in einem üblichen Dienstalder. Nicht alle waren in Litauen geboren. Neben einem jungen, aus

117 KMK, 39. SchA am 1./2.3.1956 in Bonn, TOP 7 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2058-1).

118 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, KMK, Reimers, an Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen, 23.7.1956.

119 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, KMK, Reimers, an Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen, 23.7.1956.

120 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, KMK, Reimers, an Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen, 23.7.1956.

121 Die folgenden Angaben nach BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Lehrkörper des Litauischen Gymnasiums, 1955 und BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Privates Ungarisches Realgymnasium mit Volksschule in Bauschlott, Landkreis Pforzheim: Lehrkräfte, 1955.

Hannover gebürtigen Lehrer, der Englisch und Deutsch unterrichtete und sein Referendariat kurz zuvor an einem Heidelberger Realgymnasium abgeleistet hatte, gab es eine Internatsleiterin für Mädchen, die während des Ersten Weltkriegs im russischen Tver' geboren war, einen Internatsleiter für Jungen, der einen litauischen Namen trug, aber 1922 in Berlin geboren war, sowie zwei Lehrkräfte, die aus dem Memelland stammten.

Ihr Studium hatten neun Lehrkräfte zumindest zu einem Teil vor 1945 in Litauen absolviert, zwei auch in Deutschland (Königsberg, Leipzig und Erlangen), einer in Österreich (Wien) und einer in der Schweiz (Fribourg). Vier Lehrkräfte hatten nach 1945 ihr Studium in Deutschland aufgenommen bzw. weitergeführt und ein Lehrer in Italien (Rom). Zwei Lehrkräfte hatten kein Studium absolviert bzw. keine Angaben gemacht; sie unterrichteten Handarbeit, evangelische Religion, Mathematik, Deutsch und Naturkunde.

Im Schuldienst des unabhängigen Litauens hatten sechs der 14 Lehrkräfte gearbeitet. Zwei von ihnen wechselten im Laufe des Zweiten Weltkriegs in den deutschen Schuldienst, so ein 1936 in Wien promovierter Altphilologe und Historiker, der von seiner Stellung als Gymnasialdirektor in Kaunas im Juli 1944 an eine Oberschule in Breslau kam, wo er bis zum 10. Februar 1945 unterrichtete, und somit in beiden Fällen vor der herannahenden Roten Armee floh, um dann für einige wenige Monate bis Juni 1945 als Lehrer an einer »Aufbauschule« in Coburg zu wirken. Nach einer nicht weiter erläuterten Lücke im Lebenslauf von knapp einem Jahr war er vom 1. April 1946 bis zum 1. März 1949 als assoziierter Professor an der Baltischen Universität in Pinneberg tätig gewesen. Als neue Beschäftigung aktenkundig wurde dann erst wieder seine Einstellung zum 1. Oktober 1954 als Lehrer am Litauischen Gymnasium, wo er Latein, Griechisch und Litauische Geschichte unterrichtete. Der zweite Lehrer, der zwischenzeitlich im deutschen Schuldienst wirkte, war ein im südlitauischen Kreis Marijampolė geborener Musiklehrer und Absolvent des Konservatoriums in Memel, der seit 1943 an der Oberschule für Jungen in Stallupönen (Ebenrode) in Ostpreußen Beamter auf Lebenszeit gewesen war.

Die Wechsel in den deutschen Schuldienst während des Zweiten Weltkriegs legten nicht nur nahe, dass es ein Arrangement mit der deutschen Besatzungsherrschaft gab, sondern auch, dass vor allem diejenigen, die mit dem Memelland verbunden waren, das von 1923 bis 1939 Teil des litauischen Staates gewesen war, die biographische Erfahrung situativer Ethnizität im Zeitalter politischer Extreme machten. Dies schien auch der Hintergrund einer Lehrkraft zu sein, die vor dem Zweiten Weltkrieg an der Höheren Handwerksschule in Memel tätig war und dann zwischen 1938 und 1949 als Dolmetscherin und Sekretärin bei der AEG und Siemens tätig war, wobei die konkreten Einsatzorte ungenannt blieben.

Bei der Mehrzahl der Lehrkräfte gab es keine lückenlosen biographischen Angaben für die Kriegszeit. Auch die Nachkriegszeit war nicht für alle Lehrkräfte näher ausgeleuchtet. Nach 1945 hatten sieben Lehrkräfte für litauische Schulen im Ausland gearbeitet, bevor sie zum Litauischen Gymnasium kamen

und vier hatten erst ihr Studium beendet; einige weitere Lehrkräfte hatten für Einrichtungen der IRO oder in der Privatwirtschaft gearbeitet.

Das Ungarische Gymnasium leitete seit 1949 ein katholischer Priester. Amburus Szaniszló war 1909 im siebenbürgischen Sânmartin (Csikszentmartón) geboren, hatte die Theologische Hochschule in Alba Iulia (Gyulaféhérvár) in seiner nach dem Vertrag von Trianon 1920 zu Rumänien gekommenen Heimatregion besucht und 1934 die Priesterweihe empfangen. Bis 1944 arbeitete er als Pfarrer und Religionslehrer in verschiedenen ungarischsprachigen Kleinstädten Siebenbürgens. Nachdem er im September 1944 Feldgeistlicher geworden war, verbrachte er die Zeit von Mai 1945 bis August 1948 in sowjetischer Gefangenschaft, bevor er 1948 an das Ungarische Gymnasium nach Passau kam.

Von den insgesamt elf Lehrkräften waren neun Männer und zwei Frauen. Die älteste Lehrkraft war 1881 geboren und hatte damit das übliche Dienstalder 1955 schon deutlich überschritten, die jüngste war 1917 geboren. Das Kollegium des Ungarischen Gymnasiums war damit deutlich älter als dasjenige des Litauischen Gymnasiums. Die Liste enthielt zusätzlich Angaben zu Konfession und Familienstand: Acht Lehrkräfte waren römisch-katholisch, drei reformiert. Neben zwei katholischen Priestern gab es auch eine geschiedene Lehrkraft. Noch häufiger als im litauischen Fall reichten die Herkunftsregionen der Lehrkräfte über das nach 1945 geltende ungarische Staatsterritorium hinaus. Ein Lehrer war im österreichischen Burgenland geboren; alle anderen zwar in der ungarischen Reichshälfte der Habsburgermonarchie, doch dies beinhaltete auch Orte, die außerhalb der Grenzen Ungarns nach 1920 lagen: Drei Lehrkräfte stammten aus Siebenbürgen, einer aus Serbien und einer aus der Slowakei.

Ihr Studium hatten neun Lehrkräfte in Ungarn absolviert, einer in Rumänien (Theologische Hochschule Alba Iulia) und einer in der Tschechoslowakei (Technische Hochschule Prag). Neun Lehrkräfte arbeiteten bereits vor dem Zweiten Weltkrieg im Schuldienst, während zwei erst nach 1945 in Westdeutschland zum Unterrichten kamen. Neben einem Diplom-Ingenieur für Kohlenbergbau, der 1955 als Mathematiklehrer nach Bauschlott kam, handelte es sich bei dem anderen Spätberufenen um den 1881 in Siebenbürgen geborenen Elemér Inántsypap, der zunächst Rechtsanwalt in Budapest und später Privatdozent für Rechtsgeschichte war, bevor er nach dem Ersten Weltkrieg eine Karriere als leitender Ministerialbeamter im ungarischen Finanzministerium einschlug und schließlich von 1939 bis 1945 als Abgeordneter im ungarischen Reichstag saß. Inántsypap, der seit 1947 am Ungarischen Gymnasium unterrichtete, legte seine Religionslehrer-Prüfung erst im Dezember 1954 ab.

Wenn es um den Zweiten Weltkrieg ging, fanden sich in den Kurzbiographien der ungarischen Lehrkräfte ebenso Lücken wie bei den litauischen Lehrkräften, dennoch vermitteln sie noch eindringlicher einen Eindruck von der militärischen und politischen Reichweite ungarischer Besatzungsherrschaft im Zweiten Weltkrieg. Mehrere Lehrkräfte waren in den nach den Wiener Schiedsprüchen und dem deutschen Balkanfeldzug neu besetzten Gebieten tätig gewe-

sen, so im bisher rumänischen Siebenbürgern und in Serbien (Bácska/Vojvodina). Neben einer Mittelschullehrerin, die 1943/44 in Serbien eingesetzt war, war hier vor allem der Gymnasiallehrer János Vámos zu nennen, der seit 1941 als Schulleiter in Novi Sad amtierte und von Reichsverweser Miklós Horthy 1944 zum Oberstudiendirektor ernannt wurde. Darüber hinaus war er seit Februar 1942 Abgeordneter des ungarischen Reichstags. Ein weiterer Gymnasiallehrer für Geschichte und Erdkunde wechselte sogar 1941 gänzlich seinen Beruf und war bis 1945 als Polizeikommissar tätig. Ein Dienst- oder Einsatzort nannte er in der Kurzbiographie nicht, vielmehr klaffte in seinen Angaben anschließend eine Lücke von zehn Jahren bis 1955, bis er nach Bauschlott kam und dort begann, Geschichte, Latein, Erdkunde und Gemeinschaftskunde zu unterrichten.

In der Nachkriegszeit nahm, anders als im litauischen Fall, keiner der Lehrkräfte noch einmal ein Studium auf; das recht hohe Durchschnittsalter im Kollegium resultierte auch daraus, dass alle ihr Studium vor dem Zweiten Weltkrieg absolviert hatten. Zwei Lehrkräfte kamen allerdings erst nach 1948 aus Ungarn: eine Mittelschullehrerin und ein Priester, der über das Ungarische Gymnasium in Innsbruck 1953 den Weg nach Westdeutschland fand.

Die Lehrkollegien der frühen Diaspora-Schulen in der Bundesrepublik spiegelten die Multiethnizität, Grenzverschiebungen und politischen Umbrüche Mittel- und Osteuropas seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wider. Deutlich wurde zugleich, dass eine Reihe der Lehrkräfte Gründe hatte, nicht mehr nach Ungarn oder in die Litauische SSR zurückzugehen. Die genaueren Gründe und deren Ausmaß waren dem Governance-Wissen in den Kultusverwaltungen weitgehend entzogen. Im ungarischen Fall trug allein schon dazu bei, dass die Kurzbiographien konsequent nur ungarische Ortsbezeichnungen verwendeten, auch für Orte, die jenseits Ungarns aktueller Grenzen lagen. Dieses den Migrantinnen und Migranten geläufige Raumwissen war nicht allein einem sprachlichen Gewohnheitsmuster geschuldet, sondern transportierte auch die politische Botschaft des ungarischen Revisionismus nach dem Vertrag von Trianon 1920. In den deutschen Kultusverwaltungen sorgte die konsequent ungarische Bezeichnungspraxis dafür, dass die politischen Prägungen der ungarischen Lehrkräfte in der Zwischenkriegszeit, vor allem aber ihr Wirken im Zweiten Weltkrieg hinter einem Schleier der Unkenntlichkeit verschwanden.

Nach wie vor ist für die zeithistorische Forschung die Rekonstruktion von Lebensverläufen und Karrieren politischer und militärischer Funktionäre der Besatzungsregimes in Mittel- und Osteuropa während des Zweiten Weltkrieg ein sehr aufwändiges Unterfangen.¹²² An dieser Stelle bleibt nur das Zwischenfazit, dass Lehrkräfte des Litauischen Gymnasiums mit der deutschen Besatzungsherrschaft kollaboriert hatten, während Lehrkräfte des Ungarischen Gymnasi-

122 Neben Conze/Frei/Hayes/Zimmermann, Das Amt ist hier vor allem zu nennen: Schwartz, Funktionäre mit Vergangenheit.

ums aktive Träger der ungarischen Besatzungsherrschaft in Südosteuropa gewesen waren.

Die Schülerinnen und Schüler an den beiden Gymnasien kannten die Erfahrungsräume Litauen und Ungarn rund ein Jahrzehnt nach Kriegsende nur noch mittelbar. Die Ausgangslage in den Elternhäusern stuften die deutschen Kultusverwaltungen gleichwohl als prekär ein, wobei sie durchaus Ressentiments gegenüber den »heimatlosen Ausländern« erkennen ließen: »Da diese den Rest der nicht zur Auswanderung geeigneten Personen bilden und meist in armseligen Verhältnissen leben, können sie für die Schulung ihrer Kinder in den Ausländerschulen kaum Erhebliches beitragen.«¹²³ Die Namenslisten von Schülerinnen und Schülern ergaben ein vielschichtigeres Bild.

Das Litauische Gymnasium in Rennhof hatte 1955 156 Schülerinnen und Schüler.¹²⁴ Sie kamen aus dem ganzen Bundesgebiet, weswegen das Gymnasium einen Internatsbetrieb unterhielt. Davon waren 81 Mädchen und 75 Jungen sowie 80 römisch-katholischer und 76 evangelischer Konfession.¹²⁵ Die für litauische Verhältnisse untypisch hohe Zahl für das protestantische Bekenntnis fand Erklärung in einer Namensliste, die auch die Staatsangehörigkeit aufführte.¹²⁶ Hier deklarierten von einer Gesamtzahl von 137 Schülerinnen und Schülern 74 die deutsche Staatsangehörigkeit, 62 die litauische und einer die lettische. Die Zahl der deutschen Staatsangehörigen ist zu einem großen Teil auf das einstige Memelland zurückzuführen. Offenbar wünschte eine Reihe von memelländischen Elternhäusern, ihren Kindern das mitgebrachte litauische Wissen weiterzugeben. Wie die Wohnanschriften zeigten, lebte ein Großteil der Eltern noch in Lagern, etwa am alten Schulstandort Diepholz, im Lager Daimler-Straße in Hamburg-Altona oder in Lagern der US-amerikanischen Labor Service-Einheit im badischen Schwetzingen. Einige Eltern hatten sich auch in Hüttenfeld bei Lampertheim angesiedelt, nahe am neuen Sitz des Litauischen Gymnasiums. Von den 137 Schülerinnen und Schülern hatten nur 21 ihre Wohnanschrift im neuen Sitzland Baden-Württemberg, aber 58 noch in Niedersachsen.¹²⁷

Für das Ungarische Gymnasium war einer Übersicht zum Schuljahr 1955/56 zu entnehmen, dass es 113 Schülerinnen und Schüler besuchten, davon 79 Jungen und 34 Mädchen¹²⁸ Dies war ein deutlich anderes Geschlechterverhältnis als am Litauischen Gymnasium, wo die Mädchen sogar leicht überwogen. Auch das

123 BArch Koblenz, B 304, 2058-I, Kultusministerium Baden-Württemberg an Bundespräsidialamt, 20.1.1956.

124 KMK, 39. SchA am 1./2.3.1956 in Bonn, TOP 7 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2058-I).

125 BArch Koblenz, B 304, 2058-I, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955.

126 BArch Koblenz, B 304, 2058-I, Liste der Schüler des Litauischen Gymnasiums, o. J.

127 KMK, 37. SchA am 27./28.10.1955 in Bonn, TOP 12 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2058-I).

128 BArch Koblenz, B 304, 2058-I, Privates Ungarisches Realgymnasium mit Volksschule, Bauschlott, an Vorsitzenden des KMK-Schulausschusses, Reimers, 20.8.1955.

Verhältnis der Konfessionen war eindeutiger: 95 römisch-katholischen standen 18 protestantische Schülerinnen und Schüler gegenüber.¹²⁹ Ein weiteres, undatiertes Verzeichnis von 137 ungarischen Schülerinnen und Schülern der Volksschule und des Realgymnasiums erwähnte keine ungarische Staatsangehörigkeit, dafür aber als rechtlichen Status »Fremdenpass« oder »Flüchtlingspass«,¹³⁰ während ein Verzeichnis für das Schuljahr 1953/54 unter 136 Kindern und Jugendlichen 33 »Ungarndeutsche« vermerkte.¹³¹ Einige Eltern lebten im Ausland, vor allem in Österreich, der Schweiz oder Südamerika. Auffallend war, dass im Gegensatz zum Litauischen Gymnasium mehr ungarische Eltern erwerbstätig waren, darunter acht Beamte, sechs Kaufleute, drei Ärzte, ein evangelischer Pastor, ein Lehrer und eine Schauspielerin. Die Beamten und Ärzte waren zumeist bei den westlichen Alliierten beschäftigt.¹³²

Im Prozess der angestrebten staatlichen Anerkennung waren Aussagen der Schulträger zu Wissensbeständen und Wissenszirkulation vorerst noch als Absichtserklärungen aufzufassen. So beteuerte das Litauische Zentralkomitee, den Unterricht »unter Beibehaltung der völkischen Eigenart der Schule« den deutschen Lehrplänen anzugleichen. Die Angleichung werde eigeninitiativ vorangetrieben und sei in einem Gutachten der ZfaB lobend erwähnt worden.¹³³ Auch der Schulleiter des Ungarischen Gymnasiums unterstrich, dass seine Schule von Anfang an bestrebt gewesen sei, sich an deutsche Lehrpläne anzupassen und etwa Englisch als erste Fremdsprache und Latein als zweite anzubieten.¹³⁴ Eine Beschäftigung deutscher Lehrkräfte war aus finanziellen Gründen jedoch nur eingeschränkt möglich, da die weit unter deutschen Sätzen liegende Besoldung eine gewisse »Opferbereitschaft« des Lehrpersonals erforderte.¹³⁵ Trotz der Angleichungsbemühungen deklarierte daher das Litauische Gymnasium als sein Ziel, die Erziehung der Kinder und Jugendlichen weiterhin »durch eigene Kräfte« zu regeln und die »Erhaltung dieser jungen Kräfte für die Gestaltung der freien Welt« zu fördern.¹³⁶

Die Diaspora-Schulen bewegten sich im Spannungsfeld zwischen Gemeinschaftsbildung nach innen und Öffnung zur bundesrepublikanischen Gesellschaft. Es mochte den Erfordernissen des staatlichen Anerkennungsverfahrens

129 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Privates Ungarisches Realgymnasium mit Volksschule, Bauschlott, an Vorsitzenden des KMK-Schulausschusses, Reimers, 20.8.1955.

130 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Liste der Schüler der Volksschule und des Realgymnasiums, o. J.

131 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultusministerium Baden-Württemberg, Vermerk, 4.8.1954.

132 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Liste der Schüler der Volksschule und des Realgymnasiums, o. J.

133 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955.

134 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Privates Ungarisches Realgymnasium mit Volksschule, Bauschlott, an Vorsitzenden des KMK-Schulausschusses, Reimers, 20.8.1955.

135 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955.

136 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955.

geschuldet sein, wenn das Litauische Zentralkomitee stolz seine außerschulischen Aktivitäten wie die Mitgliedschaft der litauischen Pfadfinder im Deutschen Pfadfinder-Bund sowie die Erfolge der Basketballmannschaften und Volkstanzgruppen präsentierte. Gleichsam zur offiziellen Bestätigung zitierte das Zentralkomitee mehrere Beiträge in der deutschen Lokalpresse im Wortlaut.¹³⁷

1957 statteten Schülerinnen und Schüler der Albert-Magnus-Schule im nahe gelegenen südhessischen Viernheim dem Litauischen Gymnasium einen Kurzbesuch ab und berichteten in ihrer Schulzeitung darüber. Die jugendlichen Besucherinnen und Besucher erwarteten »Fremdes« und fanden, fast überrascht, viel Vertrautes. Die litauische Unterrichtssprache zog zunächst die Aufmerksamkeit auf sich: »Ein Gefühl der Fremdheit unter diesen jungen Menschen, von deren Sprache man kein Wort versteht, bemerkt man nicht, sie sprechen aber alle gutes Deutsch.«¹³⁸ Interessiert stellten die deutschen Schülerinnen und Schüler fest, dass die Schulbücher für Latein von deutschen Verlagen kamen; das Fremdsprachwissen unterschied sich somit nicht. Selbst das zunächst ungewohnte Litauisch konnte letztlich vergleichend eingeordnet werden: »Aufbau und Grammatik der litauischen Sprache ähneln sehr dem Lateinischen, haben aber ihren Ursprung im Sanskrit«.¹³⁹

Anerkennend registrierten die Besucherinnen und Besucher, dass die litauischen DPs gleich schon in den Flüchtlingslagern Schulunterricht organisiert hätten; neben der Tugend der Organisationsfähigkeit hinaus wirkte aus deutscher Perspektive auch die annähernd paritätische Verteilung der Konfessionszugehörigkeit in katholisch und protestantisch vertraut. Unvertraut wirkten die transnationalen Bezüge, in denen das Litauische Gymnasium stand: So berichtete die Viernheimer Schulzeitung, dass die Mittel für den Internatsbetrieb nicht nur von den Eltern, sondern auch von »Landsleuten in aller Welt« aufgebracht würden. Den Eindruck verstärkte, dass die litauischen Schülerinnen und Schüler bei ihren Zukunftserwartungen gegenüber dem deutschen Besuch äußerten, sich vielfach einen Verbleib in Deutschland vorstellen zu können, zum Teil aber auch den Weg in die USA anzustreben. Über allem stand die feste Hoffnung, »daß Litauen eines Tages wieder ein freies Land sein wird«, und die Ausbildung in Hüttenfeld dazu diene, für »eine freie litauische Heimat gute Fachkräfte zu stellen«.¹⁴⁰ Die in dem Bericht der Schulzeitung erkennbar wachsende Faszination für das Litauische Gymnasium kulminierte angesichts der sportlichen Aktivitäten, vor allem in Leichtathletik und Basketball, und der starken Pfadfinder-

137 BArch Koblenz, B 304, 2058-I, Litauisches Zentralkomitee an Reimers, 20.8.1955.

138 Bei anderen Schulen: Litauisches Gymnasium Hüttenfeld, in: *Das Trojanische Pferd. Zeitschrift für die Albertus-Magnus-Schule Viernheim* 10 (1957), H. 3, S. 11-12.

139 Bei anderen Schulen: Litauisches Gymnasium Hüttenfeld, in: *Das Trojanische Pferd. Zeitschrift für die Albertus-Magnus-Schule Viernheim* 10 (1957), H. 3, S. 11-12.

140 Bei anderen Schulen: Litauisches Gymnasium Hüttenfeld, in: *Das Trojanische Pferd. Zeitschrift für die Albertus-Magnus-Schule Viernheim* 10 (1957), H. 3, S. 11-12.

gruppe. Die deutschen Schülerinnen und Schüler kommentierten: »Man muß schon sagen, bei denen ist was los.«¹⁴¹

Das Ungarische Gymnasium in Bauschlott erhielt ebenfalls 1957 Besuch, in diesem Fall von der Schulzeitungsredaktion des Goldberg-Gymnasiums Böblingen-Sindelfingen. Der in Briefform gehaltene Beitrag zeugte von Unsicherheit und Distanz: »Als wir Euch besuchten, war hoher Sommer, und Euer Bier hat uns trefflich gemundet. Genügsamer waren die Kleinen, die auf geschickte Art zum ersehnten Fußballspiel kamen. Denn hinterher haben sie uns gedankt: Bloß weil wir sie angeschaut hatten! Da haben wir uns geschämt, weil Euch so wenige anschauen, weil Ihr so vergessen seid.«¹⁴² Die Distanz äußerte sich nicht zuletzt in einer Namenlosigkeit: »Und wenn wir auch Eure Namen vielleicht vergessen, weil sie so schwer zu sprechen und noch schwerer zu schreiben sind, so werden wir doch Eure Tänze und Eure Lieder nicht vergessen.«¹⁴³ Die Exotisierung über sprachliches (Nicht-)Wissen und die empfundene Verständigung über das Medium Musik bildeten einen Topos, der rund ein Jahrzehnt später, bei Schilderungen zu den Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten aus dem Mittelmeerraum, erneute Aktualität gewann. Die Aufmerksamkeit, die die litauische und vielmehr noch die ungarische Diaspora in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre erhielten, stand aber ohne Zweifel in der spezifischen politischen Dynamik des Ost-West-Konflikts.

Die neuen Diasporen nach 1956

Eine großzügige Aufnahme von Migrantinnen und Migranten aus Mittel- und Osteuropa kündete in der Logik des Kalten Kriegs von der Überlegenheit des Westens. Ihren Höhepunkt erreichte diese Sichtweise mit der Ungarn-Krise 1956. In der bundesdeutschen Politik und Öffentlichkeit hatte die Niederschlagung des Aufstandes und die Flucht von zehntausenden Menschen für vielfache, in der Retrospektive fast schon zu einem Mythos geronnene Empathie-Bekundungen gesorgt, durch Kundgebungen ebenso wie durch Spenden- und Hilfsaktionen.¹⁴⁴ Auch in vielen deutschen Schulzeitungen waren die Ereignisse in Ungarn ein lebhaft diskutiertes Thema. Dies reichte von Appellen zur Flücht-

141 Bei anderen Schulen: Litauisches Gymnasium Hüttenfeld, in: *Das Trojanische Pferd. Zeitschrift für die Albertus-Magnus-Schule Viernheim* 10 (1957), H. 3, S. 11-12.

142 Brief nach Bauschlott, in: *Das Sprachrohr. Schülerzeitschrift des Goldberg-Gymnasiums Böblingen-Sindelfingen* 8 (1957), H. 7, S. 17.

143 Brief nach Bauschlott, in: *Das Sprachrohr. Schülerzeitschrift des Goldberg-Gymnasiums Böblingen-Sindelfingen* 8 (1957), H. 7, S. 17.

144 Ther, *Außenseiter*, S. 236-240; György Dalos, 1956. *Der Aufstand in Ungarn*, München 2006, S. 206-208; Poutrus, *Umkämpftes Asyl*, S. 42-45.

lingshilfe¹⁴⁵ über den Abdruck von Gedichten ungarischer Schriftsteller, etwa eine »Ode an Europa«, in das Ungarn nun wieder zurückkehre,¹⁴⁶ bis hin zu eigenen literarischen Erzählversuchen über dramatische Begebenheiten an der österreichisch-ungarischen Grenze.¹⁴⁷

Die Bundesregierung versprach nach anfänglichem Zögern Asyl für zunächst 3.000, später rund 10.000 ungarische Flüchtlinge, die sich bereits im sicheren Drittstaat Österreich befanden.¹⁴⁸ Insgesamt waren es dann rund 15.500 Menschen, die die Bundesrepublik aufnahm, womit sie international an fünfter Stelle hinter Österreich, den USA, Kanada und Großbritannien lag.¹⁴⁹

Auch die Bildungspolitik war in höchster Bereitschaft. Anfang Dezember 1956 reiste ein leitender Beamter des bayerischen Kultusministeriums im Auftrag der KMK nach Österreich, um in den dortigen Flüchtlingslagern Erkenntnisse zu sammeln, wie viele ungarischen Schülerinnen und Schüler für Deutschland zu erwarten seien und welche Bedürfnisse sie hätten.¹⁵⁰ Kurz zuvor hatte die KMK aus dem bayrischen Kultusministerium, das durch die räumliche Nähe zu Ungarn und Österreich eine große Wissensnachfrage bediente, ein ebenso ausführlicher wie alarmierender Bericht erreicht. Staatssekretär Hans Meinzolt übermittelte die Einschätzung, dass etwa 60 Prozent der sich derzeit in Österreich aufhaltenden ungarischen »Studenten« ihre Studien in der Bundesrepublik aufnehmen oder fortsetzen wollten, und plädierte dafür, »nach besten Kräften eine gewisse Steuerung und Auslese bereits von Wien bzw. Österreich aus zu versuchen« und verwies »bei aller Hilfsbereitschaft« auf die begrenzte Aufnahmefähigkeit Bayerns.¹⁵¹

Meinzolt verwendete dabei den Begriff »Studenten« anders als in der Bundesrepublik üblich, nämlich wie es in Österreich und den habsburgischen Nachfolgestaaten gängig war, als Sammelbegriff auch für Schülerinnen und Schüler an

145 Wir wollen Ungarn helfen, in: Schulkurier. Darmstädter Schülerzeitschrift 9 (1956), H. 8, S. 1.

146 Die beiden letzten Verse aus einer Ode an Europa, von Tamás Anczél, in: Das All. Unabhängige Schülerzeitung, Hohe Landesschule Hanau 4 (1957), H. 15, S. 3. Der Abdruck war versehen mit dem Zusatz: »Veröffentlicht wenige Tage vor dem Aufstand in Ungarn in einer ungarischen Literaturzeitschrift. Übersetzt von Alexander Lernet-Holenia. Entnommen aus der »Europäischen Zeitung«.

147 Frank Trommler, Die Grenze, in: Die Pauke. Offenbacher Schülerzeitschrift (1956), H. 4, S. 8.

148 Patrice G. Poutrus, Öffentlichkeit und Asylpolitik im geteilten Deutschland während des Kalten Krieges, in: Henrik Bispinck/Katharina Hochmuth (Hrsg.), Flüchtlingslager im Nachkriegsdeutschland. Migration, Politik, Erinnerung, Berlin 2014, S. 92-114, hier S. 96-104; Poutrus, Umkämpftes Asyl, S. 45-46.

149 Ther, Außenseiter, S. 239; Kádár Lynn, Hungary, S. 177.

150 KMK, 56. Plenum am 13./14.12.1956 in Hamburg, TOP 14 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

151 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, StS Meinzolt, an KMK, 2.12.1956.

Höheren, Mittel- und Fachschulen.¹⁵² Das Migrationsgeschehen prägte somit die Semantik der Berichterstattung. In der ersten statistischen Auswertung, die Meinzolt von einer Gruppe von rund 120 ungarischen »Flüchtlingsstudenten« gab, gehörten 52 von ihnen den Jahrgängen 1936 bis 1941 an, waren also zum damaligen Zeitpunkt 15 bis 20 Jahre alt. Der Frauenanteil betrug nur rund 15 Prozent, ähnlich eindeutig verhielt es sich bei der Konfession, hier gaben rund 80 Prozent an, römisch-katholisch zu sein. Von der befragten Gruppe waren sieben »Volksdeutsche«. In politischer Haft waren ganze vier Studenten gewesen, woraus Meinzolt schloss, dass »keineswegs alle aktive Widerstandskämpfer gegen das kommunistische Regime« gewesen seien.¹⁵³ Ohnehin kam der bayerische Staatssekretär zu einem ungünstigen politischen Urteil über die jungen Ungarn, weil sie seit zwölf Jahren »hermetisch abgeschlossen unter einem laufend verschärften kommunistischen Regime lebten und ihr Land nicht wie die Ostzone mit der Bundesrepublik eine gewisse Verbindung mit der freien Welt hatte. So kommt es, daß diese Studenten keine klare Vorstellung über westdeutsche Verhältnisse besitzen.«¹⁵⁴ Gemessen daran, mit wie viel Skepsis bundesdeutsche Bildungspolitik die jungen Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR bislang bedacht hatten, war es schon bemerkenswert, dass Meinzolt die Verhältnisse im anderen deutschen Teilstaat nun in einem vorteilhafteren Licht erscheinen ließ. Völlig entziehen wollte sich Meinzolt der pathosgefüllten Stimmung im Spätherbst 1956 jedoch nicht. Als Fazit formulierte er, dass die Aufnahme der ungarischen Studenten richtig und wichtig bleibe: »Ihre Erziehung und Ausbildung in der freien Welt stellt unter diesem Gesichtspunkt eine ernste Verpflichtung dar.«¹⁵⁵

Mitte Januar 1957 legte der bereits zuvor schon entsandte bayerische Kultusbeamte, nachdem er sich erneut mehrere Tage in Österreich, vor allem in Wien, aufgehalten hatte, dem KMK-Plenum einen zweiten, ausführlicheren Bericht vor,¹⁵⁶ der Meinzolt in weiten Teilen zustimmte. Demnach war die Zahl der Studierenden, Schülerinnen und Schüler mittlerweile auf 5.000 angestiegen. Etwa 900 bis 1.000 von ihnen befänden sich bereits in der Bundesrepublik. Der Mädchenanteil läge bei einem Drittel bis ein Viertel.¹⁵⁷ Für rund 1.400 Studierende, Schülerinnen und Schüler sei noch kein europäisches Aufnahmeland ge-

152 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, StS Meinzolt, an KMK, 2.12.1956.

153 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, StS Meinzolt, an KMK, 2.12.1956.

154 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, StS Meinzolt, an KMK, 2.12.1956.

155 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, StS Meinzolt, an KMK, 2.12.1956.

156 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Zweiter Bericht über die Lage der ungarischen Studenten und Schüler, vorgelegt dem Plenum der Kultusminister am 18.1.1957 in Bonn.

157 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Zweiter Bericht über die Lage der ungarischen Studenten und Schüler, vorgelegt dem Plenum der Kultusminister am 18.1.1957 in Bonn.

funden worden. Insbesondere für letztgenannte Gruppe zeichnete der Bericht als Schreckensszenario das »ziellose Herumlungern«, da diese Jugendlichen noch kein Deutsch könnten und keine beruflichen Perspektiven hätten. Es könne

nicht im Sinne der freien Welt sein, diese 1400 jungen Menschen der Demoralisation und der Radikalisierung zu überantworten. Es darf nicht vergessen werden, daß es sich nicht um irgendeinen Personenkreis von 1400 Menschen handelt, sondern um 1400 Jugendliche eines geschlagenen und enttäuschten Volkes, deren berufliche und akademische Ausbildung hoffnungslos unterbrochen ist.¹⁵⁸

Aus der Perspektive des bayerischen Kultusbeamten war daher zu befürchten, dass es im Frühjahr 1957 zu mehr als 1.000 illegalen studentischen Grenzgängern komme, die »den Marsch auf das gelobte Land Bundesrepublik Deutschland antreten«.¹⁵⁹ Die Bundesrepublik habe bislang schon die größte Aufnahmequote an ungarischen Studenten übernommen, und dies, obwohl seit 1945 bereits zwölf Millionen Flüchtlinge und in den vergangenen Jahren 17.000 Studierende aus der DDR aufgenommen worden seien.¹⁶⁰ Der Bericht schloss mit einem Lösungsvorschlag. Demnach sollte eine »individuelle Auswahl einer menschlichen und fachlichen Elite« unter den noch in Österreich verbliebenen ungarischen Studenten vorgenommen werden.¹⁶¹

Wir kommen an der Aufnahme einer noch begrenzten Zahl ungarischer Studenten nicht vorbei, und wir haben nur die Wahl, im jetzigen Augenblick durch Auslese geordnet und planvoll Qualität zu überführen oder am Ende unter Umständen unter dem Druck der Verhältnisse und einem vorliegenden Notstand ungeordnet und unkontrolliert das sogenannte – wenn ich mich einmal dieses scheußlichen Wortes bedienen darf – Sozialgepäck zu übernehmen. [...] Was das Ausland nicht nimmt, kommt letztlich auf uns zu.¹⁶²

An die Aufnahme knüpften sich bildungsökonomische Überlegungen, die das humanistische Bildungsideal der 1950er Jahre widerspiegeln. So sollten im ungarischen Fall für eine Aufnahme in die Bundesrepublik vor allem Interessen für die Geisteswissenschaften den Vorzug erhalten. Dies habe zum einen den Vorzug, »daß dadurch Leute ins Land kommen, die keinen Arbeitsplatz in An-

158 BArch Koblenz, B 304, 2058-I, Zweiter Bericht über die Lage der ungarischen Studenten und Schüler, vorgelegt dem Plenum der Kultusminister am 18.1.1957 in Bonn.

159 BArch Koblenz, B 304, 2058-I, Zweiter Bericht über die Lage der ungarischen Studenten und Schüler, vorgelegt dem Plenum der Kultusminister am 18.1.1957 in Bonn.

160 BArch Koblenz, B 304, 2058-I, Zweiter Bericht über die Lage der ungarischen Studenten und Schüler, vorgelegt dem Plenum der Kultusminister am 18.1.1957 in Bonn.

161 BArch Koblenz, B 304, 2058-I, Zweiter Bericht über die Lage der ungarischen Studenten und Schüler, vorgelegt dem Plenum der Kultusminister am 18.1.1957 in Bonn.

162 BArch Koblenz, B 304, 2058-I, Zweiter Bericht über die Lage der ungarischen Studenten und Schüler, vorgelegt dem Plenum der Kultusminister am 18.1.1957 in Bonn.

spruch nehmen und damit unsere übersetzten technischen Hochschulen und naturwissenschaftlichen Abteilungen unserer Universitäten nicht weiter belasten«, zum anderen würden sie auf fachliche Aufgaben vorbereitet, »die einmal auf sie zukommen dürften, wenn sie wieder in ihre Heimat zurückkehren können«. ¹⁶³ Voraussetzung war der Erwerb der deutschen Sprache im Rahmen eines »Jugendlagers«, das auf ein bis anderthalb Jahre angelegt war ¹⁶⁴ – unzweideutig eine Parallele zu den Sonderkursen für jugendliche Aussiedlerinnen und Aussiedler.

Ungeachtet der Vorbehalte der bayerischen Kultusbeamten überwog in der KMK zunächst eine sehr wohlwollende Haltung gegenüber den ungarischen »Flüchtlingsstudenten«. Dies schlug sich auch in der Frage der Anerkennung der Reifezeugnisse nieder. Da es in der Bundesrepublik seit 1949 »keinerlei zuverlässige Unterlagen über das Schulwesen und die Studiengänge in Ungarn« gab, ¹⁶⁵ versuchten die Kultusministerien und die ZfaB Wissen über das ungarische Bildungswesen der Nachkriegszeit durch Befragungen geflüchteter Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte zu erwerben. Hierzu nutzten sie in den Aufnahmeheimen Dolmetsch-Hilfe aus dem Kreis der »Volksdeutschen« aus Ungarn und von schon länger in der Bundesrepublik lebenden »Exilungarn«. ¹⁶⁶ Frühzeitig signalisierte die KMK, die Anerkennung der Reifezeugnisse der ungarischen Flüchtlinge im Zusammenhang mit der Anerkennung der Reifezeugnisse der Aussiedlerinnen und Aussiedler zu erörtern, »da wohl die gleichen Sprachschwierigkeiten und der Besuch eines gleichartigen Schulsystems vorliegen«. ¹⁶⁷ Als die KMK auf ihrer Schulausschuss-Sitzung im Januar 1957 in Wiesbaden sogar festhielt, dass ungarische »Flüchtlingschüler« mit anerkanntem Asyl »bis zu einem gewissen Lebensalter deutschen Staatsangehörigen gleichgestellt« ¹⁶⁸ und ungarische Reifezeugnisse in der Regel umgehend anerkannt werden sollten, ¹⁶⁹ bremste allerdings Bundesvertriebenenminister Oberländer. Mit Blick auf die noch zu erwartende Zahl an Aussiedlerinnen und Aussiedlern warnte er »vor einer zu großzügigen Handhabung in der Aufnahme weiterer ungarischer Stu-

163 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Zweiter Bericht über die Lage der ungarischen Studenten und Schüler, vorgelegt dem Plenum der Kultusminister am 18.1.1957 in Bonn.

164 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Zweiter Bericht über die Lage der ungarischen Studenten und Schüler, vorgelegt dem Plenum der Kultusminister am 18.1.1957 in Bonn.

165 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, StS Meinzolt, an KMK, 2.12.1956.

166 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, StS Meinzolt, an KMK, 2.12.1956.

167 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, KMK, Vermerk Seitzer, 12.1.1957.

168 KMK, 44. SchA am 31.1./1.2.1957 in Wiesbaden, TOP 6 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2).

169 KMK, 44. SchA am 31.1./1.2.1957 in Wiesbaden, TOP 6 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2).

denten«; insbesondere bat er um »sehr sorgfältige Prüfung der Angaben über Vorbildung und Studiennachweise«. ¹⁷⁰

Bei allem Pathos gegenüber politischen Flüchtlingen im Kalten Krieg und den häufig bemühten Vergleichen zu anderen zeitgenössischen Migrationsbewegungen zeigte sich im ungarischen Fall ein Austarieren von Optionen, das die Unterschiede zu den als ethnischen Deutschen akzeptierten Aussiedlerinnen und Aussiedlern deutlich machte. Zum einen war die bildungspolitische Perspektive für die Ungarn vom Gedanken geprägt, in der Fremde kulturell zu überleben. Hans Reimers als Vorsitzender des KMK-Schulausschusses hielt fest: »Ungarische Flüchtlingskinder sollen auch in der Schule ihrem Volkstum erhalten bleiben«. Der Unterricht in ungarischer Sprache sollte daher deutlichen Vorrang vor Deutschkursen einnehmen. ¹⁷¹ Auf einer Sitzung des Auswärtigen Ausschusses hatte der aus dem Sudetenland stammende SPD-Bundestagsabgeordnete Ernst Paul bereits Mitte November 1956 gefordert, »an die Errichtung einiger ungarischer Schulen im Bundesgebiet zu denken«. ¹⁷² Als Anfang 1957 bekannt wurde, dass sich schätzungsweise schon 300 bis 400 ungarische Ober- schülerinnen und Oberschüler in der Bundesrepublik aufhielten, ¹⁷³ richteten sich die Blicke zuvorderst auf das Ungarische Gymnasium in Bauschlott, zumal Baden-Württemberg ohnehin einen recht großen Teil von Geflüchteten aus Ungarn aufnahm. ¹⁷⁴

Zum anderen stellte sich aber rasch heraus, dass es unter den »Ungarnflüchtlingen« wichtige rechtliche Unterschiede gab: Neben asylrechtlich anerkannten ausländischen Flüchtlingen waren 1956 auch Angehörige der deutschen Minderheit aus Ungarn geflüchtet, die als »Volksdeutsche« nach dem Bundesvertriebenengesetz aufzunehmen waren. ¹⁷⁵ Daher kam in den KMK-Diskussionen durchaus das Ziel einer späteren Eingliederung in deutsche Schulen auf. ¹⁷⁶ Dabei waren die KMK, einzelne Kultusverwaltungen und das BMI bereit, auf Gemeinsamkeiten in der »Betreuung nichtdeutscher Jugendlicher und Kinder von

170 KMK, 57. Plenum am 17./18.1.1957 in Bonn, TOP 20 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2).

171 KMK, 44. SchA am 31.1./1.2.1957 in Wiesbaden, TOP 6 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 695).

172 Der Auswärtige Ausschuss des Deutschen Bundestages. Sitzungsprotokolle 1953-1957, bearb. von Wolfgang Hölscher, Düsseldorf 2002, 66. Sitzung, 16.11.1956.

173 KMK, 44. SchA am 31.1./1.2.1957 in Wiesbaden, TOP 6 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2).

174 KMK, Rundschreiben, 14.1.1957 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

175 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, BMI an KMK, BMVt u. a., 14.5.1957. Beer, Zwangsmigrationen, S. 156 verweist darauf, dass nach 1945 etwa die Hälfte der deutschen Bevölkerung in Ungarn geblieben und in Teilen sogar zurückgekehrt war.

176 KMK, 44. SchA am 31.1./1.2.1957 in Wiesbaden, TOP 6 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2).

Spätaussiedlern¹⁷⁷ zu setzen: Beide Gruppen sollten »Bildungslücken« zwischen der Bundesrepublik und ihrem Herkunftsland schließen und die deutsche Sprache erlernen.¹⁷⁸

In der Praxis verteilte sich die Mehrzahl der ungarischen Flüchtlinge recht rasch im Bundesgebiet. Vor allem diejenigen ungarischen Kinder und Jugendlichen, die bei Verwandten untergekommen waren, besuchten deutsche Regelschulen.¹⁷⁹ Daneben gab es deutsche Schulen und Landerziehungsheime, die spezielle Plätze für Ungarn anboten. Sie konnten aus UNESCO-Mitteln Lehrmaterialien bereitstellen.¹⁸⁰ Ein Beispiel war das Internatsgymnasium Osterode am Harz, das ungarische Oberschülerinnen und Oberschüler aufnahm. Es erließ 1957 einen gesonderten Stundenplan, der 12 Stunden Deutsch, 8 Stunden Ungarisch, 6 Stunden Russisch und 3 Stunden Mathematik umfasste. Ansonsten sollten die Neuangekommenen am Unterricht des deutschen Gymnasiums teilnehmen. Ziel war das deutsche Abitur.¹⁸¹

Damit hatten die ungarischen Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Möglichkeiten für ihre weitere schulische Laufbahn – deutsche Regelschulen am Wohnort, deutsche Internate mit Unterricht in Ungarisch und der mitgebrachten Fremdsprache Russisch, oder aber ein dezidiert ungarisches Gymnasium. Die Teilnahme an diesen Angeboten war oft an die regionale Nähe und damit auch an das Wissen um diese Angebote geknüpft. Auch gab es unterschiedliche individuelle Motivationen für einen Schulbesuch: So interessierten sich für das Osteroder Internat, das auf einen »deutschen« Bildungsweg setzte, sowohl ein »volksdeutscher« Schüler, der 1956 aus Ungarn gekommen war, als auch ein technisch-naturwissenschaftlich orientierter Schüler, der als Ziel ein Ingenieursstudium an einer Technischen Hochschule angab.¹⁸² Offenkundig lag in beiden Fällen kein gesteigertes Interesse an der Pflege ungarischen Volkstums vor.

177 KMK, Plenum, 57. Sitzung am 17./18.1.1957 in Bonn, TOP 4 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3729-2).

178 KMK, Plenum, 57. Sitzung am 17./18.1.1957 in Bonn, TOP 4 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3729-2); BArch Koblenz, B 304, 3730, Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung an RP in Hessen, 15.4.1957; StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, BMI, 5.3.1957.

179 KMK, 44. SchA am 31.1./1.2.1957 in Wiesbaden, TOP 6 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2); StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Reimers an BMI, 8.6.1957.

180 KMK, 44. SchA am 31.1./1.2.1957 in Wiesbaden, TOP 6 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2).

181 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Schulbehörde Hamburg an Peter G., Hamburg-Billsedt, 30.1.1957.

182 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Schulbehörde Hamburg an Sozialbehörde Hamburg, Amt für Vertriebene, 4.3.1957; StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Schulbehörde Hamburg an Niedersächsisches Kultusministerium, 9.2.1957; StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Sozialbehörde Hamburg, Amt für Vertriebene und Kriegsgeschädigte an Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und soziale Fürsorge, 3.6.1957.

Zwar war genau dies das Anliegen der ungarischen Diaspora, doch zeigte sie sich uneinig, als es um den Umgang mit der neuen Situation seit 1956 ging. Der Ungarische Schulverein in München warb für ein neu zu errichtendes Ungarisches Gymnasium mit Internat in Bayern, das damit eine Konkurrenz zum Ungarischen Gymnasium in Bauschlott darstellte.¹⁸³ Wohl hatte es in Bauschlott zwischenzeitlich Spannungen zwischen ungarischen »Alt-Emigranten«, die nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges gekommen waren und mittlerweile überwiegend deutschsprachig waren, und den erst seit 1956 migrierten Ungarn gegeben.¹⁸⁴

Als Eigenmittel für das in Bayern geplante neue Gymnasium benannte der Ungarische Schulverein 300.000 DM, die vom Deutschen Caritas-Verband sowie von US-amerikanischen Organisationen wie First Aid for Hungary, Coordinated Hungarian Relief Inc. und Free Europe Citizens Service stammten.¹⁸⁵ Mittel in Höhe von 20.000 US-Dollar sollten von der UNESCO kommen.¹⁸⁶ Vor allem aber bat der Ungarische Schulverein um Zuwendungen der Kultusverwaltungen der Länder, da das Internat einen bundesweiten Einzugsbereich haben sollte. Das neue Gymnasium rechtfertigte sich nicht nur durch die erwartete Zahl von rund 150 Oberschülerinnen und Oberschülern, sondern auch aus »schulpädagogischen, volkstumsmäßigen und organisatorischen Gründen«.¹⁸⁷

1957 fiel die Standortfrage zugunsten von Burg Kastl in der Oberpfalz,¹⁸⁸ doch blieb es noch bei einer finanziell prekären Lage. Daher schaltete sich auf Bitten des bayerischen Sozialministeriums das Bundesvertriebenenministerium ein. In einem Rundschreiben an die Kultusminister der Länder Anfang 1958 spielte das BMVt auf der mittlerweile versiert genutzten politisch-moralischen Klaviatur: Oberländer beschwor den »Willen des deutschen Volkes, das Flüchtlings-Problem insgesamt großzügig und im Geist europäischer Auffassung zu lösen« und

183 BArch Koblenz, B 304, 2058-I, KMK an Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 4.10.1957; StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, BMI an KMK, BMVt u. a., 14.5.1957; StA Hamburg, 361-2 VI, 1266, Bayr. Staatsministerium für Arbeit und Soziale Fürsorge an Kultusminister der Länder, 24.2.1958.

184 KMK, 44. SchA am 31.1./1.2.1957 in Wiesbaden, TOP 6 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2).

185 BArch Koblenz, B 304, 2058-I, KMK an Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 4.10.1957; StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, BMI an KMK, BMVt u. a., 14.5.1957; StA Hamburg, 361-2 VI, 1266, Bayr. Staatsministerium für Arbeit und Soziale Fürsorge an Kultusminister der Länder, 24.2.1958.

186 BArch Koblenz, B 304, 2058-I, KMK an Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 4.10.1957.

187 BArch Koblenz, B 304, 2058-I, KMK an Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 4.10.1957; StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, BMI an KMK, BMVt u. a., 14.5.1957; StA Hamburg, 361-2 VI, 1266, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziale Fürsorge an Kultusminister der Länder, 24.2.1958.

188 Weitere in Auswahl genommene Standorte waren das ehemalige Kloster Wessobrunn im Kreis Weilheim und das Park-Hotel in Bad Tölz.

betonte, dass die ungarischen Flüchtlinge prinzipiell wirtschaftlich gut integriert und lediglich das Schul-Problem noch unbefriedigend gelöst sei. Speziell an Baden-Württemberg richtete Oberländer den Vorschlag, 130 Schülerinnen und Schüler aus Bauschlott in Kastl aufzunehmen.¹⁸⁹ Offenkundig sollte Befürchtungen, dass eine mittellose Gruppe von Migrantinnen und Migranten gestützt werden musste, vorgebeugt werden. Die Länder blieben skeptisch. In seiner Antwort verwies Baden-Württemberg darauf, dass es bereits das private Litauische Gymnasium unterstützte, Berlin hob die hohe Belastung durch Schülerinnen und Schüler aus der DDR hervor und weitere Bundesländer argumentierten, dass auch sie Schulen unterhielten, die von Schülerinnen und Schülern aus anderen Bundesländern besucht würden.¹⁹⁰ Das Plenum der KMK am 26. und 27. Juni 1959 in Düsseldorf stellte schließlich fest, dass es keine länderübergreifende Finanzierung von Kastl gebe, sondern die Finanzierung dem Sitzland Bayern überlassen bleibe.¹⁹¹

Das Beispiel Kastl führte deutlich vor Augen, wie sehr die Diaspora-Schulen der 1950er Jahre auf die finanzielle Unterstützung deutscher Ministerien und Behörden angewiesen waren. Selbst eine internationale Mobilisierung und transnationale Netzwerkbildung, wie sie durch das Momentum der Ungarn-Krise 1956 zweifellos vorangetrieben war, half mittelfristig wenig. Zugleich führten das Ringen um die Anerkennung der Diaspora-Schulen zu Klärungen und Korrekturen des migrationsbezogenen Governance-Wissens.

Im BMVt bestand jahrelang eine wohlwollende Haltung gegenüber den Diaspora-Schulen, wonach »die Beschulung auch der Kinder der heimatlosen Ausländer im Geiste einer Respektierung des angeborenen Volkstums erfolgen müsste«;¹⁹² hinzu gesellte sich eine Rücksichtnahme »aus außenpolitischen Gründen«.¹⁹³ Bundesvertriebenenminister Oberländer kam auf der KMK-Pleinarsitzung im Januar 1957 allerdings zu einer Schärfung des Standpunkts. Er sprach sich für eine Anerkennung der Diaspora-Schulen als Privatschulen aus, aber auch für »eine straffe Schulaufsicht, eine Kontrolle des Lehrmaterials, verstärkten Deutschunterricht und eine Koordinierung der Wörter- und Lehrbuchfrage«.¹⁹⁴

189 StA Hamburg, 361-2 VI, 1265, BMVt an Flüchtlingsverwaltungen und Kultusminister der Länder, 12.3.1958.

190 KMK, 52. SchA am 8./9.5.1958 in Leinsweiler, TOP 13 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2)

191 KMK, 72. Plenum am 26./27.6.1959 in Düsseldorf, TOP 13 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1266).

192 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, BMVt an KMK, 7.12.1954.

193 KMK, 39. SchA am 1./2.3.1956 in Bonn, TOP 7 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2058-1).

194 KMK, 57. Plenum am 17./18.1.1957 in Bonn, TOP 4 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3729-2).

Dieser strengere Zugriff lief nicht auf eine »Assimilierungspolitik« für die »nicht-deutschen Flüchtlinge« hinaus, vielmehr verband er sich mit einem spezifischen Verständnis von »Volkstumspflege«, wie es der CDU-Bundestagsabgeordnete Waldemar Kraft im Bundestagsausschuss für Heimatvertriebene deziert zum Ausdruck brachte. Demnach war es »politisch höchst unklug«, die nicht-deutschen Flüchtlinge in Deutschland zu assimilieren:

Bei einer Änderung der politischen Situation sei dieser Personenkreis speziell für den ost- und südosteuropäischen Raum für Deutschland von großer Bedeutung, da es gelte, dann in diesem Raum Freunde des deutschen Volkes zu haben. Voraussetzung dafür sei jedoch, daß diese Menschen während ihres Zwangsaufenthaltes in der Bundesrepublik ihre Muttersprache nicht vergäßen.¹⁹⁵

Der hier zum Ausdruck kommende Erwartungshorizont im Umgang mit den mittel- und osteuropäischen Diasporen und deren mitgebrachten Wissen reichte nicht nur zu politischen Umbruchhoffnungen wie schon früher während des Kalten Krieges, sondern weiter zu Vorstellungen, wie sie beim nationalsozialistischen Versuch der imperialen Neuordnung Europas im Zweiten Weltkrieg und der Suche nach Verbündeten deutscher Interessen im Osten virulent waren.¹⁹⁶

Im Kontrast zu solch weitreichenden Gedankenspielen stand das recht fragmentarische Governance-Wissen der Kultusverwaltungen, zumal wenn es über die bekannten Vorzeigeprojekte der Diaspora-Gymnasien hinausging. Die KMK versandte 1960 an die Kultusministerien und Schulbehörden einen Fragebogen zum »Ergänzungsunterricht für Kinder heimatloser Ausländer«. Darin erfragte sie: »Wird in Ihrem Land Kindern heimatloser Ausländer (z. B. Letten, Ungarn, Polen) ergänzender Unterricht erteilt?« Falls ja, waren nähere Angaben zur Form des Unterrichts, zu Teilnahmezahlen, zu Gegenständen des Unterrichts, zu den Lehrkräften sowie zur Finanzierung erbeten.¹⁹⁷ Die Umfrage ergab, dass bundesweit 830 Kinder und Jugendliche einen sogenannten »nationalen Ergänzungsunterricht« erhielten, so vor allem aus den Herkunftsländern Polen, Lettland, Litauen, Estland, Ukraine und Ungarn.¹⁹⁸ Ein solcher Unterricht verteilte sich zudem unterschiedlich auf die einzelnen Bundesländer. Hessen und Hamburg hatten kein offizielles Angebot, vielmehr hatte die Hamburger Schulbehörde auf eine Anfrage der lettischen Volksgruppe, die um 1960 nach eigener Zählung in Hamburg rund 500 Erwachsene und 80 Schulkinder umfasste,¹⁹⁹ ablehnend mit

195 BArch Koblenz, B 304, 2058-2, Bundestags-Ausschuss Nr. 25 für Heimatvertriebene, 30. Sitzung am 21.9.1960.

196 Zum historischen Hintergrund Mark Mazower, *Hitlers Imperium. Europa unter der Herrschaft des Nationalsozialismus*, München 2009, insbesondere S. 409-430; Conzel/Frei/Hayes/Zimmermann, *Das Amt*, S. 167-171, 200-214.

197 StA Hamburg, 361-2 VI, 367, KMK-Rundschreiben, 19.11.1960.

198 StA Hamburg, 361-2 VI, 367, Nationaler Ergänzungsunterricht für Kinder heimatloser Ausländer.

199 StA Hamburg, 361-2 VI, 367, Lett. ZK an Max Brauer, 23.2.1960.

dem Verweis auf die starke Auswanderung einerseits und die ansonsten erfolgte Eingliederung »in das deutsche Wirtschaftsleben« andererseits geantwortet, die eine staatliche Förderung der »Volkstumsbelange« überflüssig mache.²⁰⁰ Baden-Württemberg dagegen ließ nationalen Ergänzungsunterricht zu und finanzierte diesen über das Landesvertriebenenministerium und die Landesausgleichsmittel der Regierungspräsidien.²⁰¹ Die Zentralkomitees der »ausländischen Flüchtlingsorganisationen« konnten zudem jährliche Zuschüsse über das BMVt und das dortige Referat II 5, das sich auch den »nicht-deutschen Flüchtlingen« widmete, für ihre »nationalen Ergänzungsschulen« erhalten.²⁰²

Die staatlichen Fördermittel für den Ergänzungsunterricht waren trotz der eindringlichen außen- und ostpolitischen Rhetorik eher bescheiden und führten in der Praxis, wie am Beispiel Baden-Württembergs zu zeigen ist, dazu, dass die diasporischen Aktivitäten weiterhin starke Züge selbstorganisierter Wissensproduktion und Wissenszirkulation aufwiesen. Zutreffend zieht die amerikanische Historikerin Brittany Lehman den Vergleich zu den Ausgesiedelten: »Conversely, ethnic German children received more support for integration while stateless children often had to make due with whatever books and teachers remained.«²⁰³

Dies begann mit den Räumlichkeiten für den Unterricht. Waren bis weit in die 1950er Jahre die noch bestehenden DP-Lager wichtige Wissensorte der mittel- und osteuropäischen Diasporen gewesen, verschwand das alte DP-Schulwesen mit der Auflösung der letzten Lager keineswegs,²⁰⁴ vielmehr diversifizierte sich das Bild in den 1960er Jahren. Zum Teil standen öffentliche deutsche Schulgebäude zur Verfügung,²⁰⁵ doch konnten die Kultusverwaltungen nicht immer dem Bedarf entsprechen, auch wenn etwa ein litauischer Kaplan dem baden-württembergischen Kultusministerium eigens anbot, die Hausmeister zu entlasten und selbst mit seinen Mitarbeitern für Sauberkeit zu sorgen.²⁰⁶

Viel häufiger organisierten die Diasporen die Räumlichkeiten daher privat, wobei kirchliche Netzwerke eine hervorgehobene Rolle spielten. So fand estnischer Ergänzungsunterricht im Gemeindehaus der Evangelischen Auferste-

200 StA Hamburg, 361-2 VI, 367, Vermerk an LSR Matthewes, 16.3.1960.

201 BArch Koblenz, B 304, 2058-2, Vorbereitender Vermerk zu KMK, 75. SchA am 8./9.2.1962 in Bremen; KMK, 75. SchA am 8./9.2.1962 in Bremen (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 367)

202 StA Hamburg, 361-2 VI, 367, Senatskanzlei an den Beauftragten des Lettischen Zentralkomitees J. Dągys, 29.3.1960; AAPD, 1967, Bd. 1: 1. Januar bis 31. März 1967, München 1998, Dok. 95: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Ruete, 10.3.1967; Wieland, Bundesministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte, S. 87.

203 Lehman, *Teaching Migrant Children*, S. 35.

204 So die Annahme bei Skrabania, *Den Blick nach vorn*, S. 92.

205 BArch Koblenz, B 304, 2058-2, Vorbereitender Vermerk zu KMK, 75. SchA am 8./9.2.1962 in Bremen; KMK, 75. SchA am 8./9.2.1962 in Bremen (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 367).

206 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, K. S. an Kultusministerium Baden-Württemberg, 28.4.1964.

hungskirche in Stuttgart-Rot²⁰⁷ und ukrainischer Ergänzungsunterricht in Räumlichkeiten der Evangelischen Kirche Luisenstraße in Karlsruhe statt.²⁰⁸ Umfangreicher noch war die Unterstützung der katholischen Kirche. Polnische Diaspora-Gruppierungen spannten ihr Netz zunächst über die die Arbeitsgemeinschaft katholischer Vertriebenenverbände aus und engagierten sich später in der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Exilgruppen in Stuttgart.²⁰⁹ Der polnische Ergänzungsunterricht fand fast ausschließlich in katholischen Pfarrheimen statt,²¹⁰ aber auch die litauische Diaspora hatte für ihren Ergänzungsunterricht mittlerweile das kirchliche Heim Maria Regina in Stuttgart-Bad Cannstatt gewinnen können.²¹¹ Darüber hinaus gab es weitere Veranstaltungsorte, etwa für den estnischen Ergänzungsunterricht das Gasthaus Adler in Geislingen oder das Jugendhaus Mitte in Stuttgart;²¹² regelmäßig hielten Lehrkräfte Unterricht auch in ihren Privatwohnungen ab.

Die Zahl der am Ergänzungsunterricht teilnehmenden Kinder und Jugendlichen schwankte jährlich und befand sich bis Ende der 1960er Jahre in leichtem Rückgang. Während die polnische als die größte Diaspora über 300 Kinder und Jugendliche an rund einem Dutzend Orten in Baden-Württemberg ansprechen konnte,²¹³ und die ukrainische Diaspora noch mehr als 100,²¹⁴ kamen die baltischen Diasporen auf rund 20 (Litauen) bis 70 (Estland).²¹⁵ Geographisch kon-

207 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Vereinigung Estnische Flüchtlinge, Landesverband Baden-Württemberg an Innenministerium Baden-Württemberg, 11.3.1965.

208 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte, an Kultusministerium Baden-Württemberg, 7.12.1964.

209 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Innenminister Baden-Württemberg, Filbinger, an Kultusminister Baden-Württemberg, Storz, 26.3.1962; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte, an Kultusministerium Baden-Württemberg, 3.5.1965.

210 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 3.5.1965

211 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.10.1965.

212 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.10.1965.

213 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 3.5.1965.

214 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 7.12.1964.

215 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Vereinigung Estnische Flüchtlinge, Landesverband Baden-Württemberg an Innenministerium Baden-Württemberg, 11.3.1965; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung

zentrierte sich das Unterrichtsangebot auf den Großraum Stuttgart, darunter neben Stuttgart insbesondere in Ludwigsburg-Grünbühl, sowie auf Nordbaden mit dem Schwerpunkt Mannheim.

Die Lehrkräfte für den Ergänzungsunterricht der mittel- und osteuropäischen Diasporen waren nicht von deutschen Behörden ausgesucht worden, sondern über die privaten und kirchlichen Netzwerke der Diasporen zu ihrer Aufgabe gekommen. Dennoch sind viele dieser Lehrkräfte quellenmäßig recht gut zu erfassen, da sie dem baden-württembergischen Kultusministerium persönliche Unterlagen einreichen mussten, bevor sie den Unterricht aufnehmen konnten, darunter neben dem polizeilichen Führungszeugnis, einem amtsärztlichen Zeugnis und dem Lehrbefähigungsnachweis auch ihre Lebensläufe. Die folgenden Ausführungen stützen sich auf diese Quellengrundlage.²¹⁶

So unterschiedlich die einzelnen Lebensläufe auch waren, so gab es doch einige Muster, die für die Migrationsgeschichte der mittel- und osteuropäischen Diasporen typisch waren. Von den insgesamt 18 Lehrkräften, deren Unterlagen im Bestand des Kultusministeriums vorliegen, waren zwei Drittel Männer und ein Drittel Frauen. Die meisten waren in den 1920er Jahren geboren, nur wenige im Jahrzehnt nach 1900 und einer im 19. Jahrhundert. Die Altersstruktur mag auch erklären, warum im Unterschied zu den Diaspora-Gymnasien fast alle Lehrkräfte innerhalb der nach 1945 bestehenden Grenzen ihres Herkunftslandes geboren waren.²¹⁷

Rund ein Drittel der Lehrkräfte hatte in der Vorkriegszeit Ausbildung und Studium abgeschlossen und nur vier hatten als Lehrerin oder Lehrer gearbeitet. Prägende Bedeutung besaßen für die meisten die Jahre des Zweiten Weltkriegs. Bei den männlichen Lehrkräften überwog der Dienst für die deutsche Besatzungsmacht. Vier Lehrer waren zur Lettischen und zur Estnischen Legion einberufen worden und hatten eine militärische Ausbildung in Deutschland erfahren,

für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.10.1965; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 69, Innenministerium Baden-Württemberg an Kultusministerium Baden-Württemberg, 13.7.1967; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 1.7.1965; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 69, Zuwendungen für die lettischen Ergänzungsschulen in Baden-Württemberg für das Jahr 1966; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 69, Innenministerium Baden-Württemberg an Kultusministerium Baden-Württemberg, 13.7.1967; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.10.1965.

²¹⁶ HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Vermerk, 17.2.1964.

²¹⁷ Lediglich eine Lehrerin für Ungarisch stammte aus der nordserbischen Vojvodina, hatte am Lehrerseminar mit ungarischer Unterrichtssprache in Subotica studiert und an einer Schule in Pančevo unterrichtet: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Polizeiliches Führungszeugnis für Elisabeth W., 25.6.1963; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Diplom von Erzebet V.

ein estnischer Lehrer hatte sich als Freiwilliger zur deutschen Wehrmacht gemeldet und ein Lehrer war sogar als Ausbilder der 15. Lettischen SS-Division in Thorn (Toruń) und anschließend bei der deutschen Luftwaffe tätig gewesen. Für die lettische Polizei arbeiteten der älteste der hier untersuchten Lehrkräfte, der noch im zarischen Russland zum Kriminalbeamten ausgebildet worden war, sowie eine Frau, die gleich nach ihrem Abitur 1941 in das Polizeipräsidium in Alūksne (Marienburg) eintrat. Erfahrungen mit Verhaftung und Internierung machten zwei Lehrkräfte – ein Lette, der im November 1943 vom SD verhaftet und im April 1944 amnestiert worden war, sowie ein Pole, der die Jahre 1939/40 in einem sowjetischen Gefängnis im gerade erst von der Roten Armee besetzten ostgalizischen Czortków (Čortkiv) verbrachte. Generell gaben die Lebensläufe der weiblichen Lehrkräfte über Tätigkeiten während des Zweiten Weltkriegs weit weniger Auskunft; neben der Mitarbeiterin des Polizeipräsidiums war hier nur eine Polin zu nennen, die 1940 einen deutschen Mann geheiratet hatte und mit ihm in den Reichsgau Wartheland umgesiedelt war.

Für die Militärangehörigen führte der Weg seit 1945 zumeist in mehrmonatige amerikanische Kriegsgefangenschaft und dann in DP-Lager; dort fanden sich auch die Frauen und Zivilisten ein. Drei der baltischen Lehrkräfte besuchten in den späten 1940er Jahren DP-Gymnasien und zwei von ihnen studierten an der Baltischen Universität Pinneberg, eine Lettin besuchte Kurse für Kindergärtnerinnen im Flüchtlingslager Geesthacht und leitete dann dort den Kindergarten. Viele der baltischen Lehrkräfte kamen, ungeachtet ihrer vorherigen Kriegsgefangenschaft, beruflich bei den US-Streitkräften unter, sei es als Englischlehrer, als Büroangestellter oder Lagerist. Mit dem wirtschaftlichen Aufschwung in Westdeutschland gelangten einige von ihnen in die Privatwirtschaft. Schwieriger Fuß fassten hingegen die ungarischen und polnischen Lehrkräfte, die erst seit den späten 1950er Jahren in die Bundesrepublik gekommen waren; sie gaben in den Lebensläufen zumeist keinen aktuell ausgeübten Beruf an.

Von diesen Lebensverläufen unterschieden sich stärker diejenigen der beiden katholischen Priester unter den Lehrkräften. Sie hatten europaweit Ausbildungs- und Berufsstationen durchlaufen. Dies lag zum einen an der traditionellen Orientierung an Rom, aber auch daran, dass Priester sich für viele Diaspora-Gruppen als Übersetzer und Netzwerker bereitstellten. Ein litauischer Priester, 1917 geboren, hatte bis 1940 im Priesterseminar Vilkaviškis gelebt, war dann vor der sowjetischen Besatzung ins Priesterseminar nach Münster in Westfalen geflohen und dort 1942 zum Priester geweiht worden. 1943 bis 1945 war er Seelsorger der Litauer in Sachsen gewesen, zunächst in Leipzig, dann in Goppeln bei Dresden. Dieser Hinweis war im Lebenslauf nur knapp gehalten; es ist zu vermuten, dass es sich hierbei um litauische Zwangsarbeitende handelte. Nach der Vertretung einer Pfarrstelle in Oberfranken studierte er ab 1947 in Rom weiter und war 1951 bis 1954 Musiklehrer, Organist und Chorleiter am Litauischen Kolleg in Rom. Nach seiner Rückkehr nach Deutschland war er zunächst Hausgeistlicher im Städtischen Altersheim von Hechingen und seit November 1962

an einer Pfarrei in Stuttgart-Bad Cannstatt.²¹⁸ Sein ungarischer Priesterkollege hatte in Turin und Genua studiert, war 1954 bis 1956 Lehrer in Alessio und 1956 bis 1958 Direktor des Ungarischen Realgymnasiums im österreichischen Bad Iselsberg gewesen, bevor er die Jahre 1958 bis 1965 als Ungarnseelsorger in Stockholm und Lehrer für Latein am dortigen Deutschen Gymnasium verbrachte. Seit 1965 wirkte er als Ungarnseelsorger in Stuttgart.²¹⁹

Die Mehrzahl der Lehrkräfte übte die Aufgabe des »nationalen Ergänzungsunterrichts« nebenberuflich und fachfremd aus; nur drei von ihnen waren als Lehrkräfte im deutschen Schulsystem an Volks- und Realschulen tätig. Damit unterschieden sie sich im Qualifikationsprofil signifikant vom Lehrpersonal an den Diaspora-Gymnasien. Allerdings verfügten die Lehrkräfte des »nationalen Ergänzungsunterrichts« über eine große Freiheit, wie sie welches Wissen organisierten und zirkulieren ließen. Neben den persönlichen Unterlagen mussten sie dem baden-württembergischen Kultusministerium auch Lehrpläne und ein Verzeichnis verwendeter Lehrbücher einreichen.²²⁰ Die Lehrkräfte verfassten die Lehrpläne selbst; es gab keine autorisierende Instanz. Die Lehrpläne der jetzt kommunistisch regierten Herkunftsländer kamen als Vorgaben nicht in Frage, aber auch die Lehrpläne der Vorkriegszeit waren nicht mehr verbindlich, zumal sich Exilregierungen und Diaspora-Gruppen im westlichen Ausland oftmals nicht einig waren, wie das politische und epistemische Erbe der Vergangenheit zu bewerten sei. Die deutschen Landesministerien wiederum achteten auf die formale Vollständigkeit der Unterlagen, aber nicht auf deren inhaltliche Aspekte, solange sie sich im antikommunistischen Konsens des Kalten Krieges bewegten.

Unterrichtsfächer waren in erster Linie Sprache, Geschichte, Geographie und Heimatkunde des Herkunftslandes sowie Religion.²²¹ Über das für die Kinder und Jugendlichen der Diaspora als notwendig erachtete Wissen gab beispielhaft ein Tätigkeitsbericht zum estnischen Ergänzungsunterricht aus dem Jahre 1965 Auskunft: Leitbild war die »Erinnerung an die verlorene Heimat des estnischen Volkes an der Ostgrenze von Europa« im Sinne des Manifests des estnischen Freistaates von 1918 und der Charta der Vereinten Nationen.²²² Im Geographieunterricht waren die »Grenzen des estnischen Freistaates unter Hinweis auf die Nachbarstaaten Rußland, Finnland, Lettland und Schweden«²²³ zu untersuchen. Dies war nicht

218 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Lebenslauf Kasimir S., 22.4.1964.

219 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 69, Lebenslauf Pater János Sz. (1967).

220 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Vermerk, 17.2.1964.

221 BArch Koblenz, B 304, 2058-2, Vorbereitender Vermerk zu KMK, 75. SchA am 8./9.2.1962 in Bremen.

222 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.10.1965.

223 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.10.1965.

allein eine sprachliche Konservierung des Vorkriegsstandes, sondern beinhaltete auch ein historisches Selbstbild, das Estland über die Ostsee hinweg in das schwedische Dominium Maris Baltici einband. Eine ähnlich grenzüberschreitende Sicht war in der stark historisch orientierten Heimatkunde angelegt. Nach der ersten Erwähnung bei Tacitus waren die Geschichte des mittelalterlichen Ordensstaates und die anschließende dänisch-schwedisch-russische Okkupation zu thematisieren, letzteres im Kontrast zum »Sprach- und Lebensraum des estnischen Volkes in Osteuropa« und hin zum Telos der Eigenstaatlichkeit seit 1918. In Anspruch nahm der estnische Tätigkeitsbericht dabei die »Berücksichtigung der neuesten Literatur und Forschungsergebnisse«. ²²⁴ In sinnstiftender und kontinuierlich bildender Absicht dominierten die Zeit- und Raumbezüge der Vorkriegsjahre, während die Verweise auf die Vereinten Nationen und die aktuelle Forschung in erster Linie legitimierende Funktion für die Nachkriegswelt besaßen: Das vermittelte Wissen sollte offenkundig nicht als gänzlich rückwärtsgewandt erscheinen, zumal die Diaspora auf staatliche Zuschüsse der deutschen Seite angewiesen war. Allerdings war es in den 1960er Jahren möglich, die deutsche Rolle im 20. Jahrhundert kritisch anzusprechen: So behandelte der estnische Ergänzungsunterricht sowohl die »Russifizierung« und »damit verbundene Ausrottung der estnischen Intelligenz« als auch den »Substanzvernichtungswillen durch das Hitlerdeutschland«. ²²⁵ An die Stelle eines ausschließlichen Antikommunismus, wie er noch die 1950er Jahre prägte, rückte die Vorstellung von zwei Totalitarismen im Osten Europas.

Dass das vermittelte Wissen aber nicht allein von einem dominanten Geschichts- und Raumbild innerhalb der Diaspora abhing, sondern auch biographische Prägungen und Vorlieben der einzelnen Lehrkräfte widerspiegelte, zeigte sich im polnischen Fall, für den zwei unterschiedliche Lehrpläne vorlagen. Die polnische Lehrerin, die einst mit ihrem deutschen Ehemann in den damaligen Warthegau umgesiedelt war, ließ in ihrem Unterricht vor allem literarische Klassiker wie Henryk Sienkiewicz, Adam Mickiewicz und den Nobelpreisträger Władysław Reymont ²²⁶ sowie für die älteren Schülerinnen und Schüler die modernen sozialkritischen Werke von Zofia Nałkowska, Stefan Żeromski und der neuesten Emigrationsliteratur lesen, ²²⁷ während ihr Lehrerkollege weitaus stär-

224 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.10.1965.

225 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.10.1965.

226 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 3.5.1965.

227 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 3.5.1965.

ker polnisch-national gefärbte Themen wie »Polen – Bollwerk des Christentums«, die Kämpfe mit Türken und Tataren²²⁸ sowie Józef Piłsudski und das »Wunder an der Weichsel«²²⁹ in seinen Lehrplan schrieb.

Die Verzeichnisse von Lehrbüchern wiesen Werke der Vorkriegszeit, in weit größerem Maße aber Werke auf, die nach dem Zweiten Weltkrieg im westlichen Ausland erschienen waren. Während sich die estnischen Lehrmittel vorwiegend auf den Estnischen Verlag in Stockholm stützten,²³⁰ setzten litauische und polnische Lehrkräfte bevorzugt auf Lehrmittel aus den USA, so etwa die in Boston weiter erscheinende *Lietuvių Enciklopedija* oder aber das mehrbändige Lesebuch für polnische katholische Volksschulen in den USA, das von der St. Hedwigs Printery in Niles, Illinois, in den 1920er Jahren verlegt worden war.²³¹ Offensichtlich war es den Lehrkräften wichtig, gegenüber dem prüfenden Kultusministerium zu betonen, dass die verwendeten Lehrmittel aus dem Westen stammten; dies sollte die Anerkennung des diasporischen Wissens stützen.

Der wichtigste Unterschied zwischen den Diasporen der verbliebenen DPs und politisch Emigrierten zu den Übergesiedelten aus der DDR und den Ausgesiedelten aus Mittel- und Osteuropa lag in der anhaltend wichtigen Stellung des selbstorganisierten Wissens. Hierzu verfügten die deutschen Kultusverwaltungen nur über sehr geringes Governance-Wissen, auch gab es kaum Publikationen und Fachtagungen wie im Falle der als deutsch anerkannten geflüchteten, vertriebenen, über- und ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen. Die Ursache für dieses weitgehende Nicht-Wissen der deutschen Bildungspolitik zu den Kindern der verbliebenen DPs und der mittel- und osteuropäischen Exilierten lag sicherlich an einem fehlenden »staatspolitischen« Interesse, wie die einschlägige Formulierung in den 1950er und noch 1960er Jahren lautete. Aus einer anderen Perspektive betrachtet, lag darin aber auch größere Freiheit, um ein eigenes, identitätsstiftendes Wissen zirkulieren zu lassen; es fand seine Grenzen nur dort, wo es um die bildungspolitische Anerkennung dieses Wissens ging. Mit dieser Konstellation nahmen die Diaspora-Schulen und der nationale Ergänzungsunterricht vieles von der Diskussion über die Privatschulbestrebungen späterer Gruppen von Migrantinnen und Migranten vorweg.

228 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Alfred L.: Lehrplan der polnischen Sprache, Geschichte und Erdkunde, Schuljahr 1964/65.

229 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Alfred L.: Lehrplan der polnischen Sprache, Geschichte und Erdkunde, Schuljahr 1964/65.

230 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Vereinigung Estnische Flüchtlinge, Landesverband Baden-Württemberg an Innenministerium Baden-Württemberg, 11.3.1965.

231 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 3.5.1965; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 30.9.1963.

3.6. Prekäres Wissen? Sprachwissen und »Ostkunde«

Manchmal entschied nur ein biographischer Moment – sei es durch den Zeitpunkt der Flucht oder Aussiedlung, sei es durch verwandtschaftliche, regionale oder kirchliche Netzwerke – darüber, ob sich junge Migrantinnen und Migranten aus Mittel- und Osteuropa im nationalem Ergänzungsunterricht der Diasporen einfanden oder in Deutschlehrgängen, wo sie dann mitunter als »Polen« oder »Jugoslawen« galten. Das Phänomen der situativen Ethnizität, aus den multiethnischen und multilingualen Herkunftsgebieten wohl vertraut, fand in der Bundesrepublik eine nahtlose Fortsetzung.

Wissensgeschichtlich trennten sich dadurch Wege. Wie in den vorangegangenen Kapiteln gesehen, war es in den Diasporen möglich und sogar erwünscht, das mitgebrachte Wissen weiter zu pflegen und zirkulieren zu lassen, während sich die Heimschulen, Kurse und Sonderlehrgänge für Aussiedlerinnen und Aussiedler prioritär auf die (Wieder-)Erlangung der deutschen Sprache und auf das Einleben in der »westlichen Welt« richteten. Letzteres galt auch für die Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR, deren mitgebrachtem Wissen nicht aufgrund situativer Ethnizität, sondern politischer Opportunität die Anerkennung weitgehend verwehrt war.

In diesem Kapitel ist nun auszuloten, welche gemeinsamen Wissenskontexte sich übergreifend im Sinne einer *entangled history* für die unterschiedlichen Gruppen von Migrantinnen und Migranten dennoch anboten, um mitgebrachtes Wissen in den Schulen der Bundesrepublik zu platzieren. Für die 1950er und 1960er Jahre war dies vornehmlich Wissen aus dem Erfahrungsraum Mittel- und Osteuropa. Daher gilt die Aufmerksamkeit den slavischen Sprachen, auch im punktuellen Vergleich zu den Sprachen Südeuropas, sowie dem kurzzeitigen und höchst kontroversen Unterrichtsprinzip der »Ostkunde«.

Der lange Weg der slavischen Sprachen in den Westen

Wenn auch die Kultusverwaltungen, wie bereits gesehen, stark auf die deutsche Sprache fokussiert waren, so konnte es sich aus der Perspektive der Migrantinnen und Migranten beim mitgebrachten nicht-deutschen Sprachwissen sowohl um die Erst- oder Muttersprache, um eine familiär oder alltagsweltlich genutzte Zweitsprache, als auch um in der Schule erlernte Fremdsprachen handeln. Insbesondere für Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulen war die Bewertung ihrer Sprachkenntnisse maßgeblich für die Anerkennung ihres schulischen Wissens, darunter insbesondere des bildungspolitisch anerkannten, zertifizierten Wissens in Gestalt von Abschluss- und Reifezeugnissen.

Zu Beginn der 1950er Jahre waren gegenüber dem Sprachwissen der Migrantinnen und Migranten die Zeichen klar auf Abgrenzung gestellt. Die westdeutsche Bildungspolitik berief sich auf humanistische Ideale und die Orientierung

nach Westen. Ein von der KMK approbiertes Memorandum der Hochschulabteilung der Hamburger Schulbehörde aus dem Jahre 1950 legte dar: »Reifezeugnisse, die nur Kenntnisse in Russisch und einer westlichen neueren Fremdsprache aufweisen, können nur anerkannt werden, wenn den Bewerbern auferlegt wird, vor der Ablegung irgendwelcher Examen eine Prüfung in einer weiteren westlichen Fremdsprache oder in Latein abzulegen.«¹

Zweifellos war dies eine wesentliche Hürde für viele Schülerinnen und Schüler, zumal viele Kultusverwaltungen auf Eigeninitiative setzten, um sich die westlichen Fremdsprachen anzueignen. So sollten die damals in Hamburg als Wissenschaftliche Oberschulen bezeichneten Gymnasien individuell regeln, wie sie fehlende Englisch- oder Lateinkenntnisse vermittelten, und den Schülerinnen und Schülern wurde zusätzlich Nachhilfe und Privatunterricht empfohlen. Dabei räumte die Hamburger Schulbehörde dem Englischen zunehmend den Vorrang vor Latein ein.² Ebenso wies ein Merkblatt des hessischen Ministeriums für Erziehung und Volksbildung »ausdrücklich auf die Sprachkurse der Amerika-Häuser, British Centres und Instituts Français« hin, »die in den größeren Städten abgehalten werden und oft die nötige Sicherheit im mündlichen Gebrauch der Fremdsprache geben können«.³

Gegen diesen Kurs liefen aber in anderen Bundesländern und auf der Ebene der KMK schon erste Annäherungen an das Russische als Fremdsprache. Die KMK forderte im Frühjahr 1953 den Nachweis einer zweiten Fremdsprache, die mindestens vier Jahre lang betrieben wurde, und dies konnte auch Russisch sein.⁴ Wenig später kam aus Bayern die Anregung, dass Russisch an Realgymnasien und Oberrealschulen als erste Fremdsprache belegt werden könne. Dieses Entgegenkommen war allerdings mit der Hoffnung verbunden, dass das Angebot nur ein geringes Interesse hervorrief: Es sollte insbesondere für Schülerinnen und Schüler gelten, die bereits gewisse Fertigkeiten im Russischen besäßen.⁵ Ähnlich abwartend verhielt sich das Stuttgarter Kultministerium:

In den Höheren Schulen Baden-Württembergs wird kein Pflichtunterricht in den slawischen Sprachen erteilt. Wo geeignete Lehrkräfte sind und ein Bedürfnis dafür besteht, wird in den oberen Klassen wahlfreier Unterricht in Russisch erteilt. An wieviel und welchen Anstalten des Landes das geschieht,

1 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-1, Richtlinien über Immatrikulation von Bewerbern aus der Ostzone, 1950.

2 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Vermerk an Reimers, 28.3.1953.

3 HHStA Wiesbaden, 504, 1661, Merkblatt über die in der Sowj. Besatzungszone erworbenen Reifezeugnisse, 1955.

4 KMK, Plenum vom 17.4.1953 in Bonn, TOP 4 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2051-1); KMK, 33. SchA vom 3./4.3.1953 in Kiel, TOP 11 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2051-1); KMK, 23. SchA am 3./4.3.1953 in Kiel, TOP 11 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1264).

5 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, KMK, Vors. SchA, Löffler, an KMK-Sekretariat, 17.10.1953.

kann von hier aus nicht beantwortet werden, die Zahl der Russisch-Lehrgänge ist jedoch verhältnismäßig sehr gering.⁶

Richtete sich die bisherige, tastende Annäherung noch vor allem auf übergesiedelte Kinder und Jugendliche aus der DDR, die Russisch als Fremdsprache gelernt hatten, kamen seit Mitte der 1950er Jahre weitere Migrantinnen und Migranten aus Mittel- und Osteuropa ins Spiel. Einen bundesweit beachteten Vorstoß stellte der Sonderlehrgang für Spätestheimkehrer in Göttingen dar. Angesichts des als außergewöhnliche Härte angesehenen Schicksals der Teilnehmenden, die bis zu zehn Jahre keine Schule besucht hatten, wurde »ein Entgegenkommen bezüglich der Fremdsprache (auch Russisch als Wahlpflichtsprache) für notwendig gehalten«.⁷ Noch im gleichen Jahr hob der KMK-Schulausschuss die Praxis vor allem in Berlin, aber auch in einigen anderen Bundesländern hervor, Russisch als erste Fremdsprache anzuerkennen, wenn es länger als zwei Jahre gelernt worden sei. Zwar verwies die KMK auf die Bedenken antikommunistisch eingestellter Elternhäuser, stellte aber schließlich fest, es »sei allgemein erwünscht, daß der russischen Sprache größere Aufmerksamkeit geschenkt werde«.⁸

Dies sah die KMK wohl zu optimistisch. Auf einer Tagung des BMVt im November 1954 zu »Fragen der schulischen Betreuung und der Eingliederung jugendlicher Flüchtlinge«, an der Bundes- und Landesministerien sowie Wohlfahrtsverbände teilnahmen, hieß es wenige Wochen später, die mitgebrachten Russisch-Kenntnisse aus der DDR seien nicht nennenswert, so dass kein Bedarf für den Ausbau des Russisch-Unterrichts in der Bundesrepublik bestünde. In Hessen gab es zwar an einzelnen Schulen Sprachkurse in Russisch,⁹ doch ein an der Tagung teilnehmender hessischer Schulrat bemerkte, dass nur wenige Schülerinnen und Schüler aus der DDR eine Prüfung in Russisch ablegen wollten und eine solche daher in Hessen »im Interesse der Jugendlichen ausdrücklich verboten« sei.¹⁰ Tatsächlich war es in Hessen noch Jahre später schwierig, an manchen Schulstandorten eine Anerkennung des Russischen auch nur als zweite Fremdsprache zu erhalten.¹¹

6 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 59, Kultministerium Baden-Württemberg an Dt. Gesellschaft für Osteuropakunde, Stuttgart, 25.II.1953.

7 KMK, 31. SchA vom 6./7.8.1954 in Frankfurt a. Main, TOP 23 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1).

8 KMK, 32. SchA vom 6./7.10.1954 in München, TOP 19 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1).

9 HHStA Wiesbaden, 504, 726 b, Goethe-Realgymnasium Frankfurt an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 26.9.1953; HHStA Wiesbaden, 504, 726 b, Dilthey-Schule Wiesbaden an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 16.10.1953.

10 BArch Koblenz, B 304, 2051-1, BMVt, Protokoll Tagung am 9./10.11.1954 in Bonn. So auch offiziell festgehalten: HHStA Wiesbaden, 504, 1661, Merkblatt über die in der Sowj. Besatzungszone erworbenen Reifezeugnisse, 1955.

11 HHStA Wiesbaden, 504, 899 a, Protokoll Arbeitstagung Aussiedlerkinder, 13.5.1958.

Im Ringen um das Russische und seinen epistemischen Stellenwert in den Schulen der Bundesrepublik standen als Motive auf der einen Seite die ideologische Ablehnung des kommunistischen Ostens und die traditionsstiftende Konstruktion eines humanistischen, abendländisch und westlich geprägten Wissens, konkretisiert in der Fremdsprachenfolge an den weiterführenden Schulen, und auf der anderen Seite ein pädagogischer Pragmatismus, der vor allem die schulischen Abschlussmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler im Blick hatte. Letzteres gewann zunehmend an Bedeutung.

Bei jungen Übersiedlerinnen und Übersiedlern aus der DDR war Russisch in vielen Fällen nicht eine, sondern überhaupt die einzige Fremdsprache.¹² Darüber hinaus kam es mit der erneuten Migrationsbewegung aus Mittel- und Osteuropa zu Konstellationen, in denen die mitgebrachte Sprache Russisch nicht nur eine oktroyierte Fremdsprache war, sondern tatsächlich auch Familien- bzw. Umgangssprache. Im Hessen der frühen 1950er Jahre, das noch einen rigiden Kurs gegen das Russische einnahm, befand ein Studienrat des Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt in seinem Antwortschreiben auf eine Abfrage des Ministeriums für Erziehung und Volksbildung, ein Quartaner benötige Nachhilfe in Deutsch, Latein und Englisch: »Er ist Sohn eines Dipl. Ing., der fünf Jahre nach Leningrad zwangsdienstverpflichtet war. Der Junge hatte dort russische Lehrer.«¹³ Zweisprachigkeit war hier kein anerkanntes Wissen, auch nicht auf dem Gymnasium, das sich nicht zuletzt wegen seiner mehreren zu erlernenden Fremdsprachen stets vom Volks- und Mittelschulbereich standesbewusst absetzte. Dagegen stellte, ohne das Phänomen historisch näher einordnen zu können, ein Mitarbeiter der Hamburger Schulbehörde fest:

Es gibt Fälle, wo auch wir Russisch empfehlen, empfehlen müssen. Neulich war eine Mutter bei mir, die nur gebrochen deutsch sprechen konnte und sagte, sie und ihr Mann sprächen zu Hause überhaupt nur Russisch. Auch kämen sie vermutlich bald wieder weg aus dem Lager Wentorf. – Oder ein Vater sagte mir, er sei als wissenschaftlicher Mitarbeiter irgendwo am Schwarzen Meere beschäftigt gewesen, spräche fließend Russisch und habe die Absicht, mit seiner Familie, also auch mit dem Jungen, später nach Rußland zurückzukehren.¹⁴

Die kolportierten Äußerungen der Eltern zeugten von einem anderen Selbstverständnis, als es das in bundesdeutschen Medien, Verwaltungen und politischer Öffentlichkeit zirkulierende Narrativ von unterdrückten Deutschen, die aus dem Ostblock in die Freiheit und in die deutsche Gesellschaft (zurück-)gekommen waren, nahelegte. Offenkundig gab es unter den neu Angekommenen aus

12 StA Hamburg, 361-2 VI, 5201-I, Vermerk an Reimers, 1954.

13 HHStA Wiesbaden, 504, 726 b, Ludwig-Georgs-Gymnasium Darmstadt an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 24.9.1953.

14 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-I, Vermerk, 19.9.1956.

Mittel- und Osteuropa solche, die sich in ihrer Zugehörigkeit als nicht-deutsch verorteten, ohne sich zugleich einer bestimmten Diaspora zuzurechnen. In der sich über ethnische Eindeutigkeit definierenden bundesdeutschen Gesellschaft war dies, systemtheoretisch gesprochen, eine autopoietische Inanspruchnahme von Unterschieden.

Die Praxis schulischer Sprachkurse machte nicht nur die Präferenzen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch das anhaltende Ringen um ein politisch ungeliebtes Wissensangebot sichtbar, wie am Beispiel Hamburgs zu zeigen ist. 1955 hatte die Hamburger Schulbehörde die Barrieren für die Anerkennung von Russisch als Fremdsprache gelockert und dafür den Schülerinnen und Schülern eine der beiden Fremdsprachen Latein oder Englisch erlassen.¹⁵ Aufgrund dieser Verfügung setzte an den Hamburger Oberschulen ein deutlich größerer Andrang auf Russisch-Kurse ein.¹⁶ Seit 1953 waren zwei Schulen auserkoren worden, die bevorzugt »Ostzonenschüler« aufnahmen: die Klosterschule für Mädchen und die Wissenschaftliche Oberschule für Jungen in St. Georg. Hier fanden zunächst Nachmittagskurse in Englisch und Latein statt.¹⁷ Nun kamen an der Klosterschule auch zweimal wöchentlich nachmittags Russisch-Kurse hinzu. Für 1955 zählte die Hamburger Schulbehörde in den »Kursen für Flüchtlingskinder« in Englisch 87, in Russisch 47 und in Latein 35 Schülerinnen und Schüler.¹⁸ Halb scherzhaft und im Schuljargon hießen die Teilnehmenden an den jeweiligen Sprachkursen »Russen«, »Lateiner« und »Engländer«.¹⁹ Unschwer vorstellbar ist, dass es im Kontext des Kalten Krieges und der *mental maps* der 1950er Jahre im anglophilen Hamburg besser beleumundet war, als »Engländer« denn als »Russe« zu gelten.

Die Sprachenfrage produzierte Differenz. Über den noch halb scherzhaften Ausdruck »Russen« für die Teilnehmenden der Russisch-Kurse deutlich hinaus ging die Klage eines Hamburger Schulrats über »Schwierigkeiten mit Kindern, die aus slawischen Ländern kommen und kein Deutsch verstehen«.²⁰ Eine Anerkennung oder gar Verklärung als Angehörige der deutschen Volksgemeinschaft war hier mitnichten auszumachen; vielmehr wurde das in der Zwischenkriegszeit und im Zweiten Weltkrieg so exzessiv gehandhabte Konstrukt des »Volksdeutschen« grundsätzlich bezweifelt und die betroffenen Kinder und Jugendlichen als Fremde markiert.

15 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Schulbehörde Hamburg an die Leitungen der Wissenschaftlichen Oberschulen, 21.II.1955.

16 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Vermerk, 6.I.1956.

17 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Besprechung mit Leitern der Wissenschaftlichen Oberschulen, 8.7.1953; StA Hamburg, 361-2 VI, 5201-1, Vermerk, 1953; StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Schulbehörde Hamburg an Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk, 14.9.1955. Zwischenzeitlich fanden solche Kurse auch an der Kirchenpauerschule statt.

18 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Vermerk, 12.9.1955.

19 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, LSR Matthewes an BAG Jugendaufbauwerk, 9.9.1955.

20 StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Sitzung der Schulräte am 15.2.1957.

Bei den Widerständen gegen den Russisch-Unterricht spielte aber auch die schlichte organisatorische Erkenntnis hinein, nicht genügend Lehrkräfte zur Verfügung zu haben. An den Gymnasien gab es nur vereinzelt Russisch-Lehrkräfte, daher griff die Schulbehörde auf die Unterstützung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universität Hamburg zurück.²¹ Einer der begehrtesten Lehrer war allerdings nur selten abkömmlich, da er zugleich als Dolmetscher für die Bundesregierung arbeitete.²² Im Laufe der Jahre kamen immerhin einige Russisch-Lehrkräfte aus dem Kreis der Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR hinzu.²³

Die Nachfrage nach den Russisch-Kursen stieg kontinuierlich. Die Schulleitung der Emilie-Wüstenfeld-Schule, die mehrere Sonderklassen für junge Übersiedelte aus der DDR unterhielt, erklärte, vorhandene Russisch-Kenntnisse fördern zu wollen, da für Russisch auch in Zukunft ein Bedarf bestehe.²⁴ Sicherlich beflügelte im speziellen Fall Hamburgs, dass die Hansestadt 1957 eine unter den Umständen des Kalten Krieges viel beachtete Städtepartnerschaft mit Leningrad abgeschlossen hatte.²⁵

Auch bundesweit ging die Tendenz dahin, das Russische zumindest für höhere Klassen und im Bereich der Abschlussprüfungen anzuerkennen. Wichtiger Katalysator war die Etablierung von Sonderkursen zur Abiturvorbereitung. Das BMVt unter Theodor Oberländer sprach sich für das Russische aus, um den neu Angekommenen die Fortsetzung ihres Bildungswegs zu erleichtern.²⁶ Ob eine zweite Fremdsprache in den Sonderkursen hinzutreten sollte, blieb zunächst umstritten. Während das Treffen der Westdeutschen Rektorenkonferenz und des Verbands Deutscher Studentenschaften in Königstein 1959 für die Sonderkurse der Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR noch eine Fortbildung in einer zweiten Fremdsprache neben Russisch, wahlweise in Latein, Französisch oder Englisch, postulierte,²⁷ hielt die Referententagung der Kultusministerien der Länder am 5. März 1958 für die Sonderkurse der ausgesiedelten Abiturientinnen und Abiturienten sogar fest, dass auf eine westliche Fremdsprache ganz verzichtet werden könne.²⁸

21 StA Hamburg, 361-2 VI, 1264, Besprechung mit Leitern der Wissenschaftlichen Oberschulen, 8.7.1953.

22 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1, Vermerk, 20.6.1957.

23 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2, Vermerk, 12.4.1960; StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2, Besuchsanmeldung von Christa H., 12.1.1959.

24 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2, Emilie-Wüstenfeld-Schule an Schulbehörde Hamburg, 21.9.1959.

25 Bajohr, Hochburg des Internationalismus, S. 33.

26 BArch Koblenz, B 304, 2059-2, BMVt, Sprechzettel für Oberländer zum KMK-Plenum am 18.1.1957.

27 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Königsteiner Empfehlungen, 12.9.1959.

28 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, KMK, Kurzprotokoll über Sitzung vom 5.3.1958 in Bonn.

Zum Ende der 1950er öffnete sich die bundesdeutsche Bildungspolitik gegenüber weiteren Sprachen Mittel- und Osteuropas. So trugen die Teilnehmenden auf der Tagung des Evangelischen Hilfswerks 1958 in Göttingen und Friedland die Forderung vor, dass nicht nur die russischen, sondern auch die polnischen Sprachkenntnisse mehr als bisher gefördert und anerkannt werden sollten. Auf diese Weise sei dafür zu sorgen, dass »das Kulturgut des Ostens erhalten bleibt.«²⁹ Tatsächlich fasste die KMK im Frühjahr 1958 den Beschluss, zumindest in den Sonderlehrgängen Russisch und Polnisch als Fremdsprachen zuzulassen.³⁰ Darüber hinaus ging das Werben Oberländers bei der KMK, auch für die Regelschulen »die Anerkennung von Ost- und Fremdsprachen als gleichwertige Prüfungssprachen zu erwägen und sich mit der Heranbildung entsprechender Lehrkräfte zu befassen«.³¹

Mit dem Polnischen rückte eine Sprache neu in den Blickpunkt, die nicht mehr wie das Russische überwiegend eine erlernte Fremdsprache war, sondern schon für einen größeren Teil der Ausgesiedelten alltägliche Zweit-, wenn nicht gar Erstsprache. Dies galt auch für weitere Sprachen: So war angesichts der Ungarn-Krise 1956 die Anerkennung des Ungarischen als Fremdsprache in Abschluss- bzw. Ergänzungsprüfungen eine Option,³² und in den 1960er Jahren hieß es in den Bestimmungen für den »Sonderlehrgang für Ostabiturienten aus dem Kreise der Spätaussiedler«, der am Göttinger Institut für Erziehung und Unterricht stattfand: »Die Reifeprüfung muß u. a. in zwei Fremdsprachen abgelegt werden, meist sind dies die Sprachen Polnisch und Russisch, in denen auch Unterricht erteilt wird. Es werden aber auch solche Teilnehmer zugelassen, die in der Lage sind, sich in Litauisch, Jugoslawisch, Rumänisch oder Tschechisch prüfen zu lassen.«³³

Wie stark die Akzeptanz dieser Sprachen von instrumentellen Erwägungen geleitet war, um den Abschluss des Bildungswegs und die Anerkennung von Reifezeugnissen zu sichern, und wie wenig ihr Bildungswert eine Rolle spielte, zeigte schlaglichtartig die Bezeichnung »Jugoslawisch«. Die mittel- und osteuropäischen Sprachen stellten somit kein schulisches Wissensangebot dar, das prinzipiell allen Interessierten offenstand, sondern waren in ihrer Reichweite ausschließlich Migrantinnen und Migranten vorbehalten.

So zögerlich und instrumentell sich die Anerkennung der »östlichen« Fremdsprachen im deutschen Bildungssystem gestaltete, so standen sie damit nicht

29 BArch Koblenz, B 304, 3731-2, Kurzprotokoll Tagung Fördermaßnahmen für junge Spätaussiedler, 2.-4.1.1958 in Göttingen.

30 KMK, 51. SchA am 6./7.3.1958 in Bonn, TOP 19 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 518-1).

31 BArch Koblenz, B 304, 3731-1, KMK, Vors. SchA, Reimers, an KMK, 2.1.1959; StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2, BMVt an Kultusminister der Länder, 4.5.1960.

32 StA Hamburg, 361-2 VI, 520-2, Schulbehörde Hamburg an Internationaler Bund für Sozialarbeit, Jugendsozialwerk e. V., Ungarnbetreuung, 9.3.1960.

33 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-1, BMVt, Rundschreiben, 7.2.1964.

allein. Auch andere Sprachen hatten keinen leichten Stand, um die klassische Sprachenfolge an deutschen weiterführenden Schulen zu verändern, und dieser Umstand sollte über die nächsten Jahrzehnte hinweg den Umgang mit dem mitgebrachten Sprachwissen von Migrantinnen und Migranten in Deutschland prägen. Dabei hatten zwei Sprachen immerhin den Vorteil, schon einmal auf die Agenda der bundesdeutschen Bildungspolitik gelangt zu sein, bevor die Arbeitsmigration aus Südeuropa umfangreichere Dimensionen annahm: das Spanische und das Italienische.

So war das Spanische in Hamburg bis zum Zweiten Weltkrieg als dritte Fremdsprache an Höheren Schulen regelmäßig vertreten gewesen, doch nach 1945 wurde der Unterricht von den Alliierten aus politischen Gründen gestrichen. Die Hamburger Handelskammer bedauerte dies nachdrücklich und verwies auf die wirtschaftliche Bedeutung Südamerikas für Hamburg und auf die große Zahl der Lehrkräfte mit Lehrbefähigung für Spanisch.³⁴ Die Schulbehörde machte dagegen eine schwache Nachfrage aus³⁵ und urteilte: »Der allgemeinbildende Wert des Französischen scheint uns wesentlich höher zu sein.«³⁶

Als in den 1960er Jahren im Zuge der Arbeitsmigration die Zahl spanischer Schülerinnen und Schüler in Hamburg zunahm, gab es neue Bemühungen für einen Spanischunterricht, doch liefen sie vorrangig auf die Einrichtung eines offiziell anerkannten Muttersprachlichen Unterrichts hinaus. Das Angebot von Spanisch als zweiter Fremdsprache an einem Hamburger Gymnasium wurde rasch mangels Nachfrage zurückgezogen.³⁷ Somit kam es vorerst nicht dazu, eine Sprache von Migrantinnen und Migranten als Sprache für einen breiteren Kreis von Interessierten anzubieten. Dabei hatte das Spanische angesichts lokal vorhandener Traditionen fremdsprachlicher Wissensvermittlung und des starken Interesses der Hamburger Wirtschaft zweifellos recht günstige Voraussetzungen geboten.

Die Bemühungen um das Italienische waren ein stärker politisches Projekt. Italien äußerte in den Verhandlungen über ein deutsch-italienisches Kulturabkommen, die 1950 einsetzten und die für die junge Bundesrepublik als Baustein zur angestrebten Rückkehr in die internationale Staatengemeinschaft hohe Priorität besaßen, den Wunsch, Italienisch an deutschen höheren Schulen als »Wahl-

34 StA Hamburg, 361-2 VI, 2674, Handelskammer an Schulbehörde Hamburg, 27.1.1950.

35 StA Hamburg, 361-2 VI, 2674, Auszug aus der Niederschrift über die Direktorenkonferenz am 13.II.1947; StA Hamburg, 361-2 VI, 2674, Vermerk an LSR Matthewes, 25.10.1965.

36 StA Hamburg, 361-2 VI, 2674, Vermerk an Landahl, 21.3.1950.

37 StA Hamburg, 361-2 VI, 2674, Generalkonsul Spanien an Schulbehörde Hamburg, 24.I.1964; StA Hamburg, 361-2 VI, 2674, Auszug aus dem Protokoll der Montagsbesprechung vom 6.9.1965; StA Hamburg, 361-2 VI, 2674, Vermerk an LSR Matthewes, 25.10.1965.

pfllichtfach« zu etablieren.³⁸ Nach dem Anwerbeabkommen 1955 zielten die Bemühungen stärker auf einen Muttersprachlichen Unterricht, der aber auch für deutsche Schülerinnen und Schüler offen stehen sollte. Die im Rahmen des Kulturabkommens eingerichtete Deutsch-Italienische Gemischte Kommission hielt auf ihrem zweiten Treffen 1960 fest, »an einigen deutschen Volksschulen Italienischkurse einzurichten, die für die Schüler italienischer Staatsangehörigkeit obligatorisch und für die anderen Schüler fakultativ sein sollten. Zu diesem Zweck wird von italienischer Seite die gewünschte Zahl von Volksschullehrern zur Verfügung gestellt, deren Vergütung von den deutschen Schulbehörden übernommen werden sollte.«³⁹ Damit war der künftige Italienisch-Unterricht grundsätzlich anders konzipiert als der Unterricht des Spanischen oder der mittel- und osteuropäischen Sprachen.

Die feierliche Rahmung des Projekts mit den Prinzipien der Völkerverständigung und europäischen Integration, als deren elementarer Ausdruck die Arbeitsmigration seinerzeit gedeutet wurde,⁴⁰ konnte aber die Asymmetrie nicht überdecken. So vermerkte der KMK-Schulausschuss 1965, dass das Fach Italienisch im deutschen Schulwesen weitaus nachrangiger behandelt werde als das Fach Deutsch im italienischen Schulwesen. Der Vertreter Baden-Württembergs beklagte vor allem die mangelnde Bereitschaft der deutschen Eltern, Schülerinnen und Schüler. Der Schulausschuss fasste schließlich auf Betreiben seines Vorsitzenden Reimers den Beschluss, Italienisch formell als zweite Pflichtfremdsprache anzubieten und dies protokollarisch für die italienische Seite zu dokumentieren, auch wenn das Angebot mangels Nachfrage fehlschlagen sollte.⁴¹ Dies war eher eine diplomatische Referenz an das außenpolitisch wichtige Deutsch-Italienische Kulturabkommen, als dass es der bildungspolitischen Anerkennung neuen Sprachwissens entsprang.

38 AAPD, 1952: 1. Januar bis 31. Dezember 1952, München 2000, Dok. 235: Aufzeichnung des Referenten Schlegelberger, 27.11.1952.

39 StA Hamburg, 361-2 VI, 2676, Protokoll über die zweite Sitzung der deutsch-italienischen Gemischten Kommission zur Durchführung des am 8. Februar 1956 in Bonn unterzeichneten Kulturabkommens zwischen Italien und der Bundesrepublik Deutschland, Unkel am Rhein, 4.-6.10.1960.

40 Stephanie Zloch, Die Ver-Ortung der Bundesrepublik als Einwanderungsland. Migration und politische Geographien von 1945 bis an die Schwelle des 21. Jahrhunderts, in: Frank Becker/Darius Harwardt/Michael Wala (Hrsg.), Die Verortung der Bundesrepublik. Ideen und Symbole politischer Geographie nach 1945, Bielefeld 2020, S. 247-271, hier S. 258-259.

41 KMK, 100. SchA am 23./24.9.1965 in Plön, TOP 6 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 2676).

Die kurze Blüte der »Ostkunde«

Von der Sprachenfrage kaum betroffen war die zahlenmäßig größte Gruppe von Migrantinnen und Migranten der Nachkriegszeit, die Flüchtlinge, Vertriebenen und Umgesiedelten, die aus den damaligen deutschen Ostgebieten und deutschen Siedlungsgebieten in Mittel- und Osteuropa nach Westdeutschland gekommen war. Ihr mitgebrachtes Wissen hatte sich in den Jahren seit 1945 nicht in eigenständigen Formen wie Sprachkursen, Sonderlehrgängen oder gar eigenen Schulen niedergeschlagen. Vielmehr überwog die Annahme, dass gerade die lebensweltliche Institution Schule den Übergang in »Normalität« recht schnell bewerkstelligte, und Lehrkräfte neigten bereits zu Beginn der 1950er Jahre dazu, einheimische und »Flüchtlingskinder« nicht mehr in Differenz zu sehen.⁴² Bis zur Mitte der 1950er Jahre hatten die meisten geflüchteten und vertriebenen Kinder und Jugendlichen ihre schulische Laufbahn beendet, und eine »zweite Generation« der Flüchtlinge und Vertriebenen spielte, entgegen der normativ gesetzten Vererbbarkeit des Vertriebenenstatus gemäß Bundesvertriebenengesetz vom 19. Mai 1953,⁴³ im Schriftgut der Fachverwaltungen und in Statistiken immer weniger eine Rolle.⁴⁴

Die gegen Ende der 1950er Jahre einsetzende Erzählung von der gelungenen Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen⁴⁵ konnte allerdings nicht überdecken, dass das Wissen über Herkunftsgebiete und Migrationsprozesse in den meisten betroffenen Familien lebendig blieb und eine Reihe von Kindern und Jugendlichen dieses Wissen weiterverarbeitete, beispielsweise in Beiträgen zu Schulzeitungen oder zu Schulwettbewerben; Letztere sind an anderer Stelle noch eingehend zu betrachten.

Dass Flucht, Vertreibung, Umsiedlung und die mitunter schwierige Ankunft im Westen bis weit in die 1960er Jahre im institutionellen Wissen vieler Schulen präsent blieben, war oft der Verdienst einer in Schulzeitungen gerne gelesenen Rubrik: der Personalia. Darin stellten sich in der Regel neue Lehrkräfte oder Schulsprecherinnen und Schulsprecher, zum Teil mit Foto, zum Teil auch in Form eines Interviews vor. Der dabei zur Sprache kommende Migrationskomplex wies eine große Heterogenität auf, abhängig von Herkunftsregion und Alterskohorte, aber mitunter auch von politischen und biographischen Positionierungen der vorgestellten Lehrkräfte.

Häufig handelte es sich um recht nüchterne Darstellungen, angefangen von Geburtsort, dortigem Schulbesuch, dann Flucht oder Umsiedlung bis hin zum

42 Ackermann, Schweigen, S. 447.

43 Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge (Bundesvertriebenengesetz – BVFG) vom 19.5.1953, in: BGBl I vom 22.5.1953.

44 Parisius, »Dass man natürlich«, S. 114.

45 Erster maßgeblicher Beitrag zu diesem Narrativ: Lemberg/Edding, Einführung, S. 1-2.

Neuanfang im Westen.⁴⁶ In manchen Fällen, insbesondere bei Übergesiedelten aus der DDR, war vermerkt, wenn in der Bundesrepublik Förderklassen, nachträgliches Lehrexamen oder ergänzendes Studium notwendig gewesen waren.⁴⁷ Einige Darstellungen waren ausführlicher. Sie lassen sich entlang zweier gegensätzlicher Narrative einteilen, ein Narrativ der Repression und ein Narrativ der Weltentdeckung. Für das erste Narrativ stand ein Lehrer-Porträt in einer Schwenninger Schulzeitung: Über den neuen Lehrer, einen gebürtigen Berliner, der seine frühe Kindheit in Sachsen verbracht hatte, hieß es: »nach dem Krieg wurde er mit seinen Eltern nach Jugoslawien verschlagen, wo er drei Jahre auf eine jugoslawische Schule ging (zu seinem Bedauern hat er seine jugoslawischen Sprachkenntnisse fast ganz vergessen). An diese Zeit erinnert sich Herr B[...] nicht gern: ›Ich wurde von meinen Mitschülern geprügelt und gesteinigt, weil ich Deutscher war‹.«⁴⁸

Das zweite Narrativ war häufiger vertreten. Die gemeinsame Schulzeitung zweier Stuttgarter Gymnasien schilderte den Lebenslauf des neuen Oberstudienleiters, der 1910 in Danzig geboren und nach seinem Studium in Danzig, Bonn, Leipzig und Wien Referendar in Danzig gewesen war, bevor er 1940 in den Auslandsschuldienst eintrat. Bis Kriegsende habe er die Sprachabteilung des Deutschen Kulturinstituts in Madrid geleitet und sei dann nach dem Krieg aufgrund seiner guten spanischen Sprachkenntnisse zunächst Firmenvertreter gewesen, bevor er in Baden-Württemberg in den Schuldienst ging. Nach einer Station als Direktor der Deutschen Schule in Bogotá von 1956 bis 1959 kehrte er »nach einer Bildungsreise durch Mittelamerika, Mexiko und die amerikanische Golfküste« nach Baden-Württemberg zurück.⁴⁹ Waren in diesem Lebenslauf die globalen Bezüge überdeutlich, so schienen Lehrkräfte mit langjährigem Erfahrungsraum in Mittel- und Osteuropa auf den ersten Blick stärker mit Heimat und Volkstumspflege assoziiert als mit Transnationalität. Dies zeigte das Interview mit einem Pensionär des Stuttgarter Württemberg-Gymnasiums, der 1907 in Russland geboren wurde, nach Absolvierung eines deutschen Lehrerseminars in

46 Als Beispiele: Neue Gesichter an unserer Schule, in: Die Funzel. Schülerzeitung der Wilhelm-von-Oranien-Schule Dillenburg 9 (1962), H. 9/10, S. 6; Das Lehrerporträt, in: Der Gefährte. Schülerzeitschrift am Gymnasium und an der Mittelschule Schwenningen (1966), H. 2, S. 20; Unser neuer Schulsprecher, in: Beobachter. Schülerzeitschrift der Ziehenschule Frankfurt am Main 11 (1963), H. 1, S. 3; Wir stellen vor. Manfred Wicke neuer Vorsitzender des Schülerrats, in: Die Penne. Schülerzeitschrift der Aalener und Ellwanger höheren Schulen 2 (1955), H. 7, S. 3.

47 Neue Gesichter an unserer Schule, in: Die Funzel. Schülerzeitung der Wilhelm-von-Oranien-Schule Dillenburg 9 (1962), H. 9/10, S. 6; Lehrer-Interview, in: Die Pause. Schülerzeitung an der Volks- und Mittelschule Hamburg-Harburg (1966), H. 6, S. 48-49.

48 Das Lehrerporträt, in: Der Gefährte. Schülerzeitschrift am Gymnasium und an der Mittelschule Schwenningen (1966), H. 2, S. 20.

49 Oberstudiendirektor Dr. Schulz, in: Filia + Filius. Zeitschrift der Schüler beider Gymnasien von Stuttgart-Feuerbach 6 (1962), H. 23, S. 5.

deutschsprachigen Gemeinden Bessarabiens unterrichtete, bevor er ab 1940, nach der Umsiedlung der Bessarabiendeutschen, Studienrat in Litzmannstadt (Łódź) wurde. 1946 kam er nach Württemberg, »das die Heimat seiner Vorfahren war«⁵⁰, und betätigte sich als Vorsitzender der Landsmannschaft der Bessarabiendeutschen. Allerdings berichtete dann der Verfasser des Schulzeitungsbeitrags, der pensionierte Lehrer sei »stark an Sprachen interessiert, z. B. unterhält er sich fließend mit Italienern«,⁵¹ was gegen Ende der 1960er Jahre und durch den Umstand, dass der Befragte lokal gebunden war, wohl auf freundliche Kontakte mit Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten verwies.

Bei Frauen war das Narrativ der Weltentdeckung mitunter mit einem Ausbruch aus den vorgesehenen gesellschaftlichen Rollenmustern der frühen Bundesrepublik verbunden. Eine Lehrerin, die 1945 aus Pommern geflüchtet war, zunächst Hauswirtschafterin gelernt hatte und keinen Studienplatz als Lehrerin bekam, ging daraufhin erst einmal für ein Jahr nach Südafrika: »Aus diesem einen Jahr wurden dann sechs ereignisreiche Jahre. Frau Kellmann war nämlich ein halbes Jahr weiblicher Boss einer Ananasfarm und spricht seitdem außer Englisch noch Afrikaans. Die meiste Zeit arbeitete sie an einer Forschungsanstalt und entdeckte dabei eine Milbe, die ihren Namen trägt: *Neomybia Africanoides Kellmann*.«⁵² Die (post-)kolonialen Arbeits- und Abhängigkeitsverhältnisse, die es einer Hauswirtschafterin aus Deutschland ermöglichten, eine leitende Funktion einzunehmen, erörterte der Schulzeitungsbeitrag nicht; vielmehr stand hier die in den bundesdeutschen 1960er Jahren noch keineswegs allgemein übliche Emanzipations- und Weiterfahrungs-geschichte des weiblichen Geschlechts im Vordergrund.

Die persönlichen Einblicke in den Umgang mit Flucht, Vertreibung und Umsiedlung, die die Schulzeitungen präsentierten, waren von einer größeren Bandbreite, als es der in der Geschichtsschreibung bislang bevorzugte Blick auf die organisierten Vertriebenen zuließ. Allerdings boten die zum Teil recht kurzen Porträts wenig historischen Kontext und kamen ohne Nachfragen aus. Wissen über Migration konnte unter diesen Umständen auch schlichtweg überlesen werden und blieb prekär.

Das Wissen über den Osten nicht prekär werden zu lassen, war eines der Motive dafür, dass in den 1950er Jahren unter den Flüchtlingen und Vertriebenen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und den deutschen Siedlungsgebieten in Mittel- und Osteuropa eine organisatorische Verdichtung einsetzte, angefangen von der Gründung eines gemeinsamen Dachverbandes für die vielen

50 Der letzte Fußgänger, in: Die Brücke. Schülerzeitschrift des Württemberg-Gymnasiums Stuttgart-Untertürkheim (1969), H. 44, S. 16.

51 Der letzte Fußgänger, in: Die Brücke. Schülerzeitschrift des Württemberg-Gymnasiums Stuttgart-Untertürkheim (1969), H. 44, S. 16.

52 Was ist das? In: Die Angel. Schülerzeitung der Volks- und Realschule Hamburg-Iserbrook 3 (1968), H. 7, S. 17.

Landsmannschaften, des Bundes der Vertriebenen,⁵³ bis hin zur Etablierung eigener Zusammenschlüsse im Bereich des Schul- und Erziehungswesens, so etwa die Arbeitsgemeinschaften sudetendeutscher Erzieher (ASE), donauschwäbischer Lehrer (AdL) oder schlesischer Erzieher.⁵⁴ Miriam Rürup hat für die Flüchtlinge, Vertriebenen und Umgesiedelten ebenfalls Ansätze einer diasporischen Kultur ausgemacht: so in den Empfindungen von Heimatverlust, Transitzustand und Fremdheit, in der Annahme einer Opferrolle, durch ein Leben in Zerstreuung und zugleich durch eine Netzwerkbildung über die Landsmannschaften.⁵⁵ Die darauf gründende Herstellung von Differenz schlug sich in einer umfassenden Traditionsstiftung und Erinnerungskultur nieder, die sich unterschiedlicher Medien und Praktiken bediente.⁵⁶ Für den Bereich des Bildungswesen am bedeutendsten war das Projekt der »Ostkunde«.

Für die »Ostkunde« war es »zentrales Bildungsanliegen«, die infolge des Zweiten Weltkriegs verlorenen deutschen Ostgebiete im Bewusstsein der künftigen Generationen lebendig zu halten.⁵⁷ In der historischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung gilt die »Ostkunde« als hochideologisches, deutschumszentriertes, revisionistisches, nationalistisches und in Teilen völkisches Vorhaben.⁵⁸ Die Bemühungen bisheriger Analysen zielten daher auf eine Ideologiekritik und den Nachweis intellektueller Dürftigkeit der »Ostkunde«.⁵⁹

In den folgenden Ausführungen wird, unter Nutzung der bereits vorliegenden Studien von Britta Weichers und Rolf Meinhardt, mit zusätzlich erschlossenen Quellen eine neue wissenschaftliche Perspektive auf die »Ostkunde« und deren widersprüchliche Aneignungen entwickelt. Darin handelt es sich um einen von Migrantinnen und Migranten getragenen Versuch, Wissen über die eigenen Herkunftsgebiete zu einem Pflichtstoff auch für die westdeutsche Aufnahmegeellschaft zu machen und damit Wissen von Migrantinnen und Migranten schulisch zu institutionalisieren. Dieser Perspektivwechsel steht nicht gegen ein kritisches Urteil über die »Ostkunde«, sondern mahnt vielmehr, das mitgebrachte Wissen von Migrantinnen und Migranten nicht unbesehen zu verklären, wie es in der neueren Migrationsforschung mitunter zu beobachten ist.

Die Anfänge der »Ostkunde« waren zäh. Dies zeigen Anschreiben von Vertriebenenverbänden an Ministerien und Regierungspräsidien mit Denkschriften

53 Matthias Stickler, »Ostdeutsch heißt Gesamtdeutsch«. Organisation, Selbstverständnis und heimatpolitische Zielsetzungen der deutschen Vertriebenenverbände 1949-1972, Düsseldorf 2004, S. 33-97; Schwartz, Funktionäre mit Vergangenheit, S. 7-II.

54 Zur ASE: Rolf Meinhardt, »Deutsche Ostkunde«. Ein Beitrag zur Pädagogik des Kalten Krieges 1945-1968, Oldenburg 1978, S. 52-69.

55 Rürup, Von der religiösen Sehnsucht, S. 34-35.

56 Hierzu ausführlich Stephan Scholz/Maren Röger/Bill Niven (Hrsg.), Die Erinnerung an Flucht und Vertreibung. Ein Handbuch der Medien und Praktiken, Paderborn 2015.

57 Weichers, Der deutsche Osten, S. 16;

58 Wegweisend schon Meinhardt, »Deutsche Ostkunde«.

59 Weichers, Der deutsche Osten, S. 16, 88, 253.

und Bitten um mehr Beachtung der deutschen Ostgebiete im Heimatkundeunterricht; die Kultusverwaltungen reagierten zögerlich und verwiesen auf eine Mitbehandlung der Thematik im Geschichts- und Erdkundeunterricht. Einige artikulierten sogar deutlich, sie wollten nicht »in die Propaganda zur Wiedergewinnung der verlorenen Gebiete eingespannt« werden.⁶⁰ Stärkere Bemühungen setzten ein, als die materiellen und beamtenrechtlichen Probleme der geflüchteten und vertriebenen Lehrkräfte weitgehend geklärt waren und die Verbände der Flüchtlinge und Vertriebenen nun die Erinnerungspflege stärker förderten.⁶¹ Der Begriff »Ostkunde« tauchte erstmals in einem Erlass des bayerischen Kultusministeriums von 1952 auf. Auch der Deutsche Bundestag beschäftigte sich 1952/53 mit den Möglichkeiten einer »Ostkunde«, wobei allerdings Zielvorstellung ein friedlicher Ausgleich mit den Ländern Ost- und Südosteuropas war. Noch in eine ähnliche Richtung wies 1956 das Gutachten »Osteuropa in der deutschen Bildung« des Deutschen Ausschusses für das Bildungs- und Erziehungswesen, des damals höchsten bildungspolitischen Beratungsgremiums von Bund und Ländern. Es forderte die Flüchtlinge und Vertriebenen dazu auf, ihre ostmitteleuropäischen Nachbarschaftserfahrungen zum Zwecke der Völkerverständigung einzubringen.⁶²

Die »Ostkunde«-Empfehlungen der KMK, die im Dezember 1956 verabschiedet wurden, waren dagegen wesentlich stärker von »Vertriebeneninteressen« bestimmt.⁶³ Die Entwicklung hierzu lief zu großen Teilen über Hessen als dem damaligen »Zentrum ostkundlicher Bestrebungen«,⁶⁴ namentlich in der Person Eugen Lembergs, und über das BMVt unter Theodor Oberländer.

Über Eugen Lemberg, einen aus Böhmen stammenden deutschen Soziologen, gibt es bereits einiges biographisches Material, das sich vor allem auf seine politische Haltung in der Vorkriegszeit, sein Geschichtsbild und seinen Beitrag zur Konzeption der »Ostkunde« seit den frühen 1950er Jahren bezieht.⁶⁵ Nachdem Lemberg 1945 aus der Tschechoslowakei ausgewiesen worden war und sich zunächst als landwirtschaftlicher Hilfsarbeiter in Oberbayern verdingen musste,⁶⁶ versuchte er, seine früheren Netzwerke wieder zu beleben und in der Wissen-

60 Weichers, *Der deutsche Osten*, S. 81-85. Als ein Beispiel: StA Hamburg, 361-2 VI, 695, Vermerk, 25.10.1951.

61 Mößlang, *Flüchtlingslehrer*, S. 159-160.

62 Weichers, *Der deutsche Osten*, S. 116-121.

63 Weichers, *Der deutsche Osten*, S. III, 141.

64 Weichers, *Der deutsche Osten*, S. 29, 86-87.

65 Karin Pohl, *Die Soziologen Eugen Lemberg und Emerich K. Francis. Wissenschaftsgeschichtliche Überlegungen zu den Biographien zweier »Staffelsteiner« im »Volkstumskampf« und im Nachkriegsdeutschland*, in: *Bohemia* 45 (2004), S. 24-76; dazu Hans Lemberg, *Kommentar zu den Beiträgen über Eugen Lemberg*, in: *Bohemia* 45 (2004), S. 77-92. Speziell zur »Ostkunde«: Weichers, *Der deutsche Osten*, S. 74-79.

66 HHStA Wiesbaden, 520/28, 3992: Spruchkammerakte Eugen Lemberg.

schaft Fuß zu fassen.⁶⁷ Dies gelang nicht umstandslos, doch fand Lemberg ab 1951 einen beruflichen Neueinstieg als Leiter der hessischen Lehrkräftefortbildungsanstalt, der Reinhardswaldschule in Nordhessen. 1955 wechselte er ins Ministerium für Erziehung und Volksbildung nach Wiesbaden, bevor er 1957 als Professor an die Hochschule für internationale pädagogische Forschung (HIPF) in Frankfurt am Main ging. In seiner Konzeption der »Ostkunde« zeigte sich Lemberg geschichts- und bildungspolitisch nach mehreren Seiten anschlussfähig. Bereits in einer frühen Verschriftlichung, den Kasseler Leitsätzen, die 1952 aus einer Tagung an der Reinhardswaldschule hervorgegangen waren, sprach er sich gegen nationalstaatliches Denken, für eine Beachtung der Eigenständigkeit Ostmitteleuropas und für eine gegenwartsnahe »Ostkunde« aus,⁶⁸ und ließ zugleich zu, dass seine Konzeption für verschiedene Ausdeutungen genutzt wurde, vom Deutschen Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen ebenso wie vom BMVt.⁶⁹

Deutlich drängender agierte Theodor Oberländer in der Angelegenheit der »Ostkunde« seit seinem ersten Auftritt vor dem KMK-Plenum am 4. November 1954 in Wiesbaden. Besonders deutlich wurde er auf der Arbeitstagung der Länderflüchtlingsverwaltung in Espelkamp-Mittwald am 28. Juli 1955, als er erklärte: »Was den Unterricht über Ostdeutschland anbetreffe, so sähe er an seinen eigenen Jungens in Bonn, dass es der Schule in keiner Weise gelinge, auch nur einigermaßen die friedliche deutsche Leistung im Osten im Geschichtsunterricht, Geographieunterricht usw. darzustellen. Die Kultusminister müssten daher in dieser Hinsicht immer wieder angegangen werden.«⁷⁰

Die KMK zeigte sich von der Linie des BMVt stärker beeindruckt als von den Überlegungen des Bundestages und des Deutschen Ausschusses,⁷¹ daher fokussierten die im Dezember 1956 verabschiedeten Empfehlungen auf den deutschen Anteil der Geschichte Mittel-, Ost- und Südosteuropas sowie auf die Hervorhebung von Volkstum und Volksgruppen als prägenden Faktoren eines »ostdeutschen Geschichtsbewusstseins«. Dies geschah selbst vor dem Hintergrund, dass eine Reihe von »Ostkundlern« ideologisch an die Zwischenkriegszeit und den Kampf gegen den Versailler Vertrag anknüpfte, indem sie von der Zufälligkeit der Staatsgrenzen im Osten sprachen und den Nationalsozialismus als lediglich eine Form von vielen Nationalismen in Mittel- und Osteuropa relativierten, wenn sie nicht gar in der deutschen Besatzungsherrschaft im Zweiten Weltkrieg

67 Davon kündigt die Korrespondenz im Nachlass: BArch Koblenz, NL 1566 (Eugen Lemberg), der allerdings für die frühe Nachkriegszeit bis in die 1950er Jahre hinein recht ausgedünnt ist.

68 Weichers, *Der deutsche Osten*, S. 74-76.

69 Weichers, *Der deutsche Osten*, S. 119, 124.

70 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 59, Arbeitstagung der Länderflüchtlingsverwaltung in Espelkamp-Mittwald, 28.7.1955.

71 Weichers, *Der deutsche Osten*, S. 128.

die »hoffnungsvollen Ansätze einer Neuordnung« sahen.⁷² Für die Sudetendeutschen unter den »Ostkundlern« war vor allem die Vorstellung eines Deutschlands in den Grenzen von 1937 nicht akzeptabel und sie forderten die Gültigkeit des Münchner Abkommens von 1938 ein. Diese Positionen, von denen viele »Ostkundler« selbst annahmen, dass sie einer breiteren Öffentlichkeit in der Bundesrepublik nicht vermittelbar waren, sondern die Gefahr bargen, dass die »Ostkunde« sich »zu einer kleinen, abgeschlossenen Sekte« entwickelte,⁷³ gelangten in aller Regel nicht in die Schulen.

Die »Ostkunde« war in der Schule nicht als eigenständiges Fach, sondern als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip konzipiert. Statt eigener Schulbücher gab es allenfalls spezielles Zusatzmaterial. Dafür aber ließ sich das inhaltliche Angebot »klassischer« Schulbücher in den sinnstiftenden Fächern Geschichte und Geographie für die »Ostkunde« nutzen.⁷⁴ Das politische und völkerrechtliche Beharren auf einem Deutschland in den Grenzen von 1937 war in den 1950er Jahren noch so wirkmächtig, dass die Schulbücher die ehemaligen deutschen Ostgebiete recht umfangreich behandelten. Dabei gab es die starke Neigung, in den Darstellungen trotz Grenzverschiebungen und Zwangsmigrationen die »Illusion kontinuierlicher Raumverhältnisse«⁷⁵ herzustellen. So wurden die ehemaligen deutschen Ostgebiete in Geographiebüchern nach wie vor im Kontext »deutscher Landschaften« ähnlich wie Westfalen oder Hessen behandelt und in Arbeitsaufträge für die Schülerinnen und Schüler einbezogen. Auf den zahlreichen Seiten, die den »ostdeutschen Landschaften« gewidmet waren, handelten allenfalls einige abschließende Sätze von der aktuellen Situation in der Volksrepublik Polen oder der Sowjetunion. Diese Sätze waren von Klagen über Zerfall und Entfremdung geprägt.⁷⁶ Die Migrationsprozesse seit 1944/45 wurden dramatisch beschrieben und die Ankunftssituation in Westdeutschland adressierte ein »klaustrophobisches Lebensgefühl«⁷⁷ wie in der Weimarer Republik und der frühen NS-Zeit, denn den frühen bundesdeutschen Schulbüchern zufolge war das deutsche Volk niemals zuvor »auf so engem Raum so sehr zusammengedrängt wie nach dem Zweiten Weltkrieg«.⁷⁸ Auch die Bezeichnungspraktiken für den Osten waren dem völkischen Diskurs vor 1945 entnommen: »Deutscher

72 Weichers, *Der deutsche Osten*, S. 410.

73 Weichers, *Der deutsche Osten*, S. 384.

74 Hierzu Stephanie Zloch, *Migration und Raumvorstellungen im Wandel. Deutschland seit 1945*, in: Robert Maier (Hrsg.), *Migration als Thema des Unterrichts in Deutschland, Tschechien und Polen*, S. 217-254, hier 220-230.

75 Ulrike Jureit, *Das Ordnen von Räumen. Territorium und Lebensraum im 19. und 20. Jahrhundert*, Hamburg 2012, S. 12.

76 Mit Nachweisen zu den untersuchten Schulbüchern: Zloch, *Migration und Raumvorstellungen*, S. 221-222.

77 Jureit, *Ordnen von Räumen*, S. 26-27.

78 Emil Hinrichs (Hrsg.), *Erdkunde für Höhere Schulen. Oberstufe in einem Band*, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn 1958, S. 183 (Zitat); mit Nachweisen ähnlicher Passagen in weiteren Schulbüchern: Zloch, *Migration und Raumvorstellungen*, S. 229.

Volksboden« und »geschlossener deutscher Siedlungsraum« waren ebenso noch anzutreffen wie die »völkische Schütterzone Ostmitteleuropas«. ⁷⁹ Ein Geographiebuch für höhere Schulen bemühte noch die Nullsummenlogik der Geopolitik vor 1945: Demnach war nach dem Zweiten Weltkrieg »der slawische Volksboden auf Kosten des deutschen tief nach Mitteleuropa vorgedrungen«. ⁸⁰ Auf diese Weise bewegten sich viele bundesdeutsche Schulbücher der 1950er Jahre im vertrauten konzeptionellen Terrain von »Boden« und »Volk«, auch wenn mittlerweile ein defensiver Grundzug unübersehbar und damit ein Abstand zu jenen radikalen »Ostkundlern« markiert war, die auf eine Revision der Nachkriegsordnung zielten.

Die Praxis der »Ostkunde« zeigte sich allerdings vielschichtiger, als es Programmatik und Schulbücher vermuten ließen. Vor allem fielen deutliche föderale Unterschiede ins Auge. Jenseits des Vorreiters Hessen bildeten die bislang noch wenig im Hinblick auf die »Ostkunde« untersuchten Bundesländer Baden-Württemberg und Hamburg ⁸¹ einen interessanten Kontrast: Während Baden-Württemberg ein christdemokratisch-konservativ regiertes Bundesland war, dessen Kultusverwaltung der »Ostkunde« eher skeptisch gegenüberstand, entwickelte sich das sozialdemokratische Hamburg – ähnlich wie schon das sozialdemokratische Hessen – zu einem der eifrigsten Förderer.

In der Hamburger Schulbehörde fand die »Ostkunde« nach verhaltenen Reaktionen noch zu Beginn der 1950er Jahre, ⁸² seit Verabschiedung der KMK-Empfehlungen 1956 konsequente Unterstützung. Landesschulrat Ernst Matthewes trat wiederholt als Redner mit Vortragstiteln wie »Die Schule – Wahrer des deutschen Kulturgutes jenseits des Eisernen Vorhangs« auf. ⁸³ Für die »Ostkunde« stand ein finanzieller Betrag zur Verfügung, der im Vergleich mit anderen Bundesländern sehr groß war und der es ermöglichte, eigene Fachberatungen bzw. Betreuungslehrkräfte für »Ostkunde« auf Landes-, Schulkreis- und Einzelschulebene zu installieren. ⁸⁴

79 Mit Nachweisen zu den untersuchten Schulbüchern: Zloch, Migration und Raumvorstellungen, S. 225-229.

80 Emil Hinrichs (Hrsg.), Erdkunde für höhere Schulen, Bd. 5: Europa mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands, bearb. von Gerhard Bartsch, Wilhelm Franz und Emil Hinrichs, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn 1952, S. 211.

81 Zu Hamburg bei Meinhardt, »Deutsche Ostkunde«, S. 233-245.

82 StA Hamburg, 361-2 VI, 1019, LSR Matthewes an Verlag Ferdinand Hirt, Kiel, 9.7.1951; StA Hamburg, 361-2 VI, 1025, LSR Matthewes an KMK, 9.4.1951.

83 StA Hamburg, 361-2 VI, 1266, Tagesordnung für die Sitzung des Beirates für Vertriebenen- und Flüchtlingsangelegenheiten bei der Sozialbehörde am 22.1.1959; StA Hamburg, 361-2 VI, 1024, J. Drotschmann: Bericht über die Tagung der Schulbetreuer für den Ostkunde-Bericht, 1959; HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, Ostkunde in anderen Bundesländern, 3.12.1959.

84 Weichers, Der deutsche Osten, S. 197; Meinhardt, »Deutsche Ostkunde«, S. 323; HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, Ostkunde in anderen Bundesländern, 3.12.1959.

Koordinierend wirkte in der Hamburger Schulbehörde seit Anfang 1957 Oskar Anweiler.⁸⁵ Wie viele andere in die »Ostkunde« eingebundene Akteurinnen und Akteure blickte Anweiler auf eigene Migrationserfahrungen zurück. Geboren 1925 im polnischen Rawicz und aufgewachsen im ehemals ostgalizischen Stanisławów (Stanislaviv),⁸⁶ war er noch 1944 Mitglied der NSDAP geworden,⁸⁷ bevor er nach britischer Kriegsgefangenschaft 1947 nach Hamburg gelangte.⁸⁸ Im gleichen Jahr legte er in einem Ergänzungskurs der Schulbehörde sein Abitur ab, begann ein Studium an der Universität Hamburg, absolvierte 1952 sein erstes Lehrerexamen und promovierte 1954 bei Fritz Fischer mit einer Arbeit zur Rätebewegung in Russland. Von 1952 bis 1954 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der von Theodor Schieder geleiteten Dokumentation der Vertreibung der Deutschen,⁸⁹ bevor er 1955 persönlicher Referent des Hamburger Schulsenators Hans Wenke wurde.⁹⁰ Für Anweiler war es eine Selbstverständlichkeit, dass die »Ostkunde« gegenwartsnah betrieben werden müsse: »Das Problem des russischen Kommunismus und der Sowjetisierung der Länder von der Ostsee bis zur Adria einschließlich Mitteldeutschlands sowie das Verhältnis von uns Deutschen zu Polen, Tschechen und den anderen Völkern dieses Raumes muß heute Bestandteil jeder Ostkunde sein, die sich nicht mit bloßen Reminiszenzen begnügen will.«⁹¹

Seit 1956 fanden unter Hamburger Regie regelmäßig Kurse zur Ost- bzw. Osteuropakunde in der Bildungsstätte Barendorf bei Lüneburg statt. Die Referenten kamen häufig von der Ost-Akademie in Lüneburg, die damals der Volkstumsforscher Max Hildebert Boehm leitete.⁹² Auch in den Publikationen zeigte sich Hamburg ambitioniert. Die Hamburger Schulbehörde ließ nicht nur in den Schulen die auflagenstarke bundesweite Zeitschrift *Deutsche Ostkunde* kostenlos verteilen,⁹³ sondern förderte darüber hinaus als eigene Publikation die Zeitschrift *Ost- und Mitteldeutschland im Unterricht*.

In Baden-Württemberg fand die »Ostkunde« anfängliche Zustimmung. Diese entsprang zum einen der Rücksicht darauf, dass über 20 Prozent der Lehrkräfte sowie eine Reihe von Schulräten »Neubürger aus dem Osten« seien,⁹⁴ und

85 StA Hamburg, 361-2 VI, 1027, Auszugsweise Abschrift aus der Niederschrift über die Sitzung der Schulräte am 25.1.1957.

86 »Mein Rätebuch kursierte als Raubdruck.« Mit Oskar Anweiler auf einer tour d'horizon, in: Osteuropa 55 (2005) S. 49-56, hier S. 49.

87 BArch Berlin-Lichterfelde, ehem. BDC, NSDAP-Mitgliederkartei. Seine Mitgliedschaft erwähnte Anweiler im biographischen Interview mit der Zeitschrift Osteuropa nicht.

88 »Mein Rätebuch«, S. 51.

89 Horn, Erziehungswissenschaft in Deutschland, S. 182.

90 »Mein Rätebuch«, S. 53. Die Tätigkeit als Verantwortlicher für »Ostkunde« in der Schulbehörde blieb dort ebenfalls unerwähnt.

91 StA Hamburg, 361-2 VI, 1024, Anweiler an LSR Matthewes, 25.3.1957.

92 StA Hamburg, 361-2 VI, 1298, Vermerk, 9.10.1956.

93 Weichers, Der deutsche Osten, S. 103.

94 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 58, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 18.1.1956; HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 58, Rundfunkreportage am 1.9.1954.

zum anderen der Feststellung, dass »die Kinder unserer Schulen unter dem Begriff Deutschland zusehends nur mehr das Gebiet der Bundesrepublik« verstünden und »die ehemals deutschen Ostgebiete und vor allem das Gebiet der sowjetisch besetzten Zone nach Gewicht und Umfang der Behandlung häufig auf gleicher Stufe mit ausländischen Gebiete« stellten.⁹⁵ Das Kultusministerium stellte der »Ostkunde« insgesamt allerdings geringere finanzielle Mittel zur Verfügung als Hamburg oder Hessen, ein eigenes Fachberatungssystem für »Ostkunde« kam nicht zustande,⁹⁶ und das Referat für den »Ostkunde«-Unterricht in den Schulen leitete mit dem gebürtigen Elsässer Fritz Rust ein Kultusbeamter, der zwar im KMK-Unterausschuss zur Vorbereitung der Empfehlungen für eine »Ostkunde« mitgewirkt hatte,⁹⁷ aber deutlich weniger akademisch ambitioniert und profiliert war als Eugen Lemberg oder Oskar Anweiler.

Die Praxis des »Ostkunde«-Unterrichts brachte recht schnell grundlegende Probleme zutage. Ein erster Punkt betraf die Lehrkräfte. Nur selten waren westdeutsche Lehrkräfte in der »Ostkunde« aktiv⁹⁸ und konterkarierten daher die Bestrebung, aus dem mitgebrachten Wissen von Migrantinnen und Migranten ein Schulfach für alle zu schaffen. Aber auch geflüchtete und vertriebene Lehrkräfte, vor allem jene, die nicht in einschlägigen Verbänden organisiert waren, zeigten sich zurückhaltend gegenüber der »Ostkunde«.⁹⁹ Dies lag zum Teil auch in überhöhten Anforderungen: In Hamburg beispielsweise sollten sich die Betreuungslernkräfte für den »Ostkunde«-Unterricht gleichsam in einer Doppelaufgabe auch um die ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen kümmern.¹⁰⁰

Eine zusätzliche Erschwernis war für die Lehrkräfte, dass es keine ausgearbeiteten, halbwegs systematischen didaktischen Richtlinien gab.¹⁰¹ Der Akzent der »Ostkunde« lag stärker auf ideologisch-politischen Wirkungen als auf einer zielgruppengerechten Ansprache der Kinder und Jugendlichen. Von dieser pädagogisch-didaktischen Position aus beurteilten die Kultusverwaltungen die ihnen zur Prüfung vorgelegten ostkundlichen Zusatzmaterialien kritischer als die So-

95 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 58, Entwurf eines Erlasses, 17.9.1955.

96 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 58, Kultusministerium Baden-Württemberg. Rust, an Kulturwerk der vertriebenen Deutschen, 20.9.1956; HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 58, Kultusministerium Baden-Württemberg, Rust, an Ministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte Baden-Württemberg, 26.10.1955; HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, Vermerk an Minister, 7.10.1959; HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, Auszug aus der Niederschrift über die Sitzung des Ministerrats vom 27.11.1962. Zur Zurückhaltung Baden-Württembergs auch Meinhardt, »Deutsche Ostkunde«, S. 222-223.

97 KMK, 38. SchA am 17./18.1.1956 in Stuttgart, TOP 4 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 1026).

98 Weichers, Der deutsche Osten, S. 16, 296.

99 Weichers, Der deutsche Osten, S. 16; Mößlang, Flüchtlingslehrer, S. 169-170.

100 StA Hamburg, 361-2 VI, 1265, Besprechung über Spätaussiedler, 17.2.1958.

101 Weichers, Der deutsche Osten, S. 16.

zial- und Vertriebenenministerien in Bund und Ländern.¹⁰² So konstatierte der »Ostkunde«-Referent im baden-württembergischen Kultusministerium, Rust, es gebe »viel Konjunkturarbeit« im vorgelegten Schrifttum.¹⁰³

Die fehlenden didaktischen Richtlinien gaben den Lehrkräften aber auch Freiräume. Es konnte sich daher um sehr Unterschiedliches handeln, was unter dem Stichwort »Ostkunde« geboten wurde: Im Deutschunterricht standen die Balladen der ostpreußischen Heimatdichterin Agnes Miegel neben Klassikern des Deutschunterrichts wie Gerhart Hauptmanns »Bahnwärter Thiel« oder den »Webern«. Der Geschichtsunterricht thematisierte nicht allein die deutschen kulturellen Leistungen im Osten, sondern auch die »Westverschiebung Polens nach 1945« oder »Staat und Politik in der Gedankenwelt des Kreisauer Kreises«.¹⁰⁴

Vor allem aber schoben sich die Themen deutsche Teilung, DDR, Kommunismus und eine mögliche Wiedervereinigung im Vordergrund, die auch im regulären Politik- und Gemeinschaftskunde-Unterricht behandelt wurden. In Baden-Württemberg hatte Rust schon vor 1956 dafür plädiert, dass die »Ostkunde« auch die Wiedervereinigung Deutschlands und damit einhergehend den mitteldeutschen Raum bevorzugt behandeln solle.¹⁰⁵ Eine zunehmende Hinwendung zur politischen Bildung unternahmen auch die außerschulischen Bildungsstätten. So war während eines »Ostkunde«-Kurses in der Bildungsstätte Barendorf dem Bericht einer Hamburger Schulklasse zufolge das eindrucksvollste Erlebnis eine Fahrt an die innerdeutsche Grenze.¹⁰⁶ Dies war zwar mit den »Ostkunde«-Empfehlungen von 1956 kompatibel, doch die Kritik am innerdeutschen Grenzregime und später auch am Bau der Berliner Mauer entsprach nicht durchweg denselben politischen Motiven wie die Forderung nach einer Rückgabe der ehemaligen deutschen Ostgebiete.

Welches Wissen über den ehemaligen deutschen Osten unter Schülerinnen und Schülern zirkulierte, ist über die Quellengattung Schulzeitungen annäherungsweise fassbar. In den 1950er und 1960er Jahren erschienen in einer Reihe von Schulzeitungen formal und inhaltlich sehr disparate, auch kontroverse Beiträge. Drei unterschiedliche Tendenzen waren dabei zu erkennen.

In den späten 1950er Jahren gab es, zum ersten, noch gelegentliche Beiträge, die in einem schwärmerischen Duktus von den Herkunftsgebieten kündeten,

102 Weichers, *Der deutsche Osten*, S. 201.

103 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 58, Kultusministerium Baden-Württemberg, Rust, an Ministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte Baden-Württemberg, 26.10.1955.

104 Weichers, *Der deutsche Osten*, S. 263, 292.

105 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 58, Kultusministerium Baden-Württemberg. Rust, an Kulturwerk der vertriebenen Deutschen, 20.9.1956; HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 58, Kultusministerium Baden-Württemberg, Rust, an Ministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte Baden-Württemberg, 26.10.1955.

106 StA Hamburg, 361-2 VI, 1298, Schule Langenfort 68, Berichte über Barendorf-Aufenthalt, 13.10.1958.

etwa von Masuren, dem »Land der tausend Seen«, für den jugendlichen Verfasser »gar nicht mit anderen deutschen Landschaften« zu vergleichen, wobei er den klassischen Topos der verlorenen Heimat bediente: »Doch so schön dieses Stückchen Deutschland auch ist, so schwer wurde es auch geschlagen.« Zu diesen Schicksalsschlägen gehörten die Grenzlage und viele Kriege, dennoch seien »die Menschen deutsch geblieben. Sie blieben es bis zum zweiten Weltkrieg. Schade, daß nun dieses Land nicht mehr uns gehört«. ¹⁰⁷ Historische Genauigkeit konnte dieser Beitrag kaum beanspruchen, viel eher gab er Einblicke in familiäre Erzählungen, die offenkundig auch Vorstellungen von einem ungebrochenen deutschen Volkstum transportierten. Was im Masuren-Beitrag schon anklang, brachte eine Schilderung zu Weihnachten in Siebenbürgen noch deutlicher hervor. Verfasst von einem Jungen, »der mit Eltern und Geschwistern aus Siebenbürgen geflüchtet ist«, so die Unterzeichnung des Beitrags, standen Vergleiche zwischen Hamburger und Siebenbürger Weihnachten im Vordergrund. Dazu bemerkte der junge Autor, dass die evangelische Kirche in Siebenbürgen nicht nur religiöse, sondern auch »völkische Aufgaben« erfülle. ¹⁰⁸

Die zweite Tendenz in Schulzeitungs-Beiträgen manifestierte sich in einem Wechsel der Sprechenden bzw. Schreibenden. Diese Beiträge stammten in aller Regel von bereits länger in der Bundesrepublik lebenden Kindern und Jugendlichen und handelten von Aktionen zur Flüchtlingshilfe oder boten abstrahierende Überlegungen zum »Flüchtlingsproblem«. Ausgangspunkt konnten Besuche in örtlichen Lagern, gemeinsame Ausflüge mit den dort lebenden Jugendlichen und Interviews mit Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern sein. ¹⁰⁹ Dabei erschien die konkrete Herkunft der Jugendlichen aus der DDR oder aus Mittel- und Osteuropa zweitrangig gegenüber der zentralen Botschaft der Texte, die »seelische Vereinsamung« und Not zu lindern. ¹¹⁰

Eine für die damalige Zeit typische *mental map*, die zwar von Wissen über die Migration aus dem »Osten« zeugte, aber eine Herkunft aus der eigenen Stadt, wenn nicht sogar aus dem eigenen Stadtteil als Normalfall für Schulkinder an-

107 Kay: Masuren – Land der tausend Seen, in: Treffpunkt. Herder-Schule, Ricarda-Huch-Schule, Wirtschaftsoberschule und Höhere Handelslehranstalt Gießen (1957), H. 25, S. 8.

108 Wie man Weihnachten in Siebenbürgen feiert! In: Der Zirkel. Schülerzeitung der Schule Döhrnstraße, Hamburg (1958), H. 7, S. 11-12.

109 Hilfe zur Selbsthilfe, in: Die Lupe. Unabhängige Schülerzeitung der Dreieich- und der Mittelschule in Langen 2 (1960), H. 5, S. 36; Wir helfen! In: Der Steinadler. Schülerzeitung der Volks- und Mittelschule Steinadlerweg, Hamburg (1961), H. 12, S. 12; Ein Besuch in dem Lager Kelloggstraße und was dabei heraus kam, in: Der Dompfaff. Schülerzeitung der Wissenschaftlichen Oberschule Klosterschule, Hamburg (1958), S. 10-12; Jörg Henkel, Die Schule lädt Flüchtlingskinder ein, in: Kleine Westendpresse, geschrieben von den Schülern der Westendschule Frankfurt (1959), Herbst, S. 7.

110 Zit. in: Hilfe zur Selbsthilfe, in: Die Lupe. Unabhängige Schülerzeitung der Dreieich- und der Mittelschule in Langen 2 (1960), H. 5, S. 36.



Abb. 1: Aus diesen Gebieten kamen die Eltern unserer Schulgemeinde, in: Der Zirkel. Schule Döhrnstraße, Hamburg (1960), S. 44.

sah, stellte die Schulzeitung einer Hamburger Volksschule zeichnerisch dar (Abb. 1). Bemerkenswert war nicht nur, dass der eigene Stadtteil mittig im Bild platziert war, was nicht der geographischen Lage in der Bundesrepublik entsprach, sondern auch, dass unter der Bezeichnung »Ostzone«, die zeitgenössisch für die DDR in Gebrauch war, hier auch die ehemaligen deutschen Ostgebiete subsumiert waren.

Überhaupt changierte die Betrachtung des »Flüchtlingsproblems« zwischen unterschiedlichen Maßstabebenen; neben lokalen Bezügen standen, insbesondere wenn es um die Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR ging, nationale Bezüge, deklariert als »Lebensfrage unseres Volkes«, aber, durchaus in ein und demselben Text, auch die universalisierende Anrufung des »Westens«: »Beweisen wir, daß die westliche Welt dem Bolschewismus mehr entgegenzusetzen hat als Geld und Wohlstand. Es geht um unser eigenes Leben!«^{III} Eine globale

III Das Flüchtlingsproblem, in: Die Lupe. Unabhängige Schülerzeitung der Dreieich- und der Mittelschule in Langen 2 (1960), H. 5, S. 34-35.

Perspektive begünstigte schließlich das für 1959 von den Vereinten Nationen ausgerufenen »Weltflüchtlingsjahr«,¹¹² so dass ein Beitrag einer baden-württembergischen Schulzeitung, der in den einleitenden Abschnitten auf die Situation in Deutschland fokussierte, schließlich den Blick auch auf Länder wie Indien, Pakistan oder Jordanien lenkte.¹¹³

Zum dritten begannen in den Schulzeitungen seit den späten 1950er Jahren Diskussionen um die völkerrechtliche Anerkennung der Oder-Neiße-Linie. Eines der frühesten Beispiele ist ein Beitrag in einer Hamburger Schulzeitung von 1958, der unter dem vielsagenden Titel »Tabu« für eine Anerkennung plädierte: Dies »sollte uns als Preis für Einheit, Frieden und Freiheit nicht zu hoch sein«.¹¹⁴ Der jugendliche Verfasser führte dabei wirtschaftliche Argumente (Deutschland könne sich auch ohne die Ostgebiete ernähren) ebenso wie außenpolitische Argumente ins Feld, um immerhin eine Wiedervereinigung zwischen der Bundesrepublik und der DDR zu erreichen.¹¹⁵ Darauf antwortete mit heftigem Widerspruch in der folgenden Ausgabe derselben Schulzeitung ein Beitrag mit dem in Sütterlinschrift gesetzten Titel »Kein Verzicht auf deutsches Land«.¹¹⁶ Für die Leserinnen und Leser der Schulzeitung war damit ein klassisches Pro und Contra dargeboten, so dass sie sich ihre eigene Meinung bilden konnten.

In den folgenden Jahren positionierten sich die Beiträge in den Schulzeitungen allerdings zusehends kritischer gegenüber der politischen Agenda der Vertriebenenverbände, ihrer staatlichen Förderung und ihrem Heimat-Begriff,¹¹⁷ kulminierend in der Annahme, die »junge Generation kennt das Land jenseits von Oder und Neiße gar nicht und, so glaube ich, betrachtet Westdeutschland als ihre Heimat«.¹¹⁸ An dieser kritischen Wendung beteiligten sich auch Jugendliche, die selbst aus einer Familie von Geflüchteten und Vertriebenen kamen. 1965 veröffentlichte die Schulzeitung des Württemberg-Gymnasiums in Stuttgart den Essay einer Schülerin, die zuvor einen Preis bei einem Landtagswettbewerb gewonnen hatte. Mit der Ausgangsfrage »Sollen die Kinder unserer Flüchtlinge und Vertriebenen den Gedanken an die verlorene Heimat ihrer Eltern weiterhin

112 Hierzu Ther, Außenseiter, S. 241.

113 Das Weltflüchtlingsjahr, in: Das Sprachrohr. Schülerzeitschrift des Goldberg-Gymnasiums Böblingen-Sindelfingen 10 (1959), H. 6, S. 21.

114 Ingo Cornelsen, Tabu, in: Hertz-Buben. Schülerzeitung der Heinrich-Hertz-Schule 3 (1958), H. 2, S. 28.

115 Ingo Cornelsen, Tabu, in: Hertz-Buben. Schülerzeitung der Heinrich-Hertz-Schule 3 (1958), H. 2, S. 28.

116 Peter Haerting, Kein Verzicht auf deutsches Land, in: Hertz-Buben. Schülerzeitung der Heinrich-Hertz-Schule 3 (1958), H. 3, S. 3-4.

117 Heimatlose Rechte, vertrieben bis ins vierte Glied, in: Schülerzeitung des Gymnasiums für Jungen in Altona (1962), H. 2, S. 12-14.

118 Michael Wolter, erfragt und errechnet, in: Schülerzeitung des Gymnasiums für Jungen in Altona 5 (1964), H. 5, S. 6-7.

pflügen?«¹¹⁹ kam sie auf das NS-Unrecht zu sprechen, setzte sich mit dem Heimat-Begriff auseinander, offenbarte aber auch eine ambivalente Haltung. So sei sicherlich mittlerweile das jeweilige Bundesland Heimat, dennoch sei die Bundesrepublik »für die Flüchtlinge nicht Wahl- sondern Zwangsheimat«. ¹²⁰ Diese Ambivalenz oder »Zerrissenheit«, wie es die Schülerin nannte, helfe aber gegen »Heimatfanatismus«; Heimatpflege »sollte nicht künstlich aufrecht erhalten werden, aber sie sollte auch nicht aussterben«. ¹²¹ Zum Schluss der Ausführungen wechselte auch dieser Beitrag auf eine globale Ebene und gab zu bedenken: »Auch die Deutschen in Übersee pflegen den Gedanken an die Heimat, ohne an eine Rückkehr dorthin zu denken.«¹²²

Vor dem Hintergrund dieser Diskussionen und Wissensproduktionen von Schülerinnen und Schülern kam es zu unvermuteten und eigenwilligen Aneignungen der »Ostkunde«. Neben der bereits erwähnten Hamburger Schulklasse, die sich am meisten von der innerdeutschen Grenzbesichtigung beeindruckt zeigte, gab es etwa einen Bericht in der Harburger Schulzeitung *Die Glocke*, der die Kurse in der Bildungsstätte Barendorf vor allem für ihre »freiheitliche Atmosphäre« und »praktische Demokratie« lobte, während die eigentlichen Kursinhalte nicht als berichtenswert erschienen. ¹²³ Ohnehin war nicht zu unterschätzen, dass sich spätestens in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre unter den Jugendlichen in der Bundesrepublik eine starke Amerika- und England-Orientierung Bahn brach. ¹²⁴ Mit der Weltsicht der »Ostkunde« war dies nur schwer vereinbar. Die Kultusverwaltungen steuerten zu diesem Dilemma ihren eigenen Beitrag bei, wenn es um die übergesiedelten Jugendlichen aus der DDR ging. Während die westdeutschen Schülerinnen und Schüler gemäß der »Ostkunde«-Empfehlungen der KMK die ehemaligen deutschen Ostgebiete intensiver und systematischer als bislang kennen lernen sollten, war die »Ostkunde« kein Programmpunkt für die Sonderkurse, obwohl in den Schulen der DDR die ehemaligen deutschen Ostgebiete gewiss kein Thema gewesen waren. Für die Überge-

119 Gisela Koban, Sollen die Kinder unserer Flüchtlinge und Vertriebenen den Gedanken an die verlorene Heimat ihrer Eltern weiterhin pflegen? In: *Die Brücke. Schülerzeitung des Württemberg-Gymnasiums Stuttgart-Untertürkheim* (1965), H. 35, S. 14-20.

120 Gisela Koban, Sollen die Kinder unserer Flüchtlinge und Vertriebenen den Gedanken an die verlorene Heimat ihrer Eltern weiterhin pflegen? In: *Die Brücke. Schülerzeitung des Württemberg-Gymnasiums Stuttgart-Untertürkheim* (1965), H. 35, S. 14-20.

121 Gisela Koban, Sollen die Kinder unserer Flüchtlinge und Vertriebenen den Gedanken an die verlorene Heimat ihrer Eltern weiterhin pflegen? In: *Die Brücke. Schülerzeitung des Württemberg-Gymnasiums Stuttgart-Untertürkheim* (1965), H. 35, S. 14-20.

122 Gisela Koban, Sollen die Kinder unserer Flüchtlinge und Vertriebenen den Gedanken an die verlorene Heimat ihrer Eltern weiterhin pflegen? In: *Die Brücke. Schülerzeitung des Württemberg-Gymnasiums Stuttgart-Untertürkheim* (1965), H. 35, S. 14-20.

123 Jürgen Dietrich Bencke, Eindrücke aus Barendorf, in: *Die Glocke der Oberschule für Jungen Harburg. Zeitschrift der Schüler, Eltern, ehemaligen Schüler und Lehrer* (1959), H. 47, S. 2.

124 Conze, *Suche nach Sicherheit*, S. 192.

siedelten aus der DDR war dringlicheres Gebot, sie »in die geistigen Wurzeln und Lebensformen des Abendlandes« einzuführen.¹²⁵

Der wohl entscheidende Prüfstein, der zum Niedergang der »Ostkunde« an bundesdeutschen Schulen führte, war das Verhältnis zum Nationalsozialismus. Rolf Meinhardt machte dies an mehreren Etappen in den 1960er Jahren fest: angefangen mit dem Revisionsversuch, den Berlin 1962/63 startete, bis zu kritischen Medien-Beiträgen, etwa einer Artikel-Serie in der ZEIT 1965. Zuvor schon hatte sich das baden-württembergische Kultusministerium eindeutig positioniert.¹²⁶ Gehörte schon der »Ostkunde«-Referent Rust zu den gemäßigten Vertretern seiner Richtung, der davor warnte, dass »Ostkunde« und gesamtdeutsche Betrachtungsweisen »keinen Nationalismus oder Imperialismus fördern« dürften,¹²⁷ kam es seit 1959 zu einer grundlegenden Kritik. Äußerer Anlass war das Bestreben der baden-württembergischen Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Ostkunde, die dem BdV nahestand, doch noch ein Fachberatungssystem für »Ostkunde« zu installieren. Hierfür präsentierte die LAG sogar schon eine eigene Namensliste.¹²⁸ Darauf reagierte ein Referent im Stuttgarter Kultusministerium heftig: Ostkunde-Unterricht sei überhaupt erst notwendig geworden, »als es dem Nationalsozialismus gelungen war, das Deutsche Reich zugrunde zu richten«.¹²⁹ Daher habe der Ostkunde-Unterricht nicht nur die Aufgabe, die Erinnerung an die deutschen Ostgebiete lebendig zu halten, sondern vor allem auch, »die junge Generation über die Schuld der Nationalsozialisten am Verlust der Ostgebiete zu unterrichten. Die junge Generation soll vor allen Dingen erfahren, daß die Tragödie der Deutschen in den Ostgebieten schon 1933 und nicht erst mit dem Jahr 1945 beginnt.«¹³⁰

Die Lösung lag für das Kultusministerium darin, die Fachberatung für »Ostkunde« mit der Fachberatung für Neueste Geschichte und Gemeinschaftskunde zu verbinden,¹³¹ und diese Aufgabe nur solchen Lehrkräften anzuvertrauen, »die

125 StA Hamburg, 361-2 VI, 518-2, Vermerk: Sonderkurse für Abiturienten aus der SBZ, 7.10.1960.

126 Meinhardt, »Deutsche Ostkunde, S. 321-323 erwähnt die kritische Haltung, kann sie aber nur aus der Perspektive des Materials der ostkundlichen BAGs und LAGs erhehlen.

127 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 58, Rundfunkreportage am 1.9.1954.

128 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, LAG für Ostkunde in Baden-Württemberg, Vorschlagsliste für Fachberater für Ostkunde im Unterricht, 16.9.1959.

129 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, Stellungnahme der Abteilung U II, 23.II.1962.

130 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, Stellungnahme der Abteilung U II, 23.II.1962; entsprechende Überlegungen schon in: HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, Kultusministerium Baden-Württemberg an Staatsministerium Baden-Württemberg, 7.II.1962; HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, Vermerk an Minister, 19.II.1959.

131 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, Stellungnahme der Abteilung U II, 23.II.1962; HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, Kultusministerium Baden-Württemberg an LAG für Ostkunde im Unterricht in Baden-Württemberg, 5.12.1962. Als Vorschlag schon: HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, Vermerk an Minister, 19.II.1959.

sich nach ihrem früheren politischen Verhalten innerlich frei und ungeniert, unbehindert und unanfechtbar dieser Aufgaben widmen können«. ¹³² Eine Entscheidung darüber sollte nach Einsicht in die Personalakten des Kultusministeriums fallen. ¹³³ Damit setzte Baden-Württemberg dem mitgebrachten Wissen von Migrantinnen und Migranten klare Grenzen und führte hierfür eine neuere, kritische Geschichtsauffassung ins Feld, die zu Beginn der 1960er Jahre durch die NS-Prozesse, aber auch durch die KMK-Empfehlungen zum Nationalsozialismus zunehmend an gesellschaftlicher Aufmerksamkeit und Anerkennung gewann.

In Hamburg kam deutlicherer Widerspruch zur »Ostkunde« später auf. ¹³⁴ Seit 1962 ließ die Schulbehörde mehrere Ausgaben der bislang kostenlos in den Schulen verteilten »Deutschen Ostkunde« zurückhalten, so explizit aufgrund eines Aufsatzes des sudendentischen Historikers und Aktivisten Ernst Lehmann, der »in seinem Grundgedanken völkisch, in den Formulierungen oft recht gefühlsbetont, in den historischen und politischen Urteilen sehr problematisch« sei. ¹³⁵ Fügte sich dies noch in den Rahmen einer auch schon früher geäußerten Kritik an inhaltlichen und vor allem didaktischen Unzulänglichkeiten von »ostkundlichen« Unterrichts-Materialien, entfachte sich die Kritik in den folgenden Jahren an Lehrkräfte-Fortbildungstagungen zur »Ostkunde«. Gegenüber einer Tagung in Ratzeburg im Herbst 1964 hegte die Schulbehörde schon im Vorfeld Skepsis und erbat Berichte aller Teilnehmenden. ¹³⁶ Tatsächlich äußerten sich im Nachgang selbst Lehrkräfte, die der »Ostkunde« im Prinzip wohlwollend gegenüber standen, kritisch, nicht nur über die starke Emotionalisierung des Themas, die manche Referenten an den Tag gelegt hätten, sondern auch über die ausgebliebene Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit. ¹³⁷

Aufsehen erregte aber vor allem 1965 ein Artikel in der *ZEIT*. Der Verfasser Kai Hermann ¹³⁸ analysierte unter dem Titel »Nach Ostland woll'n wir reiten« ¹³⁹ mehrere Ausgaben der Zeitschrift *Deutsche Ostkunde* und machte die völkische und NS-apologetische Haltung vieler Beiträge und empfohlener Lektüren deutlich. Die Reaktionen kamen von zwei Seiten: Eugen Lemberg beschwerte sich über den Artikel bei der Redaktion und noch einmal persönlich bei Marion Gräfin Dönhoff und Theodor Eschenburg, die aber die Kritik zurückwiesen; ¹⁴⁰

132 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, Stellungnahme der Abteilung U II, 23.II.1962; ähnlich auch: HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, Kultusministerium Baden-Württemberg an LAG für Ostkunde im Unterricht in Baden-Württemberg, 5.II.1962.

133 HStA Stuttgart, EA 3/602, Bü. 60, Stellungnahme der Abteilung U II, 23.II.1962.

134 Meinhardt, »Deutsche Ostkunde«, S. 245.

135 StA Hamburg, 361-2 VI, 1029, Vermerk, 19.II.1962.

136 StA Hamburg, 361-2 VI, 2663, Vermerk an LSR Matthewes, 17.7.1964.

137 StA Hamburg, 361-2 VI, 2663, Bericht Alfred K. über Tagung Ratzeburg, 18.II.1964;

StA Hamburg, 361-2 VI, 2663, Bericht Ursula S. über Tagung Ratzeburg, 3.II.1964.

138 Kai Hermann sollte später weitere Bekanntheit erlangen als Verfasser der Dokumentation »Christiane F.: Wir Kinder vom Bahnhof Zoo« aus dem Jahre 1978.

139 Kai Hermann, »Nach Ostland woll'n wir reiten«, in: Die ZEIT, 9.4.1965.

140 Weichers, Der deutsche Osten, S. 245.

dafür war der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) für Ostkunde gestattet, wenige Wochen später eine Stellungnahme in der *ZEIT* zu veröffentlichen, die sie nach Rücksprache mit dem BMVt verfasste.¹⁴¹ Es folgten weitere Medienbeiträge und Aktivitäten, die die Kritik aufnahmen und verstärkten: eine Sendung des NDR vom 4. Juni 1965 unter Mitwirkung Kai Hermanns, Berichte in der NDR-Sendung »Panorama« und im *SPIEGEL*.¹⁴²

Zu einem gewichtigen Argument gegen die »Ostkunde« wurde nun, dass mehrere Schriften und Vorträge offenkundig nicht auf dem Boden des Grundgesetzes stünden.¹⁴³ Kommende »Ostkunde«-Tagungen in Hamburg Ende Mai 1965 und in Schnackenburg im Oktober 1965 standen schon deutlich unter diesem Eindruck. So meinte ein Berichterstatter: »Ich halte die ›Bundesarbeitsgemeinschaft für Ostkunde im Unterricht‹ für eine gefährliche Einrichtung, die man sorgfältig beobachten sollte.«¹⁴⁴ Auf der Tagung »Ostkunde im Zwielicht«, veranstaltet von der sozialdemokratisch orientierten Neuen Gesellschaft, Vereinigung für politische Bildung e. V.¹⁴⁵ sahen einige Diskutantinnen und Diskutanten sogar die Gefahr, die Mitglieder der BAG »in einen gänzlich neonationalistischen ›Untergrund‹ zu treiben«.¹⁴⁶

In jedem Fall war mit den Hinweisen auf das Grundgesetz und den Verfassungsschutz ein Topos in der Auseinandersetzung um »richtiges« Wissen eingebracht, der in den 1950er Jahren noch nicht im Spiel war. Die Schlussfolgerung, dass die Bereitschaft, Wissen anzuerkennen, in der Bundesrepublik dort endete, wo das Grundgesetz in Frage zu stehen schien, sollte in späteren Jahren bei der Auseinandersetzung um das Wissen neuer Gruppen von Migrantinnen und Migranten in verstärktem Maße zum Tragen kommen.

Für die »Ostkunde« hatten die Konflikte handfeste Folgen. Die BAG und die LAG's mussten die Verteilung von Broschüren stoppen und finanzielle Kürzungen verkraften.¹⁴⁷ Offiziell hob die KMK ihre »Ostkunde«-Empfehlungen von 1956 nicht auf, allerdings geschah dies in einzelnen Ländern durchaus, so etwa in Hessen 1972.¹⁴⁸ Nach einem KMK-Beschluss vom 11. Oktober 1991, bereits im wiedervereinten Deutschland, galten die Empfehlungen immerhin als »überholt«.¹⁴⁹ Einige Akteure der »Ostkunde«, insbesondere die jüngeren von ihnen, konnten eine berufliche und biographische Neuorientierung vornehmen.

141 Meinhardt, »Deutsche Ostkunde«, S. 214.

142 Meinhardt, »Deutsche Ostkunde«, S. 218-220.

143 StA Hamburg, 361-2 VI, 2663, Arbeits- und Sozialbehörde Hamburg, Senator Weiß, an BMGdt, Mende, 16.6.1965.

144 StA Hamburg, 361-2 VI, 2663, Reinhardt K.: Bericht über Tagung Hamburg, 1.6.1965.

145 StA Hamburg, 361-2 VI, 2663, Tagungsplan »Ostkunde im Zwielicht?« am 20.11.1965.

146 StA Hamburg, 361-2 VI, 2663, Edelgardt K.: Bericht über Tagung »Ostkunde im Zwielicht?«, 21.11.1965.

147 Meinhardt, »Deutsche Ostkunde«, S. 246.

148 Weichers, Der deutsche Osten, S. 222.

149 Weichers, Der deutsche Osten, S. 163.

Wohl am besten gelang dies Oskar Anweiler, der sich 1963 an der Universität Hamburg mit einer Geschichte der Schule in Russland und der Sowjetunion habilitierte und nach einer kurzen Zeit an der PH Lüneburg ab 1964 als Professor an der Ruhr-Universität Bochum wirkte.¹⁵⁰ Dort gewann er den Ruf eines Vorreiters der vergleichenden Bildungsforschung, der mithilfe, die reservierte oder gar feindselige Haltung in der Bundesrepublik gegenüber der sowjetischen Pädagogik abzubauen.

Sowohl die slavischen Sprachen als auch Themen der »Ostkunde« stellten im Prinzip gemeinsame Wissensbestände für große Teile der Flüchtlinge und Vertriebenen nach dem Zweiten Weltkrieg, für Übergesiedelte aus der DDR, für Ausgesiedelte sowie für verbliebene DPs und Emigrierte aus Mittel- und Osteuropa dar. In welchem Maße sich dieses Wissen im Schulalltag wiederfand, konnten die Beiträge von Kindern und Jugendlichen in Schulzeitungen verdeutlichen. Allerdings zeigten sich sowohl im unterrichtspraktischen als auch im bildungspolitischen Umgang mit diesem Wissen auch starke Einschränkungen und Ambivalenzen. Das mitgebrachte Sprachwissen stellte keinen Ansatzpunkt für Mehrsprachigkeit in der Schule dar, vielmehr wurden die mitgebrachten Sprachen utilitaristisch und temporär für die Erreichung und Anerkennung von Bildungsabschlüssen bewertet. Die »Ostkunde« barg höheren identitätsstiftenden Gehalt, doch sie gab es nur im Regelunterricht, nicht aber in den Sonderkursen zur Abiturvorbereitung; hier sollte Wissen für die »westliche Welt« im Vordergrund stehen. Dass Themen der »Ostkunde« offenkundig nicht dazu gehörten, verwies bereits auf die zunehmend schärfere Kritik an der »Ostkunde« in den 1960er Jahren. Hier wurden erstmals öffentlich für ein mitgebrachtes Wissen von Migrantinnen und Migranten Grenzen der Sagbarkeit definiert: Das Grundgesetz und das Verhältnis zur NS-Vergangenheit bildeten nun die entscheidenden Referenzen und nicht mehr ein »staatspolitisches« Interesse wie noch in den 1950er Jahren. Ähnlich wie bei den Diaspora-Schulen und dem nationalen Ergänzungsunterricht lagen hier Anknüpfungspunkte für Entwicklungen, die bei späteren Migrationsbewegungen für intensive Diskussionen sorgen sollten.

150 Horn, Erziehungswissenschaft in Deutschland, S. 143, 182-183.

3.7. Die Neuvermessung der Einwanderungsgesellschaft: Die frühe Arbeitsmigration

Die Wiederaufnahme einer geregelten Arbeitsmigration nach dem Zweiten Weltkrieg setzte mit dem am 22. Dezember 1955 geschlossenen Anwerbe-Abkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Italien offiziell ein. Auch wenn insbesondere Ulrich Herberts Darstellung zur »Ausländerpolitik« die bis ins 19. Jahrhundert zurückreichenden Kontinuitäten ins Bewusstsein gerückt hat¹ und in der Geschichtsschreibung der deutschen Einwanderungsgesellschaft nach 1945 die Heterogenität von Migrationsbewegungen sukzessive Berücksichtigung findet,² so ist es doch historiographisch und erinnerungskulturell weiterhin verbreitet, die neuere Arbeitsmigration quantitativ und qualitativ als Phänomen sui generis und als einen von den anderen Migrationsbewegungen weitgehend isolierten Entwicklungsstrang zu betrachten.

Aus einer wissenschaftlichen Perspektive interessiert zunächst, welche Herausforderungen die Arbeitsmigration für das zeitgenössische Governance-Wissen sowie für das Wissen von Expertinnen und Experten im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung bedeutete. Inwieweit konnte Wissen, das zuvor im Hinblick auf Migrantinnen und Migranten aus der DDR sowie aus Mittel- und Osteuropa produziert wurde, zum Verständnis der neu Ankommenen genutzt werden? Welche Kontinuitätsannahmen und Vergleichsmaßstäbe zirkulierten hierzu? Und welche spezifischen Erkenntnisse lieferte die Wissenspraktik der Statistik, um ein neues Feld von Migration zu vermessen? Dem Governance-Wissen stand erneut ein selbstorganisiertes Wissen der Migrantinnen und Migranten gegenüber. Dieses Kapitel arbeitet allerdings heraus, warum und auf welche Weise die epistemische Konstellation der Arbeitsmigration eine wesentlich andere war als für die verbliebenen DPs und Emigrierten aus Mittel- und Osteuropa, die sich bislang am deutlichsten in der Bundesrepublik mit einem selbstorganisierten Wissen profiliert hatten.

Kontinuitäten?

Für die Annahme von einem isolierten Entwicklungsstrang der Arbeitsmigration sind zwei narrative Muster maßgeblich. Das erste Muster besteht in der Reihung sämtlicher Anwerbe-Abkommen der Bundesrepublik: mit Italien 1955, mit Spanien und Griechenland 1960, mit der Türkei 1961, mit Marokko 1963, Portugal 1964, Tunesien 1965 und Jugoslawien 1968. Formal betrachtet besaßen die Anwerbe-Abkommen ähnliche Inhalte und Bestimmungen, so dass sie in ein euro-

1 Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik.

2 Alexopoulou, Deutschland und die Migration; Plamper, Neues Wir.

päisches Regime der bilateralen Arbeitsmigration eingeordnet werden können,³ und zumindest in der Anfangsphase gab es auf der nachfragenden, bundesdeutschen Seite übergreifende soziodemographische Gründe wie eine sinkende Zahl deutscher Erwerbstätiger infolge der geburtenschwachen Kriegsjahrgänge, eines niedrigeren Renteneintrittsalters oder verlängerter Ausbildungszeiten.⁴

Die Anwerbe-Abkommen folgten aber nicht nur einem wirtschaftlichen, sondern auch einem außenpolitischen Interesse, und hier veränderten sich die Kontexte von der Mitte der 1950er bis zum Ende der 1960er Jahre signifikant. Die frühen Anwerbe-Abkommen standen im Zeichen der von der jungen Bundesrepublik ausdrücklich gewollten europäischen Integration und der damit verbundenen Arbeitnehmendenfreizügigkeit; auch das Anwerbe-Abkommen mit der Türkei war zu diesem Zeitpunkt hierzu zu rechnen.⁵ Auch die Entsendeländer versprachen sich Vorteile, sowohl durch eine »Entlastung« ihrer inneren sozialen und demographischen Situation⁶ als auch durch eine neu in Gang kommende Wissenszirkulation, die von volkswirtschaftlichem Nutzen sein sollte. Spätestens in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre war es für die Bundesrepublik zu einem wichtigen Motiv geworden, die Neue Ostpolitik zu flankieren, wie vor allem das Anwerbe-Abkommen mit Jugoslawien unter Beweis stellte.⁷

Aus der Reihung der Anwerbe-Abkommen ergab sich aber keineswegs, dass die Entsendeländer stets gemeinsame Interessen gegenüber der Bundesrepublik verfolgten. Wie für das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung zu zeigen sein wird, beobachteten sich die diplomatischen Vertretungen der Entsendeländer und die Selbstorganisationen der Migrantinnen und Migranten zwar wechselseitig, doch führte dies neben punktueller Kooperation und Interaktion in den meisten Fällen eher zu gleichgültiger Koexistenz, in einigen Fällen sogar zu Konkurrenz und Konflikt.

Das zweite Muster, das eine weitgehend isolierte Sicht auf die Arbeitsmigration begünstigt, bezieht sich auf das Verhältnis zu den früheren Migrationsbewegungen. Die Arbeitsmigration erschien zeitlich nachgeordnet; die Arbeitskräfte aus dem Süden wurden demnach erst notwendig, nachdem die deutschen Flüchtlinge und Vertriebenen erfolgreich in den Arbeitsmarkt integriert waren und nachdem der Bau der Berliner Mauer 1961 die Übersiedlungsmöglichkeiten aus der DDR scharf begrenzt hatte.⁸ Neben die zeitliche trat die soziale Distanzbildung: So war in zeitgenössischen sozialwissenschaftlichen Arbeiten von einer »Unterschich-

3 Christoph Rass, Bilaterale Wanderungsverträge und die Entwicklung eines internationalen Arbeitsmarktes in Europa 1919-1974, in: GG 35 (2009), S. 98-134; Oltmer, Migration, S. 187-188.

4 Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, S. 206, 208.

5 Hunn, »Nächstes Jahr kehren wir zurück ...«, S. 31-32; Zloch, Ver-Ortung der Bundesrepublik, S. 259.

6 Oltmer, Migration, S. 190.

7 Schönwälder, Einwanderung, S. 273, 287, 343, 365.

8 Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, S. 208.

tung« die Rede, wonach ein beruflicher und gesellschaftlicher Aufstieg der bereits länger Ansässigen auch dadurch möglich wurde, dass neu hinzugekommene Migrantinnen und Migranten untergeordnete Positionen einnahmen.⁹

Jüngere Beiträge zur Migrationsgeschichte haben dagegen hervorgehoben, dass eine Reihe von Migrantinnen und Migranten schon vor Abschluss offizieller Anwerbe-Abkommen zur Erwerbstätigkeit in die Bundesrepublik kam; auch vermischten sich wirtschaftliche, persönliche und politische Motive für die Migrationsentscheidungen.¹⁰ In den bisherigen Kapiteln dieser Arbeit haben die Einblicke in einzelne Schulen, Sonderklassen und Förderlehrgänge heterogene Herkunftskontexte und Zugehörigkeiten bereits erkennen lassen und die grundsätzliche Annahme von Migration als einem kontingentem Phänomen unterstrichen. Wenn nun im Folgenden in abstrahierender Form öfter von Arbeitsmigration, Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten die Rede sein wird, dann sind damit relationale Begriffe gemeint, die auf das internationale Migrationsregime vornehmlich südeuropäischer Arbeitskräfte Bezug nehmen und eine orientierende Unterscheidung zu anderen durch Migration gebildeten Gruppen wie den Übersiedlerinnen und Übersiedlern aus der DDR oder den Aussiedlerinnen und Aussiedlern aus Mittel- und Osteuropa anbieten, ohne damit die Vielfalt von Migrationsmotiven und Migrationswegen grundsätzlich außer Acht zu lassen.

Eine Kultur- und Alltagsgeschichte der Migrantinnen und Migranten und ihrer Familien lässt Momente der Verflechtung deutlich hervortreten. Noch waren die ersten Arbeitskräfte aus dem Ausland oft alleinstehende junge Erwachsene, die ihre Reise auch als ein Grenzen überschreitendes Erlebnis wahrnahmen.¹¹ Schätzungen deutscher Behörden zufolge hatten Ende 1962 lediglich 10 bis 15 Prozent der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten ihre Familien mitgebracht.¹² Die Regelung, dass deutsche Arbeitgebende einen Kinderzuschlag vorerst nur für im Herkunftsland verbliebene Kinder zahlten, beförderte nach Lauren Stokes einen »split between production and reproduction that characterised the guest worker regime«. ¹³ Dennoch war diese Kluft nicht so stark ausgeprägt wie in früheren Epochen der Arbeitsmigration, etwa bei der ländlichen Saisonarbeit im Ostelbien des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Zunehmend häufiger brachten Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten in den Folgejahren ihre Familienangehörigen mit in die Bundesrepublik und um

9 Herbert, *Geschichte der Ausländerpolitik*, S. 197.

10 Alexopoulou, *Deutschland und die Migration*, S. 108; Stokes, *Permanent Refugee Crisis*, S. 30-32; zu den Spurwechseln zwischen Aussiedlung und Arbeitsmigration im Falle Jugoslawiens: Panagiotidis, *Unchosen Ones*, S. 98-99.

11 Severin-Barboutie, *Multiple Deutungen*, S. 245-248.

12 Schönwälder, *Einwanderung*, S. 289; Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 65. Zu Politik und Praxis des Familiennachzugs im Bund und in Hessen: Barbara Sonnenberger, *Nationale Migrationspolitik und regionale Erfahrung. Die Anfänge der Arbeitsmigration in Südhessen 1955-1967*, Darmstadt 2003, S. 87-97, 120-123, 140-142, 181-186.

13 Stokes, »An Invasion«, S. 375.

1960 waren bereits die ersten Kinder in Deutschland geboren, wie Kurslisten für den sich um diesen Zeitpunkt etablierenden Muttersprachlichen Unterricht im Zuge der Arbeitsmigration zeigten.¹⁴

Die Wohnverhältnisse der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten haben in der Historiographie bereits einige Aufmerksamkeit gefunden.¹⁵ Die wohnliche Unterbringung war demnach durchaus unterschiedlich: Beschäftigte, die nicht in einem Großkonzern mit eigener Wohninfrastruktur arbeiteten,¹⁶ sondern in kleinen und mittelständischen Betrieben, waren zumeist schlechter gestellt.¹⁷ Die Wohnverhältnisse thematisierten zeitgenössisch nicht nur Wohn- und Sozialbehörden, sondern auch, wenn es um Familien mit Kindern und damit um Sozialisierungseinflüsse ging, die Schulbehörden. Beispielsweise berichtete das Bezirksschulamt von Waiblingen im Großraum Stuttgart, dass viele Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten in »Kolonien bzw. Barackensiedlungen« lebten und ihre Kinder die nächstgelegene Schule besuchten.¹⁸ Dies war nicht weit entfernt von den Lebensumständen früherer Migrantinnen und Migranten, der Flüchtlinge und Vertriebenen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und insbesondere der Displaced Persons, die oft jahrelang in Lagern gelebt hatten. Sehr treffend hat Maria Alexopoulou festgestellt, dass den »heimatlosen Ausländern« für die Zeit zwischen dem Ende des Zweiten Weltkriegs und der einsetzenden Arbeitsmigration eine migrationsgeschichtliche »Scharnierfunktion« zukomme.¹⁹

Die Schließung des letzten verbliebenen DP-Camps im oberbayerischen Föhrenwald im Jahre 1957²⁰ war vor allem eine symbolische Geste. Es war erklärtes Ziel der bundesdeutschen Sozialpolitik, die kriegsfolgenbedingten Lager zu räumen und die dort Lebenden mit regulärem Wohnraum zu versorgen.²¹ Viele DPs lebten aber auch nach diesem Zeitpunkt in prekären Verhältnissen, offiziell nun in Lagern und Heimen der Sozialbehörden und zusammen mit »sozial schwachen« Familien, Obdachlosen und zum Teil mit den neu ankommenden

14 HHStA Wiesbaden, 504, 909 b, Lista per Direzione Didattica Italiana Frankfurt, für Babenhausen, 28.12.1966; HHStA Wiesbaden, 504, 909 b, Kursliste an Missione Cattolica Italiana im Caritasverband e. V., für Wiesbaden, 15.9.1964.

15 Grundsätzliche Ausführungen bei Reinecke, Ungleichheit der Städte, S. 248-251.

16 Richter/Richter, Opfer-Plot, S. 92-93.

17 Mit regionalen Beispielen zu den untersuchten Bundesländern: Sonnenberger, Nationale Migrationspolitik, S. 383-414; Telse Rüter, Die neuen Nachbarn sind da! Zur Integration und Wohnsituation ausländischer Arbeitnehmer in Hamburg 1955 bis 1973, in: ZHG 101 (2015), S. 163-192.

18 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Oberschulamt Nordwürttemberg an Kultusministerium Baden-Württemberg, 30.1.1965.

19 Alexopoulou, Deutschland und die Migration, S. 64.

20 Michael Brenner/Norbert Frei, Zweiter Teil: 1950-1967. Konsolidierung, in: Michael Brenner (Hrsg.), Geschichte der Juden in Deutschland. Von 1945 bis zur Gegenwart, München 2012, S. 153-293, hier S. 166-169. Föhrenwald ist heute Teil der Stadt Wolfratshausen.

21 Beer, Die deutsche Nachkriegszeit, S. 58.

Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten. Wurden 1959 bundesweit noch 145.000 Menschen in Lagern gezählt, so waren es 1964 immer noch 74.000.²² Dabei unterlag unterschiedlichen Definitionen, was weiterhin als Lager zu gelten hatte, und selbst die noch anerkannten Lager gerieten rasch aus dem Blickfeld der örtlichen Bevölkerung.²³ Erst an der Wende zu den 1970er Jahren sollten die kommunalen Notunterkünfte ein breiteres Interesse in journalistischen Reportagen und sozialwissenschaftlicher Forschung finden; in der Zeitgeschichtsforschung setzte die Thematisierung weitere Jahrzehnte später ein.²⁴

Aus der zeitgenössischen Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen, in deren Schuleinzugsgebiet sich diese Heime und Lager befanden, ergab sich daraus ein Kontinuum »schwieriger« Schülerinnen und Schüler, das von der unmittelbaren Nachkriegszeit bis an die Schwelle der 1970er Jahre reichte. Diese Situation lässt sich gut für Hamburg dokumentieren, das noch lange nach Kriegsende an Wohnungsmangel litt. Bereits 1956 hatte eine Arbeitstagung der Hamburger Sozialbehörde zur Sprache gebracht, »dass in den Hamburger Lagern mehr einheimische Asoziale untergebracht seien, als Vertriebene und Sowjetzonenflüchtlinge.«²⁵ 1964 erstellte die Arbeits- und Sozialbehörde dann einen Mehrjahresplan für den Bau von Übergangswohnungen für »hamburgische obdachlose Familien«.²⁶ Einem statistischen Zwischenergebnis aus dem Jahre 1966 zufolge waren immerhin rund 6.900 Kinder und Jugendliche in Wohn- und Durchgangsunterkünften, in Wohnsiedlungen der Arbeits- und Sozialbehörde und in Betreuungseinrichtungen der Jugendbehörde wohnhaft.²⁷

Wie der Blick auf das von den neuen Wohn- und Sozialprogrammen erfasste Lager Neßpriel in Finkenwerder zeigte, war die Personengruppe heterogener, als es die Bezeichnung »hamburgische obdachlose Familien« suggerierte. Hier war von 600 »SBZ-Flüchtlingen« und Ausgesiedelten die Rede, während 1.350 unter »hamburgische Obdachlose« firmierten.²⁸ Einer anderen Aufstellung zufolge gab es über 110 Kinder von »Flüchtlingen und Heimatvertriebenen« und 297 Kinder von »Obdachlosen« und »Binnenwanderern«.²⁹ Die Schulbehörde fürchtete eine »schwere Beeinträchtigung« der umliegenden Schulen, vor allem der Westerschule Finkenwerder.³⁰

22 Beer, Die deutsche Nachkriegszeit, S. 60-61.

23 Beer, Die deutsche Nachkriegszeit, S. 61-62.

24 Reinecke, Ungleichheit der Städte, S. 92-94.

25 StA Hamburg, 361-2 VI, 1266, Niederschrift über die Arbeitstagung des Beirates für Vertriebenen- und Flüchtlingsangelegenheiten bei der Sozialbehörde am 31.8.1956.

26 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Arbeits- und Sozialbehörde Hamburg an Schulbehörde Hamburg, 13.1.1967.

27 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Arbeits- und Sozialbehörde Hamburg an Schulbehörde Hamburg, 14.11.1966.

28 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Arbeits- und Sozialbehörde Hamburg an Schulbehörde Hamburg, 13.1.1967.

29 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Vermerk, 1.2.1968.

30 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Vermerk, 1.2.1968.

Für andere Lager und Unterkünfte waren die Bewohnerinnen und Bewohner nicht näher nach ihrer Herkunft oder Migrationsgeschichte aufgeschlüsselt, doch waren unter den jeweils zugeordneten Schulen einige, die in den frühen 1970er Jahren als erste Schwerpunktschulen ausländischer Kinder und Jugendlicher Aufmerksamkeit erlangen sollten. So lag nach dem Mehrjahresplan von 1964 das Durchgangslager Eggerstedter Straße in Altona mit ca. 1.400 Bewohnerinnen und Bewohnern, darunter 300 Schulkindern, im Einzugsbereich der Theodor-Haubach-Schule, die allein 120 Schülerinnen und Schüler aufnahm, sowie der Schulen Chemnitzstraße und Thedestraße.³¹ Immer noch als »Nissenhütten« wurden die Unterkünfte an der Sportallee im Stadtteil Groß Borstel bezeichnet, in denen etwa 1.300 Menschen, darunter ca. 300 Schulkinder lebten, deren zugeordnete Schule im Licentiatenweg war, und für die Übergangswohnsiedlung in der Billbrooker Berzeliusstraße mit 1.700 Menschen, davon 450 Schulkindern, lag die Schule Billbrookdeich am nächsten.³²

Als die Arbeits- und Sozialbehörde 1969 die Schließung der letzten Unterkünfte durchsetzte,³³ die einst bekannte DP-Camps gewesen waren, geschah dies im Rahmen einer forcierten Auflösung der Hamburger Wohnlager und der sozialpolitischen Umorientierung auf den Bau von Großwohnsiedlungen.³⁴ Die an diesen Orten einsetzende Begegnung und Verflechtung unterschiedlicher Gruppen von Kindern und Jugendlichen an den Rändern der (Stadt-)Gesellschaft stellte für das Governance-Wissen und die Bildungspraxis in den folgenden Jahren hinreichenden Anlass dar, die betroffenen Schülerinnen und Schüler nicht allein unter dem Gesichtspunkt ethnischer oder rassistischer Differenzbildung zu fassen, sondern ihnen auch unter dem Stichwort »soziale Integration« Aufmerksamkeit zu widmen.

Von der statistischen Wissensproduktion zur »Problem«-Wahrnehmung

Die Politologin Karen Schönwälder hat schon vor rund zwei Jahrzehnten der Annahme widersprochen, die staatliche Politik in der Bundesrepublik habe die Arbeitsmigration bis Anfang der 1970er Jahre nur »selektiv wahrgenommen und eine verengte Arbeitsmarktpolitik betrieben«. Sie wies darauf hin, dass bereits in den 1960er Jahren die Diskussion in Politik und Öffentlichkeit thematisch viel-

31 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Aktennotiz, 12.1.1967.

32 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Aktennotiz, 12.1.1967.

33 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Arbeits- und Sozialbehörde Hamburg an Schulbehörde Hamburg, 8.1.1969. Hierzu zählten unter anderem die Lager in der Daimlerstraße und am Funkturm.

34 Zu dieser Politik und ihrer sozialwissenschaftlichen Bewertung grundlegend Reinecke, Ungleichheit der Städte, S. 96-119; dies.: Am Rande der Gesellschaft? Das Märkische Viertel – eine West-Berliner Großsiedlung und ihre Darstellung als urbane Problemzone, in: Zeithistorische Forschungen 11 (2014), S. 212-234.

fällig war und konstatierte: Die Bundesrepublik »stolperte nicht blind und unwissend in einen Einwanderungsprozeß hinein«, vielmehr seien spätestens seit 1963/64 »Einwanderungsprozesse zur Kenntnis genommen und hingenommen« worden.³⁵ Allerdings habe es auf der Ebene der Bundesregierung keine umfassende, grundsätzliche Debatte der Ausländerpolitik gegeben, unter den Abgeordneten des Deutschen Bundestags habe sich niemand in der Migrationspolitik hervorgetan und generell wussten die Behörden des Bundes und der Länder über die Lebensbedingungen der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten in den 1960er Jahren noch wenig.³⁶ Hinzufügen ließe sich, dass es auch in den Sozialwissenschaften noch kaum Expertise zur Arbeitsmigration gab. Dies galt zu großen Teilen auch für das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung.

Bei der frühen, noch sehr tastenden Wissensproduktion der Kultusverwaltungen über die Arbeitsmigration kam der Statistik als Wissenspraxis eine herausragende Rolle zu.³⁷ Eine grundlegende Herausforderung stellte die Frage dar, woher das für die Statistik nötige »Rohmaterial« zu beziehen war. Anders als im Falle der Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR und der Aussiedlerinnen und Aussiedler lagen keine Angaben aus Not- bzw. Erstaufnahmelagern vor. Allerdings hatte es schon bei diesen Migrationsbewegungen Fälle individueller Einreisen in die Bundesrepublik gegeben, so dass die Schulbehörden von neu hinzugezogenen Kindern und Jugendlichen bei deren Anmeldung an den einzelnen Schulen erfuhren. Bei der Arbeitsmigration war dieses kurzfristige Erscheinen vor Ort der Regelfall.

Die Kultusverwaltungen waren damit auf Schätzungen angewiesen. Genauere Daten wären womöglich den Zuzugskarteien der Ausländerabteilung der Innenbehörden bzw. der Polizeipräsidien zu entnehmen gewesen, doch in der Praxis schien eine Auswertung der Karteikarten auf Kinderzahlen etwa der Hamburger Schulbehörde als zu schwierig.³⁸ Es waren wohl mangelnde personelle Ressourcen, die die Schulbehörde von dieser Idee Abstand nehmen ließen.³⁹ Erfahrungen aus Hessen zufolge hätte sich ein solches Vorgehen ohnehin wenig gelohnt: So kritisierten mehrere Schulräte, dass auch die Ausländerpolizei oft nicht richtig über den Familienstand informiert sei.⁴⁰ Letztlich blieb die Migrationsstatistik mit Bezug auf Kinder und Jugendliche noch für die folgenden Jahrzehnte

35 Schönwälder, *Einwanderung*, S. 216.

36 Schönwälder, *Einwanderung*, S. 217, 306, 310, 347.

37 Hierzu Thomas Kemper/Linda Supik, *Klassifikation von Migration im Wandel. Begriffe und Operationalisierungen der deutschen Schulstatistik seit 1965*, in: Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945*, Berlin/Boston 2018, S. 213-252.

38 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Vermerk (1963).

39 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Vermerk (1963).

40 HHStA Wiesbaden, 806/1, 18, Schulräte Wiesbaden, 26.10.1968.

ungenau, da Minderjährige bis 1990 keine eigenen Aufenthaltserlaubnisse und Visa benötigten.⁴¹

Allerdings war das eher zurückhaltende Interesse der Kultusverwaltungen an Kontrolle und Erfassung auch mit der seinerzeit vorherrschenden Annahme verbunden, solange es keine größeren Probleme im Schulalltag gebe, sei ein genaueres Nachforschen irrelevant und ineffizient. So hatten sich Anfang 1957 die Referenten für Kulturstatistik bei der KMK getroffen und darüber diskutiert, ob es überhaupt sinnvoll sei, Erhebungen von Schülerinnen, Schülern, Studierenden und Lehrkräften nach »Vertriebenen- oder Zuwanderungseigenschaft« durchzuführen. In der Diskussion gab es pädagogische Bedenken gegen eine Erfassung.⁴² Als dann seit Beginn der 1960er Jahre der zahlenmäßige Umfang der Arbeitsmigration ebenso anstieg wie das öffentliche Interesse daran, hielten sich die Kultusverwaltungen zunächst an direkte Abfragen bei den Schulen.

Die beiden wirtschaftsstarke süddeutschen Bundesländer Hessen und Baden-Württemberg zogen früher Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten sowie deren Familien an als Hamburg und erhoben daher auch früher statistische Daten. Eine nach einzelnen Schulen differenzierte Erhebung der vier Oberschulämter Baden-Württembergs aus dem Jahre 1960 zeigte dabei nicht allein die ersten Auswirkungen der Arbeitsmigration auf das Bildungswesen, sondern vielmehr noch, wie stark zurückliegende und neue Migrationsbewegungen in der behördlichen Wahrnehmung ineinander verschmolzen.

Das Oberschulamt Nordbaden nannte neben Schülerinnen und Schülern aus den seinerzeitigen Anwerbeländern Italien, Spanien und Griechenland, die in Mannheim und in den umgebenden Landkreisen dominierten, insbesondere für die Städte Heidelberg und Karlsruhe als Herkunftsländer auch die USA, Israel, Japan, Ungarn und Litauen sowie staatenlose Kinder und Jugendliche.⁴³ Noch heterogener gestaltete sich die Situation in Nordwürttemberg: Neben Italien, Spanien und Griechenland erschienen als Herkunftsländer Polen, »Südslawien«, Ungarn, Rumänien, Frankreich, Holland, Litauen, Lettland, Persien, die Ukraine, die Tschechoslowakei sowie die USA in den Listen.⁴⁴ Nach wie vor war der Großraum Stuttgart ein regionaler Schwerpunkt für verbliebene DPs sowie Ausgesiedelte aus Mittel- und Osteuropa. Diese bildeten an einzelnen Schulstandorten auch aus damaliger Sicht größere Cluster, so an der Gartenstraßenschule Sindelfingen 25 staatenlose Kinder und Jugendliche aus Polen und Jugoslawien, in Crailsheim-Altenmünster neun ukrainische, an der »Lagerschule« Malsheim 22 polnische sowie an der Volksschule Vaihingen an der Enz eben-

41 Stokes, »An Invasion«, S. 385-386.

42 BArch Koblenz, B 304, 2051-2, Tagung der Referenten für Kulturstatistik am 28. 2./1.3.1957 in Wiesbaden.

43 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Oberschulamt Nordbaden an Kultusministerium Baden-Württemberg, 16.12.1960.

44 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Oberschulamt Nordwürttemberg an Kultusministerium Baden-Württemberg, 12.12.1960.

falls zwölf polnische Schülerinnen und Schüler. Ins Auge fielen auch Ulm und Umgebung: Lernten an der Multscherschule Ulm 26 polnische, lettische, litauische, estnische und ukrainische Schülerinnen und Schüler, waren es an der Lindenschule Nellingen sogar 25 jugoslawische, 37 polnische und 14 tschechische Schülerinnen und Schüler, während Kinder und Jugendliche aus den Entsendeländern der Arbeitsmigration in geringerer Zahl oder gar nur einzeln an den örtlichen Schulen vertreten waren; eine Ausnahme war Stuttgart, dessen Volksschulen 1960 insgesamt 39 italienische und 24 griechische Kinder und Jugendliche besuchten.⁴⁵

Im Einzugsbereich der beiden übrigen Oberschulämter befanden sich insgesamt deutlich weniger als »Ausländer« gekennzeichnete Kinder und Jugendliche, dabei nannte aber Südbaden neben den Herkunftsländern der Arbeitsmigration weitere Länder wie Ungarn, Polen, Frankreich, Jugoslawien und vor allem die Schweiz,⁴⁶ während in Südwürttemberg-Hohenzollern auch außereuropäische Länder wie die USA, Ägypten, Indonesien sowie Länder Südamerikas eine Rolle spielten; dabei handelte es sich zumeist um Schülerinnen und Schüler an Gymnasien sowie um Gastschülerinnen und Gastschüler aus dem Ausland.⁴⁷

Die gemeinsame statistische Betrachtung von Schülerinnen und Schülern aus Italien, Griechenland oder Spanien mit denjenigen aus Polen oder Frankreich war auch in anderen Bundesländern verbreitet und hielt zum Teil bis Ende der 1960er Jahre an.⁴⁸ Tatsächlich schätzte die Bundesregierung die Zahl der »heimatlosen Ausländer« noch 1966 auf rund 155.000 Personen; damit kamen sie zu diesem Zeitpunkt der Zahl der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten aus der Türkei mit 158.000 Personen noch sehr nahe, während diejenigen aus Italien mit 399.000 Personen an der Spitze der Statistik standen.⁴⁹ Bezeichnenderweise waren auch in den Akten des Stuttgarter Kultusministeriums aus dieser Zeit Statistiken, Vermerke oder Rundschreiben zur Arbeitsmigration zusammen abgelegt mit Vorgängen, die die Schulen der mittel- und osteuropäischen Diasporen betrafen.

45 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Oberschulamt Nordwürttemberg: Schulbesuch von Ausländerkindern, 12.12.1960.

46 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Oberschulamt Südbaden an Kultusministerium Baden-Württemberg, 12.12.1960.

47 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Oberschulamt Südwürttemberg-Hohenzollern an Kultusministerium Baden-Württemberg, 7.11.1960.

48 BArch Koblenz, B 304, 2058-2, KMK, Vorbereitung auf 82. SchA am 4./5.4.1963 in Berlin; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Staatliches Schulamt Göppingen an Oberschulamt Nordwürttemberg, 7.1.1966. Als Beispiele für Hessen, wo die ausländischen Staatsangehörigen in der Schulstatistik anfangs noch mit »Fremdarbeiter« bezeichnet wurden: HHStA Wiesbaden, 504, 907 a, RP Darmstadt an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 20.9.1961; HHStA Wiesbaden, 504, 907 a, RP Wiesbaden, Anlage zum Bericht vom 19.10.1961.

49 Zahlen bei Schönwälder, Einwanderung, S. 160.

Einen Wandel in der statistischen Praxis leitete die KMK in Vorbereitung auf die Schulausschuss-Sitzung Anfang Juli 1963 in Saarbrücken ein, als eine Umfrage in einzelnen Bundesländern über geplante Maßnahmen für die Kinder von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten durchgeführt und speziell für die Herkunftsländer Italien, Spanien und Griechenland Angaben zur Zahl der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen vorgelegt werden sollte.⁵⁰ Dies brachte die Residualkategorie der »Sonstigen« in der migrationsbezogenen Schulstatistik zu überraschender Blüte: Schätzte das baden-württembergische Kultusministerium die Zahl der »Sonstigen« zunächst auf rund 250 ein,⁵¹ lieferte es zum 15. Juli 1963 präzisere und deutlich andere Zahlen: Demnach waren nach 1.906 italienischen Kindern und Jugendlichen die »Sonstigen« mit 1.755 Personen die zweitgrößte Gruppe, mit deutlichem Abstand vor 826 Kindern und Jugendlichen aus Spanien und 506 aus Griechenland.⁵² Für 1963 erhob die KMK erstmals bundesweite Zahlen von Kindern und Jugendlichen ausländischer Staatsangehörigkeit: von insgesamt rund 12.000 waren demnach 6.400 italienischer, 1.800 spanischer, 1.000 griechischer und 2.800 sonstiger Staatsangehörigkeit.⁵³ Offenkundig liefen zu diesem Zeitpunkt Kinder und Jugendliche aus der Türkei noch unter »Sonstigen«. Die erwünschten Angaben zur Arbeitsmigration förmlich auf den Kopf stellte die Hamburger Schulbehörde, die in ihrer ersten migrationsbezogenen Statistik mit Stichtag 15. April 1964 aufführte, dass es in den Hamburger Schulen 1.748 ausländische Schülerinnen und Schüler gab, allerdings darunter nur 381, die sich zur Kategorie der »Gastarbeiterkinder« zählen ließen.⁵⁴

In vielen Kultusverwaltungen war zu diesem Zeitpunkt noch unklar, inwieweit die Kinder der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten von anderen Personengruppen abzugrenzen waren und ob dies überhaupt sinnvoll war. Die Bezeichnungs- und Kategorisierungspraxis war von widersprüchlichen historischen Assoziationen, *mental maps* und Familienvorstellungen geprägt. So konstatierte der Regierungspräsident von Wiesbaden 1961, dass insgesamt 346 Kinder von »Fremdarbeitern aus Europa und Übersee« die Schulen seines Regierungsbezirks besuchten,⁵⁵ während das Oberschulamt Südwürttemberg-Hohenzollern darauf verwies, dass einige ausländische Kinder deutsche Mütter hätten.⁵⁶ Eine

50 BArch Koblenz, B 304, 2058-2, KMK, Rundschreiben, 7.6.1963.

51 BArch Koblenz, B 304, 3732, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 1.7.1963.

52 BArch Koblenz, B 304, 3732, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 30.1.1964.

53 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Reimers an Stratenwerth, 16.6.1964.

54 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Vermerk, V 102 Statistik, 3.3.1965.

55 HStA Wiesbaden, 504, 907 a, RP Wiesbaden an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 26.10.1961.

56 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Oberschulamt Südwürttemberg-Hohenzollern an Kultusministerium Baden-Württemberg, 7.11.1960.

Abgrenzung, die sich am rechtlichen Status aufgrund der Anwerbe-Abkommen orientierte, verbreitete sich erst seit Ende der 1960er Jahre flächendeckend.

Die in den 1970er Jahren stark anwachsende sozialwissenschaftliche und pädagogische Literatur zu »Gastarbeitern« reproduzierte in aller Regel die schulstatistischen Abgrenzungen zur Arbeitsmigration und bezog sich nahezu ausschließlich auf die Herkunftsstaaten Italien, Spanien, Portugal, Griechenland und zunehmend auch Türkei und Jugoslawien. Im Umkehrschluss verstärkten die Autorinnen und Autoren kraft der ihnen gesellschaftlich zugesprochenen Expertise die Abgrenzungen und wandelten eine aus dem Governance-Wissen aufgegriffene Bezeichnungs- und Kategorisierungspraxis einer sozialwissenschaftlichen an. Darüber geriet die zahlenmäßig keineswegs unerhebliche, in den Statistiken der Kultusverwaltungen unter »Sonstige« einsortierte Gruppe von Migrantinnen und Migranten zunehmend aus dem Blickfeld des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Interesses.

War die statistische Wissenspraxis der frühen 1960er Jahre vor allem vom Bestreben gekennzeichnet, erst einmal die quantitative Dimension der Arbeitsmigration zu vermessen, kam es seit Mitte des Jahrzehnts zu gezielteren Fragestellungen, die die epistemische Grundlage für spezifische pädagogische und bildungspolitische Maßnahmen bildeten. Im Folgenden sollen mit der Durchsetzung der Schulpflicht und mit dem Förderunterricht in Deutsch zwei solcher Maßnahmen näher betrachtet werden.

Die Schulpflicht für ausländische Staatsangehörige wurde in den Bundesländern Hamburg und Hessen in den 1950er Jahren, in Baden-Württemberg allerdings erst 1965 eingeführt. In jedem Fall stellte die Schulpflicht vorerst eine der wenigen rechtlichen Verbindlichkeiten dar, die die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten und vor allem ihre Familienangehörigen mit dem gesellschaftlichen Leben der Bundesrepublik in Berührung brachte und deren zwangsläufige Durchsetzung – im Unterschied zur früheren Regelung eines Rechts auf Schulbesuch – auch zum Politikum geriet.

Erste Hinweise auf Auffälligkeiten brachten statistische Erhebungen, wonach jüngere Kinder weit häufiger die Schule besuchten als ältere Kinder und Jugendliche. So ergab eine Hamburger Statistik mit Stichtag 16. Oktober 1967, dass die meisten Kinder von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten in die Klassenstufen 1-3 gingen (zwischen 16,4 und 19,5 Prozent bezogen auf die Gesamtzahl aller »Gastarbeiterkinder«), ab Klassenstufe 4 waren es noch 11,9 Prozent, in Klassenstufe 9 nur noch 1,6 Prozent.⁵⁷ Auf eine Realschule gingen, für alle Klassenstufen zusammengenommen, nur 2,2 Prozent der Kinder und Jugendlichen.⁵⁸ Andere Erhebungen erfassten einen *gender gap*: 1965 berichtete die Hamburger Schulbehörde, dass von insgesamt 95 Kindern und Jugendlichen aus

57 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Statistiken von 1967 als Anlagen zur Senatsdrucksache.

58 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Statistiken von 1967 als Anlagen zur Senatsdrucksache.

der Türkei 61 Jungen und 34 Mädchen waren.⁵⁹ Insgesamt bestätigten die Hamburger Zahlen bundesweite Tendenzen. Nach Schätzungen der KMK waren 1965 nur etwa 60 Prozent der Kinder von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten eingeschult.⁶⁰

Die Suche nach Erklärungen lief rasch auf zwei Motive hinaus, die über mehrere Jahrzehnte in der bildungspolitischen Diskussion präsent bleiben sollten: Zum einen das Motiv einer mangelnden Akzeptanz der deutschen Schulpflicht, vor allem wenn ältere Kinder gemäß den Regelungen ihres Herkunftslandes zum Teil nicht mehr schulpflichtig seien, zum anderen das Motiv einer doppelten Berufstätigkeit von Vater und Mutter, kombiniert mit der häuslichen Aufgabe für die älteren Kinder, sich um jüngere Geschwister zu kümmern. Unabhängig davon, inwieweit dies die Erwartungshorizonte, Lebensumstände und wirtschaftlichen Überlebensstrategien mancher Familien abbilden mochte, waren die politischen Implikationen unverkennbar: Sie führten den mangelnden Schulbesuch auf die Verantwortlichkeit der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten zurück und reproduzierten dabei Vorstellungen von Familie, wie sie idealisiert nach 1945 in der bundesdeutschen Mittelschicht- und Kleinfamilie mit einem männlichen Hauptverdiener verkörpert war.

Dass für den Umgang mit der Schulpflicht zumindest die statistische Grundlage breiter wurde, lag daran, dass die Kultusverwaltungen neue Wege der Wissensproduktion testeten. So stellte sich die Hamburger Schulbehörde 1965 die Aufgabe, festzustellen, wie viele Kinder von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten in Hamburg – über die bisherigen Angaben der Schulen hinaus – tatsächlich wohnten und »wie sie zu erreichen sind«.⁶¹ Dabei stützte sich die Schulbehörde zunächst auf Angaben der Wohlfahrtsverbände. Die AWO berichtete über Kinder und Jugendliche aus der Türkei und bezog selbst viele ihrer Auskünfte vom Verein der türkischen Gastarbeiter in Hamburg. Die Innere Mission widmete sich den griechischen Kindern, die Caritas den spanischen.⁶² Die Hamburger Schulbehörde nahm die Angaben auf und strebte in einem zweiten Schritt den Austausch mit dem Landesarbeitsamt, ausländischen Konsulaten, Geistlichen oder dem DGB an.⁶³ Die für das statistische Governance-Wissen über Migration benötigten Quellen lagen damit nicht länger allein in staatlichen Händen. Vor allem das föderal organisierte, reform- und diskussionsintensive

59 BArch Koblenz, B 304, 3732, Schulbehörde Hamburg an KMK, 30.3.1965.

60 KMK, 97. SchA am 1./2.4.1965 in Bremen, TOP 1 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3732).

61 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Niederschrift über die Besprechung am 21.4.1965.

62 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Niederschrift über die Besprechung am 21.4.1965. Bemerkenswert war, dass alle drei Verbände Unterschiede festhielten zwischen den »Gastarbeitern« und denjenigen Familien aus der Türkei, Griechenland und Spanien, die nicht im Zuge der Arbeitsmigration nach Hamburg gekommen waren.

63 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Niederschrift über die Besprechung am 21.4.1965.

Bildungswesen setzte stark auf eine begleitende Beobachtung des Einwanderungsprozesses und häufige Adjustierungen statt auf zentrale Weisungen.

Der in der späteren politischen und wissenschaftlichen Diskussion häufiger erhobene Vorwurf der fehlenden Konsequenz oder gar der fehlenden systematischen Integration von Anfang an ist nicht nur wohlfeil aufgrund des heute verfügbaren Wissensstandes, sondern auch nicht frei von einem erkenntnistheoretischen Widerspruch, da Beobachtung, Erfassung, Identifizierung und Kontrolle auf diese Weise zu notwendigen Praktiken werden. Dabei zeigt sich empirisch, dass solche Praktiken, wie sie in Geschichtsschreibung, Politik- und Sozialwissenschaften zwar teils scharf kritisiert, aber auch als konstitutiv für weite Bereiche des Wohlfahrtsstaats, der Sozialpolitik und darin auch der Migrationspolitik akzeptiert werden,⁶⁴ weder den vielfältigen Ausprägungen von Mobilität gerecht wurden⁶⁵ noch in den einzelnen gesellschaftlichen Teilsystemen vollständig umsetzbar waren. Die Kontingenz des Phänomens Migration, die *agency* von Migrantinnen und Migranten und, in einer weiteren theoretischen Perspektive, daraus resultierende autopoietische gesellschaftliche Prozesse können von einer solchen evaluationsorientierten Herangehensweise kaum adressiert werden.

Wissensgeschichtlich ist weitaus stärker von Interesse, auf welcher epistemischen Grundlage bestimmte Maßnahmen beruhten, welchem Wandel dieses Wissen unterlag und welche Akteurinnen und Akteure daran Anteil hatten. Dies gilt mehr noch als für die Schulpflicht für den Förderunterricht in Deutsch, denn hier standen nicht Erfassung, Kontrolle und Konsequenz im Blickpunkt, sondern überhaupt erst die Frage, welche pädagogischen und didaktischen Konzepte dem Spracherwerb förderlich waren. Dies sollte seit den 1970er Jahren die Entwicklung des neuen Faches Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache prägen.

Um 1960 war sowohl in den Kultusverwaltungen als auch in der pädagogischen Praxis vorherrschendes Stimmungsbild, dass besondere Maßnahmen zur Behebung von Sprachschwierigkeiten nicht notwendig seien.⁶⁶ Bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, die Unterstützung beim Spracherwerb nötig hatten, setzten die Kultusverwaltungen auf die individuellen professionellen Fähigkeiten

64 Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, S. 211-212; Schönwälder, Einwanderung, S. 238-240. Differenziert abwägend, wenn auch ohne näheren Blick auf die Migrationsthematik Sven Reichardt, Einführung: Überwachungsgeschichte(n). Facetten eines Forschungsfeldes, in: GG 42 (2016), S. 5-33, hier S. 11, 14.

65 Hierzu Severin-Barboutie, Migration als Bewegung, S. 306-307.

66 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Kultusministerium Baden-Württemberg an Landtagsabgeordneten Walter Nischwitz, 21.8.1961; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Oberschulamt Nordwürttemberg an Kultusministerium Baden-Württemberg, 12.12.1960; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Oberschulamt Südbaden an Kultusministerium Baden-Württemberg, 12.12.1960; ähnlich auch: StA Hamburg, 361-2 VI, 664, Handschriftlicher Vermerk zu den Mitteilungen des Deutschen Städtetags, Nr. 45-66, 13.2.1962; BArch Koblenz, B 304, 3732, Schulbehörde Hamburg, Reimers, an KMK, 24.10.1963.

ten der Lehrkräfte: »In mehreren Fällen konnten durch den guten Willen und etwas Geschick seitens der Lehrkräfte beachtliche Ergebnisse erzielt werden, die dem Ansehen der deutschen Schule dienlich sind.«⁶⁷

Eines der ersten ausführlicheren Gutachten über den Spracherwerb der Kinder von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten stammte 1961 aus der Feder eines hessischen Oberregierungsschulrats. Dieser befand, dass »Kinder, die noch nicht in der Pubertät stehen«, die neue Sprache »überraschend schnell« innerhalb von 9 bis 12 Monaten lernten, vor allem dann, wenn sie Anschluss fänden an ihre deutschen Klassenkameraden, etwa nachmittags beim gemeinsamen Spielen. Die Schule sollte solche sozialen Kontakte fördern. Als weitere Aufgabe komme der Schule allenfalls die eines »behutsamen Begleitunterrichts im lautreinen Gebrauch der deutschen Sprache« zu, wobei vor allem an Kinderlieder, Reime, Geschichten und Märchen zu denken sei.⁶⁸ In diesem Konzept spielte die Persönlichkeit der Lehrkraft weiterhin eine zentrale Rolle; als vorteilhaft galt, wenn diese einige Kenntnisse in der Heimatsprache der Schülerinnen und Schüler hatte.⁶⁹ Allerdings hegte das Gutachten die Besorgnis, dass viele Lehrkräfte nicht die nötige psychologische Behutsamkeit an den Tag legen könnten. Dies gelte insbesondere bei Schülerinnen und Schülern in der Pubertät, nicht zuletzt da »Südländer viel stärker als Deutsche« reagierten.⁷⁰ Zugleich stand neben einer solchen stereotypen Charakteristik ein Versuch des Einfühlens: »Niemand sollte vergessen werden, dass alle diese Kinder mit seelischen Belastungen hier ankommen. Was mag vorausgegangen sein, bis sie ihre Heimat verließen?«⁷¹

Auch wenn das hessische Gutachten darauf nicht explizit verwies, so wie in dieser Zeit Gutachten und andere für das Governance-Wissen bestimmte Schriftstücke generell mit Belegen geizten, schwangen in der Argumentation Erfahrungen mit früheren Migrationsbewegungen, insbesondere der Aussiedlerinnen und Aussiedler, erkennbar mit: Dies betraf zum ersten die Einschätzung eines spielerischen, beiläufigen Spracherwerbs vor allem der jüngeren Kinder, die Deutsch in keiner Form als »Muttersprache«, Erst- oder Zweitsprache mitgebracht hatte. Zum zweiten zeigte sich weiterhin als Ideal die Lehrkraft, die die Sprache der Kinder verstand. Am deutlichsten waren schließlich die Parallelen, als es um die Annahme einer starken seelischen Belastung ging. Wie im Falle der Kriegsfolgen- und Zwangsmigrationen aus Mittel- und Osteuropa lagen dem-

67 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Oberschulamt Nordbaden an Kultusministerium Baden-Württemberg, 16.12.1960.

68 HHStA Wiesbaden, 504, 907 a, RP Darmstadt an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 3.8.1961.

69 HHStA Wiesbaden, 504, 907 a, RP Darmstadt an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 3.8.1961.

70 HHStA Wiesbaden, 504, 907 a, RP Darmstadt an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 3.8.1961.

71 HHStA Wiesbaden, 504, 907 a, RP Darmstadt an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 3.8.1961.

nach die auslösenden Momente vor der Migration und nicht in der Ankunfts- und Orientierungssituation im neuen Land. Das seinerzeitige sozialpsychologische Wissen folgte damit auch für die Arbeitsmigration noch den Deutungslogiken von Nachkriegszeit und Kaltem Krieg; das Leben in der Bundesrepublik schien demnach von Sorgen weitgehend frei, war es doch mit Freiheit und Wohlstand assoziiert. An diesem Beispiel lässt sich schlaglichtartig der Wandel, wenn nicht gar Paradigmenwechsel im Wissen über Migration erhellen, denn mit den gesellschaftskritischen sozialwissenschaftlichen und publizistischen Interventionen seit den 1970er Jahren und mit der kritischen Rassismusforschung der jüngeren Zeit kam es zum Gegenteil: Nun galt die Situation im Aufnahmeland mit rassistischen Markierungen, Diskriminierungen und teilweise sogar Gewalterfahrungen als zentrales Belastungsmoment.

Parallelen zu den früheren Migrationsbewegungen zeigten sich noch, als erste Unterrichtsmaßnahmen für die Kinder der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten projektiert wurden. Das hessische Kultusministerium nutzte die überkommene Begrifflichkeit und unterschied zwischen »Sonderkursen« zum Erlernen der deutschen Sprache und einem »Sonderunterricht« in der Heimatsprache.⁷² Zudem nutzten die Kultusbeamten die Diktion der deutschen Vertriebenenverbände, als sie die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten unterschiedlicher Herkunftsländer als »landmannschaftliche Gruppen« bezeichneten, für deren Kinder in den Ballungsgebieten entsprechend »landmannschaftlich geschlossene Klassen« gebildet werden sollten.⁷³ Das Oberschulamt Nordwürttemberg konnte sich sogar für die Kinder der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten Förderlehrgänge mit Heimen vorstellen, so wie seinerzeit für die jungen Aussiedlerinnen und Aussiedler.⁷⁴

Die Hinwendung zu besonderen Unterrichtsmaßnahmen vollzog sich nach dem bereits beschriebenen, vorsichtig tastenden und adjustierenden Muster. Zunächst galten betroffene Einrichtungen als Ausnahmefälle, so etwa die Lindenschule Nellingen nahe Ulm, die für rund 110 ausländische Schülerinnen und Schüler Sprachkurse in Deutsch organisierte.⁷⁵ Dann kamen erste Überlegungen

72 HHStA Wiesbaden, 504, 907 a, Hessisches Kultusministerium an Stadt Köln, 27.5.1964; ebenso schon: BArch Koblenz, B 304, 3732, Antwort Hessen auf KMK, Rundschreiben, 7.6.1963; BArch Koblenz, B 304, 2058-2, Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung an RP in Hessen, 11.1.1962.

73 HHStA Wiesbaden, 504, 907 a, Hessisches Kultusministerium an Kultusministerium Baden-Württemberg, 1.2.1965.

74 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Oberschulamt Nordwürttemberg an Kultusministerium Baden-Württemberg, 12.12.1960.

75 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Kultusministerium Baden-Württemberg an Landtagsabgeordneten Walter Nischwitz, 21.8.1961. Der Statistik zufolge handelte es sich bei den »ausländischen« Schülerinnen und Schüler überwiegend um Kinder verbliebener DP's: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Oberschulamt Nordwürttemberg: Schulbesuch von Ausländerkindern, 12.12.1960.

zu »Vorkursen« oder »Sonderklassen« in Gang,⁷⁶ die der Deutsche Städtetag ab 1962 aufgriff und einforderte.⁷⁷ Ausschlaggebend war nicht allein die steigende Zahl der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten, die ihre Familie mitbrachten. So eröffnete der Vorsitzende Hans Reimers den KMK-Schulausschuss am 4. und 5. Juli 1963 in Saarbrücken mit dem Hinweis, »daß die Entwicklung der EWG zu einem gemeinsamen Arbeitsmarkt dahin führen könnte, daß ein erheblicher Teil ausländischer Arbeitnehmer ständig in der Bundesrepublik bleibt, so daß ihre Integration vorbereitet werden muß«. ⁷⁸ Der daraus gezogene Schluss, dass die Kinder der ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wohl »auf längere Dauer« in Deutschland blieben und es eine wichtige Frage sei, »wie für das schulische Fortkommen dieser Kinder gesorgt werden könne«, ⁷⁹ war mit der Einsicht verbunden, dass mit der Arbeitsmigration tendenziell auch Ansiedlungsprozesse einhergingen⁸⁰ – eine Einsicht, die in den 1960er Jahren in der Bundesrepublik generell noch eher vorsichtig geäußert wurde, aber in der Bildungspolitik früher Fuß fasste als in anderen Politikfeldern.

Wie die »Sonderklassen« oder besonderen Maßnahmen konkret zu gestalten waren, etwa ob sie ab der Einschulung in die erste Klasse angeboten, nach Nationen getrennt oder altersübergreifend sein sollten,⁸¹ blieb in den Diskussionen des KMK-Schulausschusses vorerst offen. Auch die erstmaligen, recht knapp gehaltenen KMK-Empfehlungen vom 14. und 15. Mai 1964 zum Umgang mit den Kindern der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten sprachen lediglich davon, die betroffenen Schülerinnen und Schüler wie deutsche zu behandeln und ihnen gegebenenfalls zusätzlichen Unterricht in Deutsch zu geben.⁸² Von Anfang an war allerdings das Ziel klar, die besonderen Maßnahmen, so wie schon bei den Aussiedlerinnen und Aussiedlern sowie den Übersiedlerinnen und Übersiedlern aus der DDR, stets auf die baldige Teilnahme am Regelunterricht auszurichten.⁸³

76 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Oberschulamt Nordbaden an Kultusministerium Baden-Württemberg, 16.12.1960; HHStA Wiesbaden, 504, 907 a, RP Wiesbaden an Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 26.10.1961.

77 Mitteilungen des Deutschen Städtetags, Nr. 45-66 vom 30.1.1962 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 664).

78 KMK, 84. SchA am 4./5.7.1963 in Saarbrücken, TOP 13 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3732).

79 KMK, 87. SchA am 17./18.12.1963 in Stuttgart, TOP 11 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 367); ähnlich auch BArch Koblenz, B 304, 3732, Arbeitsvorlage für KMK, 88. SchA am 6./7.2.1964 in Rendsburg.

80 Schönwälder, Einwanderung, S. 296, 366.

81 KMK, 87. SchA am 17./18.12.1963 in Stuttgart, TOP 11 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 367).

82 KMK, 101. Plenum am 14./15.5.1964 in München, Anlage VII (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3733).

83 KMK, 87. SchA am 17./18.12.1963 in Stuttgart, TOP 11 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 367).

Baden-Württemberg und Hessen präferierten zunächst so genannte »nationale« Vorbereitungsklassen, die Kinder und Jugendliche gleicher Sprachzugehörigkeit umfassten. Wie bei den statistischen Erhebungen lag der Fokus zur Mitte der 1960er Jahre noch nicht ausschließlich auf der Arbeitsmigration; so beantragte Heidelberg eigene Vorbereitungsklassen für »Engländer, Amerikaner und Araber«. ⁸⁴ Während Hessen den Vorbereitungs- bzw. Einführungsklassen zur Vorgabe machte, dass sie höchstens ein Jahr dauerten ⁸⁵ und integraler Teil der deutschen Schule darstellten, ⁸⁶ ließ Baden-Württemberg zu, dass zwei Drittel des Unterrichts in den Vorbereitungsklassen von Lehrkräften der jeweiligen Sprachzugehörigkeit als offiziell anerkannter Muttersprachlicher Unterricht gestaltet werden konnte. ⁸⁷ Inwieweit unter diesen Umständen das deklarierte Ziel, die Aufnahme in den deutschen Regelschulbetrieb zu erleichtern, erreicht werden konnte, sollte Gegenstand intensiver Diskussionen der kommenden Jahre sein.

Hamburg dagegen tat sich mit den Vorbereitungsklassen weitaus schwerer. In der Schulbehörde gab es kontroverse Auffassungen. Nach wie vor vertraten Schulräte die Linie, dass die ersten Schuljahre kein Problem darstellten, denn die Kinder »verschmelzen relativ schnell und reibungslos in der Klassengemeinschaft«. ⁸⁸ Bei älteren Kinder sei zunächst erst einmal festzustellen, ob sie an einzelnen Schulen überhaupt so zahlreich seien, dass eine Eingliederung in den Schulprozess nicht von der Schule selbst geleistet werden könne. ⁸⁹ Dagegen plädierte ein anderer Schulrat dafür, Fördermaßnahmen für »sozialschwierige, Gastarbeiter- und Aussiedlerkinder«, die sich nicht in einzelnen Klassen häufen sollten, einzuleiten. ⁹⁰ In dieser Argumentation klangen die Erfahrungen aus dem aktuell laufenden Lagerauflösungsprogramm und der Aussiedlungsmigra-

84 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Oberschulamt Nordbaden an Kultusministerium Baden-Württemberg, 9.2.1966.

85 HHStA Wiesbaden, 504, 907 a, Hessisches Kultusministerium an Kultusministerium Baden-Württemberg, 1.2.1965.

86 HHStA Wiesbaden, 504, 907 a, Hessisches Kultusministerium an Kultusministerium Baden-Württemberg, 1.2.1965.

87 StA Hamburg, 361-2 VI, 3208, Vermerk zu Gastarbeiterkindern in Baden-Württemberg, 1965. Es sind offenbar diese »nationalen« Vorbereitungsklassen gemeint, wenn Stokes, *Fear of the Family*, S.155 von »cultural classes« spricht, in der ausländische Schülerinnen und Schüler »were required to spend additional time«. Allerdings waren die Vorbereitungsklassen nicht zusätzlich zum Regelbetrieb konzipiert, sondern komplementär dazu. Hier liegt eine Vermischung mit dem Muttersprachlichen Unterricht vor, auf den weiter unten in diesem Kapitel sowie vor allem in Kap. 4.2 ausführlich eingegangen wird.

88 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Konferenz am 16.10.1964.

89 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Konferenz am 16.10.1964; ähnlich auch: StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Schulbehörde Hamburg an Schulrat des Schulaufsichtskreises Harburg-West, 11.12.1964; StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Schulbehörde Hamburg an Weingartenschule Lauenburg, 3.10.1968.

90 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Konferenz am 23.10.1964.

tion durch, und die unterschiedlichen Personengruppen waren als »Ränder der Gesellschaft« zusammengedacht.

Umso wichtiger war für die Produktion eines belastbaren Governance-Wissens, dass 1965, und damit mehrere Jahre später als in Hessen und Baden-Württemberg, eine erste statistische Abfrage zu Hamburger Schulen mit ausländischen Schülerinnen und Schülern stattfand, die eine quantitative mit einer qualitativen Ebene verband: Die Schulbehörde fragte darin auch nach möglicherweise auftretenden Problemen von Kindern ausländischer Arbeitnehmender. Das Bild, das die Rückmeldungen aus den Schulen vermittelten, war heterogen. Häufige Rückmeldungen der Schulleitungen lauteten: »Keine Schwierigkeiten!«, »Keine Sondermaßnahmen erforderlich« und manchmal auch: »Alle Kinder gut eingelebt!«⁹¹ Darüber hinaus gab es mitunter kurze Kommentare zu einzelnen Kindern, häufig ein explizites Lob, so zu einem griechischen Mädchen in der 3. Klasse: »Beste Schülerin der Klasse, spricht gut Deutsch, keine Schwierigkeiten«,⁹² zu einem spanischen Jungen in der 7. Klasse: »Junge besucht die Mittelschule, begabt und fleißig, Eltern sehr schulfreundlich«⁹³ oder »Türken: bestens! Sehr gute Schüler! Spanier: keine wesentl. Schwierigkeiten! Haben sehr schnell Deutsch gelernt!«⁹⁴

Zu diesem Zeitpunkt gab es offenkundig noch keine Tendenz, bestimmten Gruppen von Migrantinnen und Migranten einen höheren Lern- und Wissenseifer zuzuschreiben. Deutlich überwogen die zufriedenen Kommentare der Schulleitungen mit den neuen Schülerinnen und Schülern. Vor diesem Hintergrund kam es sogar zu grundsätzlicher Kritik an den epistemischen Vorannahmen des Fragebogens, insbesondere über den Begriff des »Gastarbeiters«. So schrieb der Leiter der Schule Jan-Valkenburg-Straße:

Der Begriff ›Gastarbeiter‹ ist nicht definiert. In beiden Fällen (Türkei, Griechenland) handelt es sich um Mädchen, deren Eltern schon sehr lange hier arbeiten und ansässig sind. Beide Mädchen sind der deutschen Sprache voll mächtig. – Ich neige darum dazu, beide als Schülerinnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit zu bezeichnen und für ›Kinder von Gastarbeitern‹ Fehlanzeige zu erstatten.⁹⁵

Allerdings wurde in einigen Kommentaren auch pädagogische Ratlosigkeit deutlich. So hieß es aus der Wichern-Schule: »Zugang 12jähr. Griechenjunge sitzt in der 1. Kl., da keine Sprachk. wie erfdl. für Deutschunterricht«,⁹⁶ und eine andere Schule vermeldete harsch zu einem spanischen Mädchen in der 3. Klasse: »Mäd-

91 StA Hamburg, 361-2 VI, 3201, Fragebögen 1965.

92 StA Hamburg, 361-2 VI, 3201, Statistik Schule Osterbrook 19, 17.5.1965.

93 StA Hamburg, 361-2 VI, 3201, Statistik Schule Musäusstraße 29, 25.5.1965.

94 StA Hamburg, 361-2 VI, 3201, Statistik Schule Altenwerder, 15.5.1965.

95 StA Hamburg, 361-2 VI, 3201, Statistik Schule Jan-Valkenburg-Straße, 15.5.1965.

96 StA Hamburg, 361-2 VI, 3201, Statistik Wichern-Schule, 26.5.1965.

chen wenig begabt – wird zur Hilfsschule gemeldet!«⁹⁷ Diese Beispiele strapazierten schon deutlich die Verfügung der Hamburger Schulräte, wonach ausländische Kinder und Jugendliche »nicht immer in die ihrer Altersstufe entsprechende Klasse eingeschult werden können. Die Entscheidung trifft der Schulleiter. Ein Anspruch der Erziehungsberechtigten auf altersgemäße Einstufung besteht nicht.«⁹⁸

Es wäre daher voreilig anzunehmen, dass die abwartende Haltung der Hamburger Schulbehörde einzig einer optimistischen Sicht auf eine selbstregulierende Anziehungs- und Integrationskraft der Einwanderungsgesellschaft geschuldet war. Auch wenn sich die Schulen in der Abfrage von 1965 mehrheitlich gegen besondere Maßnahmen ausgesprochen hatten, identifizierte die Schulbehörde doch zwei Volksschulstandorte im Bezirk Harburg, die eine »Ballung« an ausländischen Schülerinnen und Schülern aufwiesen⁹⁹ und an denen nun fünf Stunden Förderunterricht in Deutsch erteilt und Deutschlehrbücher für Ausländer angeschafft werden sollten.¹⁰⁰

Dieser Kurs fand Bestärkung durch steigende Zahlen ausländischer Schülerinnen und Schüler. Dabei schoben sich zunehmend die katholischen Privatschulen Hamburgs in die »Spitzengruppe«,¹⁰¹ die nicht nur Kinder und Jugendliche aus den Entsendeländern der Arbeitsmigration, insbesondere aus Italien oder Spanien, aufgenommen hatten, sondern auch aus Ländern wie Ecuador, Guatemala, Irland oder Venezuela.¹⁰² Es war nun nicht mehr allein die Schulbehörde, die sich zu Maßnahmen durchrang, vielmehr kamen aus den Schulen immer nachdrücklichere Forderungen. So berief sich der Schulleiter der Katholischen Schule Bonifatiusstraße auf die Elternvertretung seiner Schule, wonach die ausländischen Schülerinnen und Schüler den Unterricht störten, weil sie nicht folgen konnten, und ein Förderunterricht dafür sorgen könne, »daß die Behinderung für die deutschen Kinder in zumutbaren Grenzen bleibt.«¹⁰³

97 StA Hamburg, 361-2 VI, 3201, Statistik VS Rothestraße 22, 28.5.1965.

98 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Protokoll der Schulratskonferenz der Referatsgruppe S 2, 21.10.1966.

99 StA Hamburg, 361-2 VI, 3208, Statistik Gastarbeiterkinder, 1965; StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Konferenz am 17.9.1965. Es handelte sich um die Volksschulen Cranz und Neuhöfer Damm mit 24 bzw. 34 Kindern und Jugendlichen vornehmlich aus der Türkei.

100 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Vermerk, 2.11.1965.

101 StA Hamburg, 361-2 VI, 3208, Statistik Gastarbeiterkinder, 1966; StA Hamburg, 361-2 VI, 3208, Statistik Gastarbeiterkinder, 1967; StA Hamburg, 361-2 VI, 3208, Statistik Gastarbeiterkinder, 1968.

102 StA Hamburg, 361-2 VI, 3208, Statistik Gastarbeiterkinder, 1969; im Folgejahr weitgehend gleichbleibende Verteilung bei insgesamt gestiegenen Schülerzahlen: StA Hamburg, 361-9, 4362, Statistik, Kinder ausländischer Arbeitnehmer, 1970.

103 StA Hamburg, 361-2 VI, 3200, Schule Bonifatiusstraße an Schulbehörde Hamburg, 7.11.1968; ähnlich auch: StA Hamburg, 361-2 VI, 3200, Schule Bunatwiete an Schulbehörde Hamburg, 28.11.1968.

Die drastische und diskriminierende Problemwahrnehmung, die »ausländische« und »deutsche« Kinder in eine Konkurrenz um Schulerfolge und Wissensressourcen brachte, warf ein Schlaglicht auf die bildungspolitischen Diskussionen über Migration und ihre Folgen, die in Intensität und Konfliktbereitschaft in den 1970er Jahren deutlich zunehmen sollten. Es war dabei zugleich ein Thema, das vor allem deutsche Eltern, die Bildungspolitik und die mediale Öffentlichkeit umtrieb; Lehrkräfte, die den Umgang mit Migrantinnen und Migranten unmittelbar im Klassenzimmer einübten, positionierten sich oft heterogener, übersetzend und vermittelnd zwischen dem Blick auf individuelle Schülerinnen und Schüler einerseits und kollektiven Deutungsmustern andererseits.

Zwischen der politisch und medial forcierten Problemwahrnehmung und eigenen Wissensproduktionen zu Migration standen die Stimmen von Kindern und Jugendlichen, die sich in Schulzeitungen äußerten. Ein Teil der einschlägigen Beiträge widmete sich Ereignissen im Alltag, etwa am Beispiel eines Jungen, der einen Italiener des Fahrraddiebstahls verdächtigte – und das, »obwohl in unserer Nähe kein Wohnlager für Gastarbeiter steht, und der Junge bestimmt mehr andere Männer sieht als Italiener«,¹⁰⁴ oder anhand der Beobachtung, dass sich eine Deutsche unhöflich gegenüber italienischen Arbeitern in einer Warteschlange verhielt, wobei die Verfasserin des Textes bemerkte: »Ich selbst bin Engländerin und glaube, mir dieses Urteil erlauben zu können, weil ich selbst unbeteiligt bin.«¹⁰⁵ Diese Situationen ließen sich als Wechselspiel zwischen Resentiment und Moral charakterisieren, so dass als Lösungsvorschlag eine bessere Aufklärung der Mitmenschen und eine Bekämpfung der Vorurteile nahe lag.

Schwieriger wurde es, wenn nicht es nicht mehr um nicht näher bekannte Personen in einer bundesdeutschen Großstadt ging, sondern um die eigenen Mitschülerinnen und Mitschüler. Unter dem ironischen Titel »Fortschrittliche Jugend« setzte sich die Schulzeitung des Robert-Mayer-Gymnasiums Heilbronn 1965 in einem Themenheft mit Ansichten zur Arbeitsmigration auseinander. Die Redaktion hatte anlässlich eines vom Stadtschülerrat veranstalteten Tanztees eine Umfrage unter Jugendlichen durchgeführt. Auf die Frage »Würden Sie die Teilnahme von ausländischen Staatsbürgern an Jugendveranstaltungen begrüßen oder sind Sie dagegen?« äußerten sich demnach 8,4 Prozent der männlichen Jugendlichen befürwortend und 45,8 Prozent ablehnend; bei den weiblichen Jugendlichen gaben sich 15,6 Prozent befürwortend und 62,5 Prozent ablehnend; die übrigen äußerten keine Meinung. In einer Erläuterung vermerkte die Redaktion, dass unter »Ausländer« in der Regel »Gastarbeiter« und hiervon wieder »Italiener« verstanden worden seien. Das Ergebnis der Umfrage betrach-

104 Volker Hummel, »Italiener klauen Fahrräder«, in: Beobachter. Schülerzeitschrift der Ziehenschule Frankfurt am Main 11 (1963), H. 1, S. 23-24.

105 Alison Gorton, Die Ausländer, in: Die Wandtafel. Schulzeitung der Volksschule Mendelsohnstraße, Hamburg (1971), November, S. 41.

teten die Verantwortlichen der Schulzeitung unverhohlen als eine Enttäuschung und kommentierten sehr grundsätzlich,

daß die junge Generation einen (gelinde gesagt) Isolationismus vertritt, der sich sehr leicht wieder zum Nationalismus entwickeln kann; hieraus wird deutlich, daß die durch das NS-Regime so lautstark propagierte Rassentheorie wahrscheinlich auch heute noch nicht überwunden ist, es besteht im Gegenteil die Gefahr, daß sie durch Meldungen von Rassenkrawallen, wie in den USA, in Südafrika, in England, wieder erneuert wird.¹⁰⁶

Die Aufmerksamkeit für rassistische Haltungen, die hier anklang und die in den 1960er Jahren im Wesentlichen auf eine international zunehmend verbreitete und übersetzte »Ikonographie des segregierten Amerika« zurückzuführen war,¹⁰⁷ erfuhr insofern eine Einschränkung, als dass die Heftmacher sich auch in der Frage der Arbeitsmigration zu einem Pro und Contra entschlossen hatten. So platzierten sie in ihrem Themenheft einen Beitrag, der den in der Migrationsdebatte geläufigen Topos der sozio-kulturellen Distanz aufgriff: »Über eine Million Menschen, die weder mit Sprache noch Sitte und Gesetz des Gastlandes vertraut sind, darunter eine erschreckende Zahl von Analphabeten, sehen sich plötzlich ohne Vorbereitung von einer ländlich-patriarchalischen Umgebung in eine moderne Industriegesellschaft versetzt.« Der jugendliche Verfasser erkannte zwar an, dass die »ausländischen Arbeiter« zum Wohlstand der Bundesrepublik beitrugen, hielt es aber für eine bessere Möglichkeit, das Wohlstandsgefälle von Nord nach Süd durch »eine stärkere Investierung der Industrie in den südeuropäischen Ländern« auszugleichen. Dies schien ihm auch der Integration Europas besser zu nützen.¹⁰⁸

Ein abschließender Text des Heftes wiederum fragte, was konkret für die rund zehntausend »Gastarbeiter« in Heilbronn getan werden könne. Erneut schien der Kampf gegen Vorurteile wichtigstes Gebot: »Wir verlangen von Gastarbeitern, sich unserer Lebensart anzupassen, aber wir sollten dankbar sein, daß 1,1 Millionen Menschen ihre Heimat verließen und auf diese Weise unsere Wirtschaft unterstützen; ohne sie ginge es uns schlechter.«¹⁰⁹ Allerdings war der Verfasser von kollektiven Zuschreibungen nicht ganz frei, wenn er konstatierte: »Manche Ausländergruppen, wie die Türken, bemühen sich besonders, die deutsche Sprache zu erlernen und sich schnell einzuleben; andere, wie Italiener und

106 Fortschrittliche Jugend, in: Die Brücke. Schülerzeitschrift des Robert-Mayer-Gymnasiums Heilbronn 13 (1965), H. 1, S. 4-6.

107 Reinecke, Ungleichheit der Städte, S. 228-229, 231.

108 Gastarbeiterproblem? In: Die Brücke. Schülerzeitschrift des Robert-Mayer-Gymnasiums Heilbronn 13 (1965), H. 1, S. 11-12.

109 Gibt es eine Lösung? In: Die Brücke. Schülerzeitschrift des Robert-Mayer-Gymnasiums Heilbronn 13 (1965), H. 1, S. 16-17.

Spanier, geben sich weniger Mühe, man muß ihnen sogar den Vorwurf machen, daß sie sich schon untereinander isolieren.«¹¹⁰

Wie hier erkennbar und schon häufiger in der Migrationsgeschichtsschreibung festgestellt, erfreuten sich Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten aus der Türkei in der Bundesrepublik der 1960er Jahre anfänglich eines recht guten Rufes, vor allem im Vergleich zu Migrantinnen und Migranten aus anderen Herkunftsländern.¹¹¹ Interessiert aufgenommen wurden auch Besucherinnen und Besucher aus der Türkei in deutschen Schulen. So berichtete ein 11-jähriger Junge in Frankfurt für seine Schulzeitung von einer Veranstaltung mit einem Vortrag über die Türkei mit anschließender Musikdarbietung. Näher benennen konnte der Berichterstatter die zwei Türken und eine Türkin nicht: »Ihre Namen waren für uns schwer auszusprechen, und deshalb konnten wir sie nicht behalten«¹¹². Die Exotisierung über Namens- und Sprachlosigkeit war eine bemerkenswerte Parallele zum Besuch von Schülerinnen und Schülern im Ungarischen Gymnasium in Bauschlott nur wenige Jahre zuvor. Und ähnlich bewegte dann die Musik: »Die Musik klang für uns fremd, auch die Worte verstanden wir nicht«, doch das Publikum reagierte begeistert: »Ich muß euch sagen, daß ich noch nie so ein lautes und freudiges Händeklatschen wie nach dieser interessanten Morgenfeier erlebt habe.«¹¹³

Eine Mischung zwischen »Fremdheit« und Faszination vermittelten schließlich Reiseberichte. Ein Schüler des Gymnasiums Bietigheim berichtete 1965 von einer Fahrradfahrt mit einem Freund in der Türkei, erfuhr von seinen einheimischen Gesprächspartnern wiederholte Beschwörungen der historischen deutsch-türkischen Freundschaft und bekannte: »Wir kamen uns vor wie in 1001 Nacht.«¹¹⁴ Ein weiterer Reisebericht eines Hamburger Schülers kam aus Istanbul und hob insbesondere das – kaum erwartete – großstädtische Leben in der modernen Türkei hervor.¹¹⁵ Solche Reiseberichte, die es auch von anderen Ländern des Mittelmeerraums gab, vermittelten in aller Regel kein Wissen über die Arbeitsmigration, sondern allenfalls Wissen über die Herkunftsländer der Migrantinnen und Migranten; ob sie Bezüge herstellten oder nicht, blieb den Leserinnen und Lesern der Schulzeitung überlassen.

110 Gibt es eine Lösung? In: Die Brücke. Schülerzeitschrift des Robert-Mayer-Gymnasiums Heilbronn 13 (1965), H. 1, S. 16-17.

111 Hunn, »Nächstes Jahr«, S. 34, 137-139.

112 Marek Leszak, Die Türken – oder: Andere Länder, andere Sitten, in: Kleine Westendpresse. Elsa-Brandström-Frithjof-Nansen-Schule Frankfurt am Main (1963), Sommer, S. 7-8.

113 Marek Leszak, Die Türken – oder: Andere Länder, andere Sitten, in: Kleine Westendpresse. Elsa-Brandström-Frithjof-Nansen-Schule Frankfurt am Main (1963), Sommer, S. 7-8.

114 Türkei. Erlebnis einer Völkerfreundschaft, in: Prisma. Schülerzeitung des Gymnasiums Bietigheim 2 (1965), H. 3, S. 16-17.

115 Horst-Diethard Schuler, Istanbul, in: Die Pause. Schülerzeitung an der Volks- und Mittelschule Hamburg-Harburg (1966), H. 7, S. 54-55.

An diesen Beispielen zeigt sich eine Begrenzung darin, Schulzeitungen zumindest der ersten Nachkriegsjahrzehnte als Quelle zu Wissen über Migration zu nutzen. Schulzeitungen waren ein überwiegend gymnasiales Medium, und in dieser Schulform gab es damals allzu selten Kinder und Jugendliche, die im Zuge der Arbeitsmigration in die Bundesrepublik gekommen waren und die aus eigenem Wissen und eigener Erfahrung berichten konnten. Daher geriet so mancher Beitrag über Vorurteile, wirtschaftliche Motive oder vermeintliche kulturelle Prägungen recht theoretisch und moralisierend.

Selbstorganisiertes Wissen

Von Anfang an bedeutsam war selbstorganisiertes Wissen von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten für ihre Kinder und Jugendlichen. Dabei setzte der Muttersprachliche Unterricht in manchen Bundesländern bis zu mehrere Jahre früher ein als die systematischen Bemühungen um einen Förderunterricht in deutscher Sprache. Dies war zweifellos auf die Vorstellung eines nur vorübergehenden Arbeitsaufenthalts zurückzuführen, die sowohl bei den deutschen Behörden als auch bei den Migrantinnen und Migranten zu Beginn der 1960er Jahre dominierte und erst sukzessive einer veränderten Bewertung unterlag.

In Baden-Württemberg gab es 1962 für die Kinder italienischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer 20 Kurse, in denen italienische Lehrkräfte die italienische Sprache, Geographie und Geschichte, aber auch Deutsch unterrichteten. Der erste dieser Kurse fand in Stuttgart statt. Das Kultusministerium unterstützte diese Kurse mit finanziellen Zuschüssen.¹¹⁶ 1963 begannen auch erste Kurse für griechische und spanische Kinder und Jugendliche.¹¹⁷ Die italienischen und griechischen Kurse nahmen in den Folgejahren in rascher Zahl vor allem in Nordbaden und im Großraum Stuttgart überall dort zu, wo sich größere Gruppen von Migrantinnen und Migranten gefunden hatten.¹¹⁸ In Hessen, das ebenfalls schon in den ersten Jahren der Arbeitsmigration wichtiges Zielbundesland war, verlief die Entwicklung etwas verhaltener; dort waren im September 1963 insgesamt sechs Kurse für italienische Kinder und Jugendliche eingerichtet.¹¹⁹

116 BArch Koblenz, B 304, 2058-2, KMK, Vorbereitung auf 82. SchA am 4./5.4.1963 in Berlin; KMK, 87. SchA am 17./18.12.1963 in Stuttgart, TOP II (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3732).

117 BArch Koblenz, B 304, 3732, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 1.7.1963; BArch Koblenz, B 304, 3732, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 30.1.1964.

118 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Bezirksschulamt Waiblingen an Oberschulamt Nordwürttemberg, 11.12.1964.

119 Anemone Bippes, »Gastarbeiterkinder« an den Schulen des Landes Hessen von 1961 bis 1980, Hamburg 2011, S. 117.

Diese Kurse waren insofern Ausdruck selbstorganisierten Wissens, da sie zu diesem Zeitpunkt kurzfristig aufgrund des Engagements und der Nachfrage von Migrantinnen und Migranten und nicht als Ergebnis bildungspolitischer Planung entstanden waren; dies schloss nicht aus, dass die diplomatischen Vertretungen der Entsendeländer in je unterschiedlicher Intensität Einfluss nahmen. Die Trennlinie zwischen überwiegend selbstorganisierten Kursen und einem regelrechten »Konsulatsunterricht« ließ sich letztlich nur mit Blick auf die lokale Ebene, auf die Praxis vor Ort, ziehen. Auch sollte die Entwicklung nicht stetig auf eine zunehmende staatliche Kontrolle hinauslaufen, vielmehr sorgten, wie noch zu sehen sein wird, die Dynamik weiterer Migrationsprozesse und Konflikte um das »richtige« Wissen für immer wieder neue Selbstorganisationen.

Diese neuen und zum Teil recht diversen Formen des Unterrichts veranlassten die KMK 1963 zu einer ersten Klarstellung, nämlich dass in den Diskussionen künftig zwei Komplexe voneinander zu trennen seien: der Pflichtunterricht in deutschen Schulen und der Muttersprachliche Unterricht.¹²⁰ In der Praxis rückten aber die beiden Komplexe eng zusammen, denn für den Deutschförderunterricht bzw. später auch für die Vorbereitungsklassen sollten vor allem solche Lehrkräfte gewonnen werden, »die die betreffende Fremdsprache der Kinder beherrschen, vor allem aber für diese Aufgabe aufgeschlossen sind«.¹²¹ Damit gestalteten vielfach ausländische Lehrkräfte den Deutschförderunterricht bzw. die Vorbereitungsklassen, die bereits für den Muttersprachlichen Unterricht verantwortlich waren,¹²² und umgekehrt konnten sie Teile des Unterrichts in den Vorbereitungsklassen als Muttersprachlichen Unterricht halten.¹²³

Weithin üblich war es in dieser Zeit, dass den Muttersprachlichen Unterricht ausländische Studierende oder Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten mit höherem Bildungsabschluss leisteten¹²⁴ und nicht eigens dafür vorgesehene und aus den Herkunftsländern offiziell entsandte Lehrkräfte. Dies gereichte den ausländischen diplomatischen Vertretungen schon frühzeitig zur Sorge, insbesondere dann, wenn sie politisch oppositionelle Einstellungen bei den Lehrkräften vermuteten.¹²⁵ Umgekehrt war auch für viele Lehrkräfte der Einsatz in

120 KMK, 87. SchA am 17./18.12.1963 in Stuttgart, TOP II (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3732).

121 BArch Koblenz, B 304, 2058-2, Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung an RP in Hessen, 11.1.1962.

122 HHStA Wiesbaden, 504, 907 b, Schulräte für die Volks-, Real- und Sonderschulen in Frankfurt am Main an Hessisches Kultusministerium, 18.10.1966; StA Hamburg, 361-2 VI, 3200, Vermerk, 3.1.1969; StA Hamburg, 361-2 VI, 3200, Schule Bonifatiusstraße an Schulbehörde Hamburg, 7.11.1968.

123 StA Hamburg, 361-2 VI, 3208, Vermerk zu Gastarbeiterkindern in Baden-Württemberg, 1965.

124 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Dimitrios M., Wiesbaden-Kostheim, an Hessisches Kultusministerium, 29.9.1966; Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 173.

125 Zur Sorge, dass Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten aus Jugoslawien von kroatischen politischen Emigrantinnen und Emigranten beeinflusst werden könnten:

Deutschland eine Reise ins Ungewisse. Sie kamen zum Teil über vertraute Netzwerke, insbesondere der katholischen Kirche, in Kolpinghäusern unter,¹²⁶ und zwei italienische Lehrerinnen aus der Gemeinde Tione im Trentino wagten sich zur Mitte der 1960er Jahre nur gemeinsam nach Südbaden.¹²⁷

Auf welcher rechtlichen Grundlage der Muttersprachliche Unterricht stattfand, war nicht von Anfang an klar. In den Vermittlungs- und Anwerbe-Abkommen zwischen den Entsendeländern und der Bundesrepublik waren ebenso wenig besondere Bestimmungen über die Erfüllung der Schulpflicht der ausländischen Kinder und Jugendlichen enthalten wie in der EWG-Verordnung zur Herstellung der Arbeitnehmer-Freizügigkeit vom 16. August 1961.¹²⁸ Der Vertreter Baden-Württembergs hielt auf der Sitzung des KMK-Schulausschusses 1963 in Stuttgart fest, dass kein förmlicher Rechtsanspruch auf einen Muttersprachlichen Unterricht bestehe.¹²⁹ Über die Trägerschaft für diesen Unterricht bestand Uneinigkeit. Während einige KMK-Vertreter vor allen an die Herkunftsländer dachten, gab es auch Stimmen, wie aus Baden-Württemberg, wonach »stark industrialisierte Gebiete der Bundesrepublik auf die italienischen Gastarbeiter angewiesen seien« und die deutsche Seite eine gewisse »Großzügigkeit« an den Tag legen sollte. Kurse für den Muttersprachlichen Unterricht seien entweder »Aufgabe der deutschen Industrie«, die von den zugewanderten Arbeitskräften profitiere, oder der deutschen Schulbehörden, die eine »Sorgepflicht gegenüber den fremden Familien« hätten.¹³⁰

Die KMK-Empfehlungen vom 14. und 15. Mai 1964, die für die ausländischen Kinder und Jugendlichen neben der Förderung in Deutsch auch die Förderung in der Muttersprache postulierten,¹³¹ entwickelten insofern keine neuen »Grundgedanken«, der »das gesamte deutsche Schulwesen vor völlig neue Aufgaben stellte«,¹³² sondern bestätigten im Nachgang die bereits laufenden selbstorganisierten Kurse und ließen ansonsten den Migrantinnen und Migranten, den Entsendeländern, den Bundesländern und Kommunen in der konkreten Umsetzung weitgehend freie Hand. In der Folgezeit entwickelten sich unterschiedliche

AAPD, 1967, Bd. 1: 1. Januar bis 31. März 1967, München 1998, Dok. 95: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Ruete, 10.3.1967.

126 HHStA Wiesbaden, 504, 909 b, Schulrat des Schulaufsichtsbezirks Limburg an Mario P., 10.1.1966.

127 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Oberschulamt Südbaden an Kultusministerium Baden-Württemberg, 23.11.1965.

128 BArch Koblenz, B 304, 2058-2, KMK, Vorbereitung auf 82. SchA am 4./5.4.1963 in Berlin.

129 KMK, 87. SchA am 17./18.12.1963 in Stuttgart, TOP II (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3732).

130 KMK, 87. SchA am 17./18.12.1963 in Stuttgart, TOP II (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3732).

131 KMK, 101. Plenum am 14./15.5.1964 in München, Anlage VII (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3733).

132 So allzu überspitzt bei Langenfeld, *Integration*, S. 32.

Modelle für den Muttersprachlichen Unterricht. Für die Trägerschaft kommunaler deutscher Schulen und die Schulaufsicht durch deutsche Behörden, in diesem Fall durch Regierungspräsidien, entschied sich das hessische Kultusministerium.¹³³ Aber dies war nicht zwangsläufig auf eine sozialdemokratische Bildungspolitik zurückzuführen. Die Hamburger Schulbehörde gab sich hartleibig: »Hamburg ist nicht interessiert daran, die Familien der Gastarbeiter durch günstige Angebote auf dem Gebiet des Schulwesens nach Hamburg zu ziehen.«¹³⁴ Daher kam es sowohl in Hamburg als auch im christdemokratisch regierten Baden-Württemberg zu einem Modell, wonach die ausländischen Konsulate Träger des Unterrichts waren, während die Schulbehörden Unterrichtsräume sowie Zuschüsse zur Besoldung der Lehrkräfte und deren Fahrtkosten bereitstellten.

Ein starkes Motiv für den Muttersprachlichen Unterricht war fraglos, die ausländischen Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, »jederzeit wieder in ihr Heimatland zurückzukehren«.¹³⁵ Der Rückkehrgedanke hatte zu diesem Zeitpunkt viele Träger. Über die Gestaltung des Muttersprachlichen Unterrichts entspann sich ein Aushandlungsprozess, den in den 1960er Jahren zunächst vor allem die diplomatischen Vertretungen der Herkunftsländer und die deutschen Kultusverwaltungen führten, und der Einsichten in den unterschiedlichen Stellenwert dieses Unterrichts für die einzelnen *communities* von Migrantinnen und Migranten vermittelte. In der frühen Phase der Arbeitsmigration bildeten das italienische und das griechische Beispiel den größten Kontrast.

Die Kurse für den italienischen Muttersprachlichen Unterricht folgten auf die Empfehlungen der Gemischten Kommission zum deutsch-italienischen Kulturabkommen, die am 4. und 5. Oktober 1960 in Unkel verabschiedet worden waren. Wie die italienische Delegation der Gemischten Kommission auf einem Treffen in Rom vom 14. bis 18. April 1964 feststellte, besuchten aber nur etwa ein Drittel der italienischen Kinder diese Kurse. Die Gemischte Kommission hielt es aber für wünschenswert, dass alle italienischen Kinder in diese Kurse gingen und plädierte dafür, die Mindestzahl auf zehn Kinder pro Kurs zu senken.¹³⁶ Gleichzeitig zeigten sich italienische Diplomaten stark daran interessiert, dass die italienischen Kinder und Jugendlichen so schnell wie möglich in deutsche Schulen eingegliedert würden, und den Muttersprachlichen Unterricht vor allem begleitend zur »Erhaltung des sprachlichen und kulturellen Erbes Ita-

133 Bippes, »Gastarbeiterkinder«, S. 123-124.

134 BArch Koblenz, B 304, 2058-2, Besprechung am 23.3.1965.

135 KMK, 87. SchA am 17./18.12.1963 in Stuttgart, TOP II (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3732).

136 BArch Koblenz, B 304, 3732, Auszug aus dem Sitzungsprotokoll der Tagung der deutsch-italienischen Gemischten Kommission vom 14.-18.4.1964 in Rom, TOP VI.

liens« nutzten. Sehr früh hielten sie es für wahrscheinlich, dass sich viele italienische Familien endgültig in Deutschland niederlassen würden.¹³⁷

Wie unterschiedlich Migrationsforscherinnen und Migrationsforscher ihren Untersuchungsgegenstand bewerten können, zeigt einerseits die Emphase für die als realistisch und richtig erachtete Anerkennung von Ansiedlungsprozessen, etwa bei Karen Schönwälder¹³⁸ oder Sarah Thomsen Vierra,¹³⁹ und andererseits die Kritik des italienischen Historikers Elia Morandi, der eine kritikwürdige Kontinuität in der Haltung italienischer Regierungen gegenüber ihren Landsleuten im Ausland darin sah, dass sie bezüglich der Förderung von *Italianità* und nationalem Zusammenhalt nicht sonderlich aktiv gewesen seien.¹⁴⁰

Tatsächlich lag der Anteil der italienischen Kinder und Jugendlichen, die regelmäßig deutsche Schulen besuchten, mit rund 85 Prozent deutlich höher als die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht, und dies zu einem Zeitpunkt, als noch nicht in allen deutschen Bundesländern eine Schulpflicht für ausländische Staatsangehörige bestand. Die italienische Delegation wies dennoch bei der Tagung der Gemischten Kommission 1964 in Rom darauf hin, »dass die besonderen Umweltbedingungen und die Unkenntnis der deutschen Sprache die Beachtung der Schulpflicht erschweren und sich ungünstig auf die Leistungen der italienischen Schüler auswirken, die unmittelbar in die deutschen Schulen aufgenommen werden«. ¹⁴¹ Die Italienische Botschaft in Deutschland warnte sogar vor einem »wahrhaften psychologischen Trauma«, wenn diese ohne Vorbereitung in der deutschen Sprache in deutsche Klassen eingeschult würden; auch eine »Deklassierung« durch die Einstufung in niedrigere Jahrgangsstufen trage dazu bei.¹⁴² Auch wenn sie Traumata erst befürchteten und nicht schon diagnostizierten, nutzten die italienische Diplomatie psychologisches Wissen, um bildungspolitische Forderungen zu begründen. Sie plädierte zur Mitte der 1960er Jahre für ein System der nationalen Förderklassen, in denen zunächst ein Anfangsunterricht in italienischer Sprache zu gewährleisten sei, bis eine Annäherung an den deutschen Unterricht erfolgen könne.¹⁴³ Psychische Auswirkungen

137 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Vermerk der Italienischen Botschaft in der Bundesrepublik Deutschland: Schulische Betreuung der Kinder der italienischen Gastarbeiter in der Bundesrepublik Deutschland, 1964.

138 Schönwälder, *Einwanderung*, S. 12, 26.

139 Thomsen Vierra, *Turkish Germans*, S. 2, 10-11.

140 Elia Morandi, *Italiener in Hamburg. Migration, Arbeit und Alltagsleben vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main 2004, S. 244, 299.

141 BArch Koblenz, B 304, 3732, Auszug aus dem Sitzungsprotokoll der Tagung der deutsch-italienischen Gemischten Kommission vom 14.-18.4.1964 in Rom, TOP VI.

142 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Vermerk der Italienischen Botschaft in der Bundesrepublik Deutschland: Schulische Betreuung der Kinder der italienischen Gastarbeiter in der Bundesrepublik Deutschland, 1964.

143 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Vermerk der Italienischen Botschaft in der Bundesrepublik Deutschland: Schulische Betreuung der Kinder der italienischen Gastarbeiter in der Bundesrepublik Deutschland, 1964; BArch Koblenz, B 304, 3732, Auszug aus

der Migration sollten somit, anders als bei den Ausgesiedelten aus Mittel- und Osteuropa, nicht über eine weit verstandene »Heilpädagogik«, sondern über eine vertraute kulturelle und tendenziell diasporische Zugehörigkeit bearbeitet werden.

Gemessen an den daraus resultierenden Anforderungen an die muttersprachlichen Lehrkräfte blieben Fragen ihrer rechtlichen Einstufung und Besoldung lange Zeit strittig. Die italienische Delegation der Gemischten Kommission beklagte, dass das italienische Lehrdiplom in einigen Bundesländern nicht als gleichwertig anerkannt werde und sprach die Erwartung aus, dass es »aus moralischen und wirtschaftlichen Gründen« mit dem Abschlussexamen der deutschen Volksschullehrer gleichgestellt werde.¹⁴⁴ Deutschen Bildungspolitikern fiel es sichtlich schwer, ausländischen Lehrkräften die gleichen Bezüge zuzumessen wie deutschen Volksschullehrkräften, da »die innerdeutsche Ausbildung sehr viel anspruchsvoller und länger« sei; es handele sich daher um »ein besonderes Entgegenkommen der deutschen Verwaltungen«.¹⁴⁵ Neben solchen paternalistischen Ansichten über Äquivalenzen von Bildungsabschlüssen und Professionswissen sollte es in den kommenden Jahren auch immer wieder Spekulationen über die Loyalität insbesondere jener Lehrkräfte geben, die durch die diplomatischen Vertretungen der jeweiligen Herkunftsländer vermittelt worden waren. Für die italienischen Lehrkräfte, dies sei vorweg genommen, stellte sich die Frage der Loyalität allerdings weniger dringlich als für Lehrkräfte aus anderen Herkunftsländern.

Insgesamt legte die italienische Diplomatie trotz ihrer Plädoyers für nationale Klassen und einen umfassenderen Muttersprachlichen Unterricht ihren Akzent auf ein kooperatives deutsch-italienisches Miteinander im Bildungsbereich. Die Interaktion auf Augenhöhe war ein Anliegen, das auch eine Prestigefrage auswärtiger Kulturpolitik darstellte. Neben den bereits geschilderten Anläufen, Italienisch als Wahlpflichtfach für deutsche Schülerinnen und Schüler zu etablieren, zählten hierzu auch die Erarbeitung einer deutsch-italienischen Fibel¹⁴⁶ und Stipendienangebote der italienischen Regierung für deutsche Lehrkräfte, die Kinder von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten unterrichteten, an Sommerkursen zur Erlernung der italienischen Sprache an der Universität Perugia teilzunehmen.¹⁴⁷

dem Sitzungsprotokoll der Tagung der deutsch-italienischen Gemischten Kommission vom 14.-18.4.1964 in Rom, TOP VI.

144 BArch Koblenz, B 304, 3732, Auszug aus dem Sitzungsprotokoll der Tagung der deutsch-italienischen Gemischten Kommission vom 14.-18.4.1964 in Rom, TOP VI.

145 BArch Koblenz, B 304, 2058-2, Reimers an Stratenwerth, 9.4.1965.

146 BArch Koblenz, B 304, 3732, Auszug aus dem Sitzungsprotokoll der Tagung der deutsch-italienischen Gemischten Kommission vom 14.-18.4.1964 in Rom, TOP VI.

147 BArch Koblenz, B 304, 3732, Auszug aus dem Sitzungsprotokoll der Tagung der deutsch-italienischen Gemischten Kommission vom 14.-18.4.1964 in Rom, TOP VI; BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Vermerk der Italienischen Botschaft in der Bundesre-

Der Muttersprachliche Unterricht für griechische Kinder und Jugendliche startete später, hatte aber eine dringlichere Agenda. Die Griechische Botschaft in Deutschland erkundigte sich frühzeitig beim Auswärtigen Amt nach einer Möglichkeit für griechische Vollzeitschulen mit eigenen Lehrplänen. Die KMK reagierte ablehnend und stellte fest, dass dies über die Empfehlungen vom 14. und 15. Mai 1964 hinausgehe.¹⁴⁸ Daher galt das griechische Bemühen zunächst dem zeitlichen Umfang des Muttersprachlichen Unterrichts. Der Vorschlag von acht Wochenstunden für griechische Kurse¹⁴⁹ lag dabei über demjenigen für italienische Kurse, die höchstens fünf Wochenstunden umfassten. Sowohl im griechischen als auch im italienischen Fall hatte allerdings bereits eine Verschmelzung von Vorbereitungsklassen und Muttersprachlichem Unterricht eingesetzt. Das Oberschulamt Nordwürttemberg vermerkte Anfang 1966, dass es in Backnang, Ludwigsburg und Kornwestheim mehrere Vorbereitungsklassen gab, in denen ausschließlich in griechischer Sprache unterrichtet werde.¹⁵⁰ Dies entsprach nicht dem Erlass des baden-württembergischen Kultusministeriums von 1965 und löste einige Unsicherheiten in der Bezeichnungspraxis aus. Die Schulbehörden sprachen zeitweise von »Ausländerschulen«, die in Räumen deutscher Schulen untergebracht seien,¹⁵¹ oder von »eigenen privaten Klassen«,¹⁵² die griechische Eltern selbst organisiert an verschiedenen Orten eingerichtet hatten.

Tatsächlich kamen im Frühjahr 1966 griechische Eltern zusammen, um beim Oberschulamt Nordwürttemberg förmlich eine private Ergänzungsschule zu beantragen. Der initiiierende Elternvertreter argumentierte, es solle eine Schule für Kinder derjenigen Familien sein, die wieder nach Griechenland zurückkehren wollten; den Kindern nütze eine deutsche Schulbildung nicht viel, da sie in Griechenland nicht anerkannt werde, daher seien »die in Deutschland an einer deutschen Schule verbrachten Jahre verlorene Jahre«.¹⁵³ Ähnliche Auffassungen gab es zwar mitunter auch bei italienischen Migrantinnen und Migranten, etwa wenn der Leiter der italienischen Katholischen Mission in Offenbach den Muttersprachlichen Unterricht als zu gering beklagte: »Daraus ergibt sich für die Kinder ein unverantwortlicher Zeitverlust, wenn sie nach Italien zurückkehren, da sie für italienische Verhältnisse Analphabeten geworden sind und sie ihre

publik Deutschland: Schulische Betreuung der Kinder der italienischen Gastarbeiter in der Bundesrepublik Deutschland, 1964.

148 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses, Reimers, an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.1.1965.

149 BArch Koblenz, B 304, 2058-2, Reimers an AA, 28.10.1965.

150 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Oberschulamt Nordwürttemberg an Kultusministerium Baden-Württemberg, 14.2.1966.

151 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Staatliches Schulamt Ludwigsburg an Oberschulamt Nordwürttemberg, 5.1.1966.

152 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 68, Oberschulamt Nordwürttemberg an Kultusministerium Baden-Württemberg, 26.7.1966.

153 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 69, Oberschulamt Nordwürttemberg an Kultusministerium Baden-Württemberg, 20.6.1966.

Ausbildung gerade noch einmal von vorn beginnen müssen!«¹⁵⁴ Der Schritt zur Gründung eigener Schulen, das Beharren auf der Inkompatibilität von griechischem und deutschem Bildungssystem und der vielfach geäußerte Wille zur Rückkehr zeigte sich bei der griechischen *community* allerdings sehr viel deutlicher als bei der italienischen, die spätestens seit den 1970er Jahren einen stärkeren Kurs auf eine dauerhafte Ansiedlung in der Bundesrepublik einschlagen sollte.

Mit ihrer Agenda trafen die griechischen Vertreter durchaus auf Verständnis. So hielt der Präsident des Oberschulamtes Nordwürttemberg den Antrag der griechischen Eltern auf eine Ergänzungsschule für »vernünftig« und unterstützte einen solchen Schulbesuch für Kinder, die sich nur »kurzfristig« in Deutschland aufhielten.¹⁵⁵ Im baden-württembergischen Kultusministerium gab es daraufhin praktische Überlegungen, etwa die Dauer des Schulbesuchs auf die ersten drei Jahre des Aufenthalts zu begrenzen; danach müssten die Eltern eine Verlängerung der Arbeitserlaubnis beantragen. »Kehren die Eltern nach drei Jahren nicht zurück, ist dem inländischen Interesse an einer gleichwertigen Ausbildung der Vorzug zu geben gegenüber dem privaten Interesse der griechischen Eltern.«¹⁵⁶ Darüber hinaus zeigte sich das Kultusministerium bereit, griechischen Kindern und Jugendlichen eine höhere Wochenstundenzahl im Muttersprachlichen Unterricht zuzugestehen und führte als Begründung den »vermehrten« Stoffanfall wegen des griechischen Alphabets und des orthodoxen Religionsunterrichts an.¹⁵⁷ Auch in Hessen zeigte sich das Kultusministerium gegenüber höheren Wochenstundenzahlen verständnisvoll, zumal sich das Diakonische Werk als sozialbetreuende Einrichtung für die Griechinnen und Griechen in Deutschland sowie vor allem der griechische Botschafter dafür aktiv einsetzten.¹⁵⁸

Das Engagement für den Muttersprachlichen Unterricht war nicht nur pragmatisch mit einer möglichen Rückkehr in die Herkunftsländer verknüpft, sondern brachte sowohl ein identitätsstiftendes Wissen als auch transnationale räumliche Effekte zur Geltung. Nicht selten neigten Eltern und Lehrkräfte dazu, die Kurse für den Muttersprachlichen Unterricht als eigene »Volksschule« zu betrachten und zu bezeichnen, so im Fall der Parkschule in Rüsselsheim, die als erste Schule in Hessen griechischen Muttersprachlichen Unterricht anbot¹⁵⁹ und

154 HHStA Wiesbaden, 504, 909 b, Missione Cattolica Italiana, Don Pier Paolo P., an Hessisches Kultusministerium, 14.4.1970.

155 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 69, Oberschulamnt Nordwürttemberg an Kultusministerium Baden-Württemberg, 20.6.1966.

156 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 69, Vermerk, 23.II.1966.

157 HHStA Wiesbaden, 504, 907 b, Kultusministerium Baden-Württemberg an Kultusminister der Länder, 10.II.1966.

158 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Das Diakonische Werk, Innere Mission und Hilfswerk in Hessen und Nassau: Besprechungsprotokoll, 23.4.1964; HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Botschafter von Griechenland, Kyrrou, an den Hessischen Kultusminister, 29.4.1964.

159 Bippes, »Gastarbeiterkinder«, S. 118-119.

die (1965) 72 griechische Kinder und Jugendliche besuchten.¹⁶⁰ Da die deutschen Schulbehörden darin Verselbständigungstendenzen sahen, ließen sie den »Sonderunterricht« formal in Einführungsklassen für die deutsche Regelschule umwandeln.¹⁶¹ Ebenso fügten fortan Schulräte in Verträge mit ausländischen Lehrkräften sicherheitshalber einen besonderen Passus ein, etwa im Fall eines italienischen Lehrers in Limburg: »Um Irrtümer zu vermeiden, mache ich Sie darauf aufmerksam, dass es sich bei dieser Einführungsklasse nicht um die Eröffnung einer italienischen Schule handelt.«¹⁶² Es ist lohnend, den Kontroll- und Einhebungsversuchen der deutschen Kultusbehörden die Ambitionen von Migrantinnen und Migranten gegenüberzustellen, denn an diesen Reibungspunkten entstanden neue, für eine Einwanderungsgesellschaft aber typische Räume: transnationale *third spaces*, die von der Verbindung des Realen mit dem Imaginierten lebten.¹⁶³

Das Bemühen um formal anerkannte eigene Privatschulen war nicht von vornherein aussichtslos. Als 1962 eine erste Anfrage der Türkei an das Auswärtige Amt erfolgte, »welche Möglichkeiten in den Ländern bestehen, in der Bundesrepublik türkische Privatschulen für Kinder türkischer Gastarbeiter einzurichten«¹⁶⁴ gab es durchaus außenpolitische Argumente dafür. Die Deutsche Botschaft in Ankara wies daraufhin, »daß sich u. U. bei der Anwendung des Prinzips der Gegenseitigkeit gewisse Erleichterungen für die Deutsche Schule in Istanbul erzielen lassen könnten, die durch die türkischen Schulgesetze in ihren Entschlüssen, in ihrem Programm und vor allem im Falle notwendig werdender baulicher Veränderungen stark eingeengt ist.«¹⁶⁵ Explizit auf die deutschen Auslandsschulen wies auch der griechische Botschafter in der Bundesrepublik, Alexis Kyrou, hin, als er ankündigte, »zu gegebener Zeit um die Errichtung rein griechischer Volksschulen in der Bundesrepublik nachzusuchen, da – wie vielleicht bekannt – schon seit vielen Jahren rein deutsche Schulen in Griechenland (Athen und Saloniki) ungestört funktionieren.«¹⁶⁶

160 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Botschafter von Griechenland, Kyrou, an den Hessischen Kultusminister, 29.4.1964; HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, RP Darmstadt an Hessisches Kultusministerium, 5.3.1965.

161 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, RP Darmstadt an Hessisches Kultusministerium, 5.3.1965.

162 HHStA Wiesbaden, 504, 909 b, Schulrat des Schulaufsichtsbezirks Limburg an Mario P., 10.1.1966.

163 Vertiefend unter Verwendung der raumtheoretischen Konzepte von Edward W. Soja und Homi K. Bhabha: Stephanie Zloch, Von eigenen Wegen zum *third space*. Bildung im Einwanderungsland Deutschland von den 1960er- bis zu den 1980er-Jahren, in: AFS 62 (2022), S. 297-320.

164 BArch Koblenz, B 304, 3732, KMK-Rundschreiben, 22.10.1962.

165 BArch Koblenz, B 304, 3732, Deutsche Botschaft Ankara an AA, 8.10.1964.

166 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Botschafter von Griechenland, Kyrou, an den Hessischen Kultusminister, 12.8.1965.

Neben diesem Gedanken der Reziprozität, der schon aus der Minderheitenpolitik der Zwischenkriegszeit bekannt war,¹⁶⁷ gab es auch Präzedenzfälle. Dazu zählten unter anderem in Hessen die Frankfurt International School in Oberursel und eine französische Volksschule in Frankfurt.¹⁶⁸ Diese Schulen wurden allerdings von den Sitzbundesländern nicht finanziell bezuschusst.¹⁶⁹ Dies galt ebenso für die Internationale Schule in Hamburg, die mittlerweile ihren Sitz im vornehmen Elbvorort Groß Flottbek genommen hatte.¹⁷⁰ Privatschulen ohne finanzielle Unterstützung von deutscher Seite zu unterhalten war freilich für die in der Regel finanzschwächeren Herkunftsländer und Organisationen von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten deutlich schwieriger als für die Schulträger jener internationalen Schulen, die Kinder von so genannten Expats oder Angehörigen des diplomatischen Dienstes aufnahmen.

Zusätzlich zur Hürde der finanziellen Unterstützung fand die KMK auch inhaltliche Argumente gegen geplante ausländische Schulen. Solche Schulen seien in der Regel einklassig, daher zu klein, um die Qualität des Unterrichts zu gewährleisten, auch ließen sie sich nicht mit pädagogischen oder weltanschaulichen Gründen rechtfertigen. Sie könnten daher allenfalls als Ergänzungsschulen, aber nicht als Ersatzschulen zugelassen werden.¹⁷¹ Neben einer verbreiteten Skepsis gegenüber dem Bildungswesen der Herkunftsländer, die sich schon bei der zögerlichen Anerkennung der italienischen Lehrdiplome gezeigt hatte, nahmen die Argumente ihre Kraft aus der zur Mitte der 1960er Jahre einsetzenden Bildungsreform in der Bundesrepublik, die unter anderem die Auflösung von einklassigen Zwergschulen,¹⁷² aber auch die vor allem im Südwesten noch üblichen konfessionell getrennten Schulen zur Folge hatte. An ihre Stelle traten größere, staatliche Mittelpunktschulen. Vor diesem Hintergrund war das Verständnis für die Einrichtung national definierter, tendenziell kleiner Schulen noch geringer ausgeprägt als dies bei den Schulgründungen der mittel- und osteuropäischen DPs und Emigrierten in den 1950er Jahren der Fall gewesen war.

167 Hierzu ausführlich Eser, »Volk, Staat, Gott«; Machteld Venken, *Peripheries at the Centre. Borderland Schooling in Interwar Europe*, New York/Oxford 2021.

168 BArch Koblenz, B 304, 3732, KMK, Vermerk, 17.12.1964; BArch Koblenz, B 304, 3732, Hessisches Kultusministerium an KMK, 5.11.1964.

169 BArch Koblenz, B 304, 3732, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 14.12.1964.

170 BArch Koblenz, B 304, 3732, Schulbehörde Hamburg an KMK, 30.3.1965.

171 KMK, 97. SchA am 1./2.4.1965 in Bremen, TOP 1 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3732); KMK, 107. Plenum am 28./29.4.1965 in Berlin, TOP 16 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-2 VI, 367).

172 Sandra Wenk, *Das Ringen um die »Wirklichkeit der Dorfschule« und die Reform des ländlichen Schulwesens in den 1960er Jahren*, in: Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh (Hrsg.), *Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*, Weinheim/Basel 2017, S. 143-163.

Die in den 1960er Jahren einsetzende Bildungsreform, deren Auswirkungen im folgenden Hauptkapitel näher erörtert werden, kennzeichnete hier eine bemerkenswert dialektische Haltung: Während für die Bundesrepublik weitreichende, öffentlich und selbstkritisch eingeforderte Reformanstrengungen in Aussicht standen, war der Umgang mit Migrationsprozessen noch von einem bemerkenswerten Optimismus und vom Vertrauen in die Überlegenheit des eigenen Bildungswesens geprägt. Dies zeigte sich sowohl anhand der Wissenspraktik der Statistik als auch des selbstorganisierten Wissens von Migrantinnen und Migranten.

Die Statistik war nun wesentlich schulspezifischer angelegt als noch bei den übergesiedelten und ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen in den 1950er Jahren, als die allgemeinen Fragebögen der Notaufnahmelager für die Kultusverwaltungen die wichtigste Grundlage des Governance-Wissens dargestellt hatten. Die statistische Erfassung von Migrationsprozessen sollte auch die Umsetzung der mittlerweile in allen Bundesländern eingeführten Schulpflicht auch für Kinder und Jugendliche ausländischer Staatsangehörigkeit unterstützen. Die im Zuge der Bildungsreform eingeforderte Chancengleichheit war ganz grundsätzlich an die Schulpflicht und damit an Praktiken der Erfassung und Kontrolle geknüpft. Die Skepsis der deutschen Bildungspolitik gegenüber dem selbstorganisierten Wissen von Migrantinnen und Migranten war, wie frühere Kapitel dieser Arbeit zu den DPs und den mittel- und osteuropäischen Diasporen gezeigt haben, ein bekanntes Phänomen, doch neu war als Herausforderung, dass das Bemühen um die bildungspolitische Anerkennung von Wissen sich nicht allein an den Erfordernissen des deutschen Bildungs- und Gesellschaftssystems ausrichtete, sondern auch und nicht selten sogar vorrangig an demjenigen des Herkunftslandes. Bildungspolitisch anerkanntes Wissen stand damit in einer veränderten transnationalen Konstellation.

3. 8. Zwischenbilanz

In den unmittelbaren Nachkriegsjahren gab es noch kaum offene Konflikte um Wissen. Zu unterschiedlich waren die epistemischen Zielvorstellungen insbesondere von Geflüchteten und Vertriebenen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten, die auf rasche Anschlussfähigkeit an den Arbeitsmarkt in Deutschland drängten, und von DPs, die auf eine weiterführende Migration nach Israel oder Übersee hofften und darauf ihre Kinder und Jugendlichen in selbstorganisierten Schulen vorbereiteten. Das Migrationsgeschehen war multidirektional und in seiner gesellschaftlichen Wirkung autopoietisch.

Seit den 1950er Jahren verband sich der Umgang mit Migrationsprozessen stärker mit den politischen Agenden und gesellschaftlichen Selbstverständnissen in beiden deutschen Teilstaaten. In der Bundesrepublik regelte das lange Zeit in der Geschichtsschreibung weithin unbeachtete Gesetz zur Rechtsstellung heimatloser Ausländer vom 25. April 1951 nicht nur das Recht auf Schulbesuch für die verbliebenen DPs, sondern ebnete zugleich den Weg zur Schulpflicht auch für Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit. Damit hatte es Auswirkungen sowohl auf die politischen Emigrierten aus Mittel- und Osteuropa als auch die späteren Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten vornehmlich aus Süd- und Südosteuropa.

Dagegen traten die geflüchteten und vertriebenen Kinder und Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit trotz ihrer großen Zahl zunehmend in den Hintergrund der Aufmerksamkeit. Ihre Erfahrungen im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung fanden zwar Niederschlag in individuellen biographischen Erinnerungen, hatten aber bis zur Mitte der 1950er Jahre kaum zu neuen schulischen Maßnahmen oder veränderten Wissenszusammenhängen geführt. Vielmehr wurde ab dem Ende des Jahrzehnts sogar die schulstatistische Erfassung von Schülerinnen und Schülern aus geflüchteten und vertriebenen Familien ausgesetzt. Noch früher und konsequenter setzte in der DDR, in die zunächst proportional gesehen mehr Flüchtlinge und Vertriebene gekommen waren als in die Bundesrepublik, ein Stopp der statistischen Erfassung ein, als 1953 offiziell die »Lösung des Umsiedlerproblems«¹ propagiert wurde. Damit war im Bildungswesen die Wissensproduktion und Wissenszirkulation über Flucht und Vertreibung weithin abgebrochen und quellenmäßig kaum mehr greifbar.

Dieses Unsichtbarmachen eines Migrationsprozesses wird gerade im Kontrast dazu deutlich, denn in den frühen 1950er Jahren nahm die DDR junge Migrantinnen und Migranten aus Griechenland sowie aus der Volksrepublik Korea auf, bot ihnen ein »neues« sozialistisches Wissen und ließ auch die Produktion eines migrations- und herkunftsbezogenen Wissens zu, etwa mit der Erarbeitung von Lehrmaterialien oder ersten Forschungsaktivitäten zu einem internationalen pädagogischen Vergleich. Als in den späten 1950er Jahren die Griechinnen und

1 Schwartz, Vertriebene, S. 105, 111

Griechen aus dem Blickpunkt politischen Interesses schwanden und der Aufenthalt koreanischer Kinder und Jugendlicher ein unvermitteltes Ende fand, nahm diese Produktion und Zirkulation migrationsbedingten Wissens in der DDR ab.

Die DDR blieb durch die umfangreiche, bis 1961 rund drei Millionen Menschen umfassende Flucht und Übersiedlung nach Westen zwar unfreiwillig, doch eng in die deutsche Migrations- und Wissensgeschichte eingeflochten. Der Umgang mit den aus der DDR übergesiedelten Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften stellte ein Politikum im Kalten Krieg dar, das sich im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung in der Bundesrepublik konkret in der Einrichtung von Sonderkursen sowie in Diskussionen um die Anerkennung von Reifezeugnissen und Studienabschlüssen niederschlug.

Gegenüber den seit den frühen 1950er Jahren zugewanderten und als Deutsche anerkannten Aussiedlerinnen und Aussiedlern aus Mittel- und Osteuropa kennzeichnete die bundesdeutsche Bildungspolitik eine stärker paternalistisch-fürsorgliche Haltung. Im Mittelpunkt der Förderung standen Vervollständigung oder Erwerb deutschen Sprachwissens; gleichzeitig kam es zu mehrjährigen Auseinandersetzungen zwischen den Kultusverwaltungen und dem Bundesvertriebenenministerium unter Theodor Oberländer über eine Beschulung in Sonderschulen, Internaten oder Heimen. Dabei fanden sich die jugendlichen Ausgesiedelten deutlich häufiger als gleichaltrige Übergesiedelte aus der DDR in transnationalen Wissenskontexten wieder: mit näherem Anschluss vor allem an die Gruppe der ehemaligen DPs, so in der Hamburger Sonderschule Bülaustraße oder im Jugenddorf Klinge in Baden.

Der wichtigste Unterschied zwischen den Diasporen der verbliebenen DPs und politischen Emigrierten zu den Übergesiedelten aus der DDR und den Ausgesiedelten aus Mittel- und Osteuropa lag in der anhaltend wichtigen Stellung des selbstorganisierten Wissens. Einerseits war dies eine Konsequenz aus dem fehlenden »staatspolitischen« Interesse und Engagement der bundesdeutschen Bildungspolitik, andererseits lag darin für die Angehörigen von Exil und Diaspora auch die Freiheit, ein eigenes identitätsstiftendes Wissen zirkulieren zu lassen; es fand seine Grenzen dort, wo es um die bildungspolitische Anerkennung dieses Wissens ging. Für eine *entangled history* von Migration ist diese Konstellation bedeutsam, denn das epistemische Ringen um die Diasporaschulen und um den sogenannten nationalen Ergänzungsunterricht fand in den Diskussionen über die Privatschulbestrebungen späterer Gruppen von Migrantinnen und Migranten erneuten Widerhall.

Für den ersten großen, auch medial wahrgenommenen und forcierten Konflikt um das Wissen von Migrantinnen und Migranten sorgte in den frühen 1960er Jahren die »Ostkunde«. Mit einer KMK-Empfehlung vom Dezember 1956 war dieses Unterrichtsprinzip zu einem Zeitpunkt offiziell anerkannt worden, als Kinder und Jugendliche mit eigener Flucht- und Vertreibungserfahrung zum größten Teil ihre Schullaufbahn schon beendet hatten. Vor allem aber kollidierte die »Ostkunde« sowohl mit den politisch gepflegten Vorstellungen

bundesdeutscher Zugehörigkeit zum »Westen« als auch mit dem »neuen« Wissen demokratischer politischer Bildung, denn die große Nähe vieler Akteurinnen und Akteure der »Ostkunde« zu nationalsozialistischem und völkischem Gedankengut war schon damals kein Geheimnis. In der bundesdeutschen Bildungspolitik und medialen Berichterstattung wurden nun erstmals öffentlichkeitswirksam Grenzen der Sagbarkeit für ein mitgebrachtes Wissen von Migrantinnen und Migranten formuliert. Das Grundgesetz und eine kritische, distanzierte Haltung zur NS-Vergangenheit bildeten dabei die entscheidenden normativen Maßstäbe und zogen den in den 1950er Jahren noch so häufig beschworenen Schleier eines »staatspolitischen« Interesses fort.

Am Ende dieses Zeitbogens, in den 1960er Jahren, machte sich die Arbeitsmigration aus dem Süden in ihren Auswirkungen auf das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung stärker bemerkbar. Zu diesem Zeitpunkt galten die Kinder der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten noch nicht als besondere bildungspolitische Herausforderung, vielmehr fanden sich ihre Anliegen in den Kultusverwaltungen teilweise noch gemeinsam mit denjenigen der ehemaligen DPs geführt. Es gab daher kaum ein gezieltes Angebot an Deutsch-Sprachkursen, wie es für die Aussiedlerinnen und Aussiedler aus Mittel- und Osteuropa seit den 1950er Jahren gleichsam verpflichtend war; allerdings standen umstrittene und belastende Maßnahmen wie eine Heimerziehung auch nicht zur Diskussion. Dies ließ – zumindest vorübergehend – Raum für ein selbstorganisiertes Wissen der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten, insbesondere in Gestalt muttersprachlicher Kurse.

4. Wissen im gesellschaftlichen Konflikt: Die 1970er und 1980er Jahre

4.1. Neue Weltsichten: Die »weiche Zäsur« um 1970

Die 1970er Jahre gelten seit einiger Zeit nicht einfach als eine weitere Dekade der Zeitgeschichte, sondern als Auftakt einer umfassenderen Epoche, die in ihren Wirkungen bis in die Gegenwart des 21. Jahrhunderts reicht. Der Schwerpunkt der Überlegungen zu einer Zeit »nach dem Boom« der ersten Nachkriegsjahrzehnte liegt auf der Makroperspektive von Wirtschaft und Gesellschaft.¹ Für die Wissens-, Migrations- und Bildungsgeschichte sind Relevanz, Umfang und Charakter der Veränderungen noch nicht hinreichend diskutiert worden. Anselm Doering-Manteuffel und Lutz Raphael führen die Großprozesse der internationalen, vertraglich geregelten Arbeitsmigration und die Gründung neuer Bildungsinstitutionen, insbesondere im Hochschulbereich, nur knapp an und konstatieren, dass die zeithistorische Forschung für diese Themenfelder oft noch Neuland betreten müsse, bevorzugt durch multiperspektivische, qualitative Fallstudien unter Einbezug der Mikroebene.²

Allein für sich genommen ist die Arbeitsmigration mit ihren Auswirkungen zeitlich um zumindest eine Dekade vorzuverlegen. In den 1960er Jahren fielen wichtige Entscheidungen wie die Ausweitung der Anwerbe-Abkommen über Italien hinaus, aber auch erste größere öffentliche Debatten insbesondere über die Arbeitsmarkt- und Wohnsituation.³ Der Anwerbestopp 1973 beendete zwar das spezifische bilaterale Vertragssystem der Arbeitsmigration und war ein Signal, dass das starke Wirtschaftswachstums nach dem Zweiten Weltkrieg endete,⁴ allerdings hat er in gesellschaftlicher Hinsicht bekanntlich nicht den Zäsurcharakter erreicht, der zeitgenössisch angestrebt worden war. Die Zahl der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten sank in der Folge allenfalls für einige der Herkunftsländer, wurde aber rasch durch die Möglichkeit des Familiennachzugs

1 Als Wegbereiter dieser Deutungslinie: Eric Hobsbawm, *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*, München 2003, S. 503-720. Für die deutsche Diskussion vor allem: Anselm Doering-Manteuffel/Lutz Raphael, *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970*, Göttingen 2012. Anselm Doering-Manteuffel hat Erkenntnisse aus diesem Essay später in seinen Ausführungen zum »dritten Zeitbogen« reflektiert: *Deutsche Geschichte in den Zeitbögen. Als wichtige Monographie jetzt Lutz Raphael, Jenseits von Kohle und Stahl. Eine Gesellschaftsgeschichte Westeuropas nach dem Boom*, Berlin 2018.

2 Doering-Manteuffel/Raphael, *Nach dem Boom*, S. 117.

3 Hierzu umfangreich Schönwälder, *Einwanderung*, S. 161-214.

4 Oltmer, *Migration*, S. 195; Rass, *Bilaterale Wanderungsverträge*, S. 124. Generell zur Genese des Anwerbestopps: Marcel Berlinghoff, *Das Ende der »Gastarbeit«. Europäische Anwerbestopps 1970-1974*, Paderborn u. a. 2013.

und durch die Verstärkung begonnener Ansiedlungsprozesse kompensiert. Auch ohne offizielle Anwerbe-Abkommen fanden viele Migrantinnen und Migranten nach wie vor ihr berufliches Auskommen in Industrie und Handwerk; der Weg in die Dienstleistungsbranche und Selbständigkeit zeichnete sich allmählich ab.

Für die Entwicklungen im Bildungsbereich liegen ebenfalls alternative Datierungen vor,⁵ die in der Historischen Bildungsforschung unabhängig von den aktuellen zeithistorischen Debatten entstanden sind. Hier verhält sich die verbreitete Diagnose einer bundesdeutschen »Bildungsexpansion« infolge der in den 1960er Jahren eingeleiteten Bildungsreformen im Grunde genommen gegenläufig zur These eines Zeitalters »nach dem Boom«, sondern steht vielmehr für den spezifischen Boom eines gesellschaftlichen Teilsystems, der sich in den 1970er Jahren vorerst fortsetzte.

Für die Migrations- und Bildungsgeschichte im engeren Sinne lässt sich somit kein »Strukturbruch«, so die Charakterisierung der Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft bei Doering-Manteuffel und Raphael,⁶ erkennen. Allerdings haben die vorangegangenen Kapitel schon angedeutet, dass die bisherigen epistemischen Wirkungen von Migrationsprozessen, die bislang noch stark vom Erfahrungsraum der Zwischenkriegszeit und des Zweiten Weltkriegs sowie von den Logiken des Kalten Krieges bestimmt waren, ab den 1970er Jahren einem weitergehenden Wandel unterlagen.

Aus der Debatte über die Identifizierung einer neuen Epoche der Zeitgeschichte seit den 1970er Jahren erscheint der Vorschlag des deutsch-amerikanischen Historikers Konrad H. Jarausch, von einer polyvalenten und mitunter ambivalenten »weichen Zäsur« zu sprechen,⁷ die Entwicklungstendenzen früherer Jahrzehnte fortwirken ließ und gleichzeitig Veränderungen in verschiedene Richtungen den Weg bereitete,⁸ am passfähigsten. Zugleich bleibt die Aufmerksamkeit dafür zu wahren, nicht nur übergreifende epochenbildende Entwicklungen, sondern auch Eigenheiten der 1970er Jahre zu identifizieren.⁹ Daher wird dieses Hauptkapitel mit Betrachtungen zu möglichen Kontinuitäten und Brüchen in den 1980er Jahren, die zumindest politikhistorisch anders gerahmt sind, schließen.

5 Droit/Rudloff, Vom deutsch-deutschen »Bildungswettlauf«; Hartmut Titze, Bildungskrisen und sozialer Wandel 1780-2000, in: GG 30 (2004), S. 339-372.

6 So der Leitbegriff in: Doering-Manteuffel/Raphael, Nach dem Boom.

7 Konrad H. Jarausch, Verkannter Strukturwandel. Die siebziger Jahre als Vorgeschichte der Probleme der Gegenwart, in: ders. (Hrsg.), Das Ende der Zuversicht? Die siebziger Jahre als Geschichte, Göttingen 2008, S. 9-26, hier S. 23.

8 Guter Überblick über die Diskussion: Martin H. Geyer, Auf der Suche nach der Gegenwart. Neue Arbeiten zur Geschichte der 1970er und 1980er Jahre, in: AfS 50 (2010), S. 643-669; Sonja Levsen, Einführung: Die 1970er Jahre in Westeuropa – un dialogue manqué, in: GG 42 (2016), S. 213-242.

9 Levsen, Einführung, S. 215.

Zunächst aber sollen zwei gesellschaftlich-kulturelle Prozesse skizziert werden, die maßgeblich dazu beitragen, die epistemischen Grundlagen der Einwanderungsgesellschaft seit den 1970er Jahren im Sinne einer »weichen Zäsur« neu zu bestimmen. Zum einen handelt es sich um die (Selbst-)Verortung und Verflechtung Deutschlands in der Welt, zum anderen um die Haltung zu Bildung und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung.

Nord-Süd-Konflikt und Neue Ostpolitik

In der Arbeitsmigration nach dem Zweiten Weltkrieg hat die historische Migrationsforschung den Wandel von einem europäischen System der Ost-West-Wanderungen zu einem der Süd-Nord-Wanderungen gesehen.¹⁰ Gedeutet haben diese Migrationsprozesse die zeitgenössische Publizistik und Wissenschaft aber auch als Auswirkung und Katalysator der europäischen Integration sowie als Stärkung der Bindungen der Bundesrepublik an den »Westen«.¹¹ Zu dieser im Allgemeinen optimistischen Sichtweise, die sich aus der Erfahrung von Vollbeschäftigung und zunehmender europäischer Freizügigkeit speiste, traten weitere alltagsgeschichtliche Umstände, die zeitlich nahezu parallel zur Arbeitsmigration lagen und die politisch-räumlichen Imaginationen in der Bundesrepublik stärker auch zum europäischen »Süden« hin aufspannten: Der neu entstandene Massentourismus¹² oder die Etablierung ausländischer Gastronomiebetriebe¹³ sind hier beispielhaft zu nennen.

Frühzeitig war aber auch der Gedanke präsent, die Arbeitsmigration diene als eine Art »Entwicklungshilfe für die Entsendeländer«.¹⁴ Damit war räumlich und semantisch ein Bogen geschlagen zur westdeutschen Entwicklungspolitik, aber auch zum Anerkennungswettstreit mit der DDR im so genannten globalen Süden und der Suche der bundesdeutschen Wirtschaft nach Ersatz für die verloren gegangenen Märkte der Vorkriegszeit in Ost- und Südosteuropa.¹⁵ Das Bild von der Bundesrepublik als Teil eines europäischen »Nordens« gegenüber einem – zunächst noch überwiegend mediterran gezeichneten – »Süden« verschob sich daher bald auf eine globale Ebene: durch den von hoher politischer und medialer Aufmerksamkeit getragenen »Dritte-Welt«- bzw. später auch »Eine-Welt«-

10 Hoerder/Lucassen/Lucassen, Terminologien und Konzepte, S. 31, 46.

11 Zloch, Ver-Ortung der Bundesrepublik, S. 258-259.

12 Till Manning, Die Italiengeneration. Stilbildung durch Massentourismus in den 1950er und 1960er Jahren, Göttingen 2011.

13 Möhring, Fremdes Essen.

14 Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 149; Ulrich Herbert, Flucht und Asyl. Zeithistorische Bemerkungen zu einem aktuellen Problem, in: Zeitgeschichte-online, Dezember 2015, Online: <http://www.zeitgeschichte-online.de/thema/flucht-und-asyl>, 13.03.2023; Schönwälder, Einwanderung, S. 166-167.

15 Conze, Suche nach Sicherheit, S. 325.

Diskurs, der Sprechenden im globalen »Norden« eine »Problematisierung der eigenen Rolle im Weltzusammenhang« bot.¹⁶ Dies führte zu einem sozialkritischen Zug in der Betrachtung der Arbeitsmigration. Er nahm den »Westen« stärker in seiner Machtasymmetrie gegenüber dem »Süden« wahr und unterzog die Praktiken der Arbeitsmigration einer scharfen Kritik, etwa in Vergleichen der Arbeitsvermittlung mit dem »Sklaven- oder Menschenhändlertum früherer Zeit«, wie sie die Publizisten Max von der Grün und Ernst Klee für ein breites Publikum in der Bundesrepublik vornahmen.¹⁷ Dabei ordneten sie die Arbeitsmigration stärker in die globale Geschichte der Sklaverei und der Ausbeutung der »Dritten Welt« ein als in die spezifisch deutsche Geschichte von Saison- und Zwangsarbeit.¹⁸

Auch in den Kultusverwaltungen hielten Metaphern aus dem »Dritte Welt«-Diskurs Einzug: Nach Einschätzung eines Wiesbadener Schulrats waren die ausländischen Arbeitnehmenden verurteilt »zu Randgruppen der Gesellschaft im Sinne von Kulis unserer Wohlstandsgesellschaft«.¹⁹ Unabhängig von der Triftigkeit dieses Vergleichs zeigte sich darin ein wachsendes »Bewusstsein für globale Zusammenhänge«²⁰ bzw. die Zunahme eines »Interdependenzempfindens«²¹ als eine der epistemischen Voraussetzungen, wie sie die Globalgeschichte betont. Diese Entwicklungstendenz galt für viele (west-)europäische Länder. Für die Bundesrepublik ist allerdings insofern eine Sonderentwicklung zu konstatieren, als dass das Interesse am »Osten« noch einige Zeit erhalten blieb, wenn auch in einem geminderten Ausmaß im Vergleich zu den 1950er und 1960er Jahren und im Zuge der Neuen Ostpolitik mit neuen Ausdrucksformen.²²

Das Sprechen über Migration und die Verschiebung von einer »Ost-West-Achse« zu einer »Nord-Süd-Achse« in der politischen Geographie der Bundesrepublik gestalteten weitaus stärker Akteurinnen und Akteure aus dem linken politischen Spektrum, während konservativ orientierte Vertreterinnen und Vertreter aus den Kreisen der Flüchtlinge und Vertriebenen, die in der Zeit des Kalten Krieges den Migrationsdiskurs geprägt hatten, durch die Neue Ost- und Entspannungspolitik in die Defensive geraten waren. Symptomatisch hierfür

16 David Kuchenbuch, »Eine Welt«. Globales Interdependenzbewusstsein und die Moralisierung des Alltags in den 1970er und 1980er Jahren, in: GG 38 (2012), S. 158-184, hier S. 172.

17 Zloch, Ver-Ortung der Bundesrepublik, S. 260.

18 Darauf weist Schönwälder, Einwanderung, S. 588 hin.

19 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Arbeitspapier zur SV-Aktion Hausaufgabenhilfe, 26.11.1972.

20 Conrad, Globalgeschichte, S. 9-10.

21 Akira Iriye, Einleitung, in: ders./Jürgen Osterhammel (Hrsg.), Geschichte der Welt. 1945 bis heute. Die globalisierte Welt, München 2013, S. 9-14, hier S. 14.

22 Am Beispiel bundesdeutscher Schulbücher: Jörg-Dieter Gauger, Der historische deutsche Osten im Unterricht. Diachrone Analyse von Richtlinien und Schulbüchern im Fach Geschichte von 1949 bis zur Gegenwart. Hamburg 2001; Zloch, Migration und Raumvorstellungen.

war die Auflösung des Bundesvertriebenenministeriums nach dem Regierungswechsel 1969 und die Eingliederung seiner Abteilungen und Anliegen in das wesentlich größere Bundesinnenministerium. Insbesondere in den 1950er Jahre hatte das Bundesvertriebenenministerium unter Theodor Oberländer mit vielfachen Initiativen und Forderungen auf sich aufmerksam gemacht, etwa wenn es um die Aussiedlungsmigration aus Mittel- und Osteuropa, um politische Flüchtlinge des Kalten Krieges oder um die Etablierung der »Ostkunde« ging.

Der Wechsel von Akteurinnen und Akteuren in den 1970er Jahren war aber auch getragen von politischen und gesellschaftlichen Konstellationen, die über die Grenzen der Bundesrepublik Deutschland hinauswiesen: In vielen Industrieländern war eine höhere Aufmerksamkeit für Fragen der globalen Ungleichheit geweckt und das konkrete Beispiel der Arbeitsmigration lenkte den sozialwissenschaftlichen Blick auf Kategorisierungen wie *race*, *class* und *labour*. Die Migrationsdebatte in den 1970er Jahren zielte stärker als zuvor auf eine Anklage sozialer Missstände und sah deren Beseitigung als Aufgabe von Staat und Gesellschaft.²³ Darin lagen Parallelen zu den Veränderungen in der Bildungspolitik.

Wissen für alle? Die Bildungsreform

Um 1970 war jede dritte Einwohnerin bzw. jeder dritte Einwohner der Bundesrepublik jünger als zwanzig Jahre.²⁴ Nicht zuletzt aus diesem demographischen Umstand resultierte die enorme Bedeutung der Bildungspolitik. Dabei etablierte sich ein neuer Diskurs: Von Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit war nun allenthalben die Rede. Angestoßen hatte die Debatte Georg Picht mit einer Artikelserie über »Die deutsche Bildungskatastrophe«, die 1964 in der Wochenzeitung *Christ und Welt* erschien;²⁵ der Soziologe Ralf Dahrendorf erweiterte sie über bildungsökonomische Aspekte hinaus und gab mit seiner programmatischen Forderung nach »Bildung als Bürgerrecht« der gesellschaftlichen Liberalisierung und inneren Demokratiewerdung der 1960er Jahre eine markante und viel zitierte Stimme.²⁶ Bildungspolitik war damit seit Mitte der 1960er Jahre immer stärker gesellschaftspolitisch akzentuiert,²⁷ und mehr noch, sie stand mit

23 Schönwälder, *Einwanderung*, S. 497, 586; Reinecke, *Ungleichheit der Städte*, S. 244.

24 Conze, *Suche nach Sicherheit*, S. 228.

25 Zur Biographie und Rolle Pichts Nicolai Hannig, Georg Picht. Strategien eines Medienintellektuellen in der westdeutschen Öffentlichkeit, in: *VfZ* 66 (2018), S. 617-644.

26 Zur bundesdeutschen Bildungsdebatte der 1960er Jahre: Kenkmann, *Von der bundesdeutschen »Bildungsmisere«*, S. 403-407; Conze, *Suche nach Sicherheit*, S. 245, 249; Furck, *Allgemeinbildende Schulen, Entwicklungstendenzen*, S. 250-251.

27 Wilfried Rudloff, *Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich*, in: *AfS* 47 (2007), S. 237-268, hier S. 239.

an der Spitze der bundesrepublikanischen Reformagenda, gleich neben der Ostpolitik.²⁸

Auch wenn Dahrendorf als intellektueller Wegbereiter des sozial-liberalen Regierungs- und Politikwechsels galt und sich in Darstellungen zur deutschen Zeitgeschichte das Bild des »roten« Hessens als Vorreiter und Laboratorium der bundesdeutschen Bildungspolitik jener Jahre festgesetzt hat,²⁹ war die Bildungsreform keineswegs allein ein »linkes« Projekt. So trat etwa der Heidelberger Theologieprofessor und CDU-Politiker Wilhelm Hahn 1964 sein Amt als Kultusminister von Baden-Württemberg mit der ausdrücklichen Motivation an, »das Land zum führenden Bundesland der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland« zu machen.³⁰

Darüber hinaus bewegte sich die Bildungsreform seit den 1960er Jahren nicht allein im nationalen Rahmen. Der in Deutschland sehr präsente Begriff der »Chancengleichheit«³¹ fand in Ländern wie Schweden, Großbritannien oder den USA mit den Konzepten positiver Diskriminierung und kompensatorischer Erziehung eine noch mutigere Umsetzung.³² Vor allem aber waren die Anstöße der OECD wichtig. Im »Wirtschaftswunder«-Land Bundesrepublik verdingte insbesondere die These, dass »das Wirtschaftswachstum von der Entwicklung des Bildungswesens abhängig sei.«³³ Diese bildungsökonomische Sichtweise bot auch konservativen Bildungsreformern eine hinreichende Begründung. Allerdings lief den bildungspolitischen Vorstellungen von Konservativen zuwider, dass die Mobilisierung von »Bildungsreserven« die Rolle des Staates im Bildungsbereich weiter stärkte.³⁴ Die von der konfessionellen und freien Wohlfahrtspflege beklagte mangelnde Wertschätzung ihres Wirkens in Internaten und Landschulheimen für Aussiedlerinnen und Aussiedler, wie sie die Argeflü in ihrem Memorandum von 1968 widerspiegelt hatte, war ein Ausdruck dieses bildungspolitischen Makrotrends.

28 Conze, *Suche nach Sicherheit*, S. 397-398.

29 Conze, *Suche nach Sicherheit*, S. 400.

30 Wilhelm Hahn, *Ich stehe dazu. Erinnerungen eines Kultusministers*, Stuttgart 1981, S. 100. Bezeichnend ist, dass sich Hahn im Titel seines Werks in erster Linie über sein Amt als Kultusminister definiert, obwohl er bereits eine respektable berufliche Laufbahn als evangelischer Geistlicher, Professor und Rektor der Universität Heidelberg sowie als Bundestagsabgeordneter hinter sich gebracht hatte. Auch an diesem Detail lässt sich die zeitgenössische Bedeutung der Bildungspolitik ablesen.

31 Hierzu Till Kössler/Janosch Steuwer, *Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren*. Einleitung, in: GG 46 (2020), S. 183-199, hier S. 189-199; Phillip Wagner, *Egalisierung der Teilhabe? Sozial-liberale Bildungsreformen und die Gesellschaftsgeschichte der Demokratie im Westdeutschland der 1960er- bis 1980er-Jahre*, in: AFS 62 (2022), S. 265-296, hier S. 272-273.

32 Rudloff, *Bildungspolitik*, S. 246-257.

33 Hahn, *Ich stehe dazu*, S. 172; hierzu auch Mattes, *Projekt Ganztagschule*, S. 69; Kenkmann, *Von der »Bildungsmisere«*, S. 404.

34 Mattes, *Projekt Ganztagschule*, S. 18.

Zu den konkreten Reformschritten in der Bundesrepublik³⁵ gehörte, dass das Hamburger Abkommen von 1964 die Schulstruktur grundsätzlich neu regelte: An die Stelle der Volksschule trat die Grundschule, die nach vier Klassen abschloss.³⁶ Dann erfolgte der Übertritt in eine weiterführende Schule. Die neu eingerichtete Hauptschule mit Abschluss nach der 9. Klasse trat das Erbe der höheren Klassen der alten Volksschule an.³⁷ In den 1970er und 1980er Jahren waren Grund- und Hauptschulen häufig noch räumlich eng benachbart, zudem hielt sich eine gemeinsame Lehramtsausbildung für Grund- und Hauptschulen. Für Realschulen, die bis zur 10. Klassenstufe gingen, und für Gymnasien, die nach der 13. Klassenstufe Abitur und Hochschulzugang in Aussicht stellten, änderte sich durch das Abkommen bis auf die Vereinheitlichung ihrer Bezeichnungen zunächst wenig. Auch die Abiturquote von 1970 mit 6,8 Prozent war nach wie vor niedrig.³⁸

In den Folgejahren waren Realschule und Gymnasium jedoch in besonderer Weise von einer bildungspolitischen Reforminitiative herausgefordert: der Einführung der Gesamtschule. Gedacht als Alternative zum mehrgliedrigen Schulsystem, sollte in der Gesamtschule die Differenzierung zwischen Bildungswegen und Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler unter dem Dach einer Schule erfolgen. Da die Einführung der Gesamtschule von hitzigen politischen Debatten begleitet war, einigten sich die Bundesländer nach einem Vorschlag des Deutschen Bildungsrates 1969 darauf, den Gesamtschulversuch mit einer intensiven wissenschaftlichen Begleitforschung auszustatten.³⁹

So sehr die Bundesländer und die KMK die Reformen trugen, so waren sie nicht die einzigen oder auch nur maßgeblichen Akteure. Die zeitgeschichtliche Zäsur von 1969 mit dem Wechsel zu einer sozial-liberalen Bundesregierung zog auf vielen Feldern auch einen Politikwechsel nach sich. Im Bildungsbereich war dies mit der Einführung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW)⁴⁰ als neuem Akteur und der Neuformulierung von Bildung als einer Planungsaufgabe verbunden. Nun waren Politikberatung und die Verwissenschaftlichung von Politik keine völlig neuen Phänomene; so hatte es im Bil-

35 Überblick hierzu: Carl-Ludwig-Furck, Das Schulsystem. Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 282-356.

36 Ausnahme blieb West-Berlin mit Grundschulen von 6 Klassen.

37 Als grundlegende historische Studie: Sandra Wenk, Hoffnung Hauptschule. Zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957-1973, Göttingen 2022.

38 Conze, Suche nach Sicherheit, S. 243.

39 Rudloff, Bildungspolitik, S. 256.

40 Zu Entstehung und Aufgaben: Christoph Führ, Zur Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 68-86, hier S. 74-75.

dungsbereich die Tätigkeit des von 1953 bis 1965 tagenden Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen sowie seit 1965 des Deutschen Bildungsrats gegeben, die aber gleichwohl in der hier interessierenden Wissensproduktion und Wissenszirkulation zu Migrationsprozessen im Bildungsbereich wenig involviert waren. Eine Wiederentdeckung aber war die politische Rolle von Planung; sie galt vor dem Hintergrund von Nationalsozialismus und DDR in der Bundesrepublik lange Zeit als diskreditiert, wurde dann aber in den 1960er Jahren zunehmend positiv als Mittel der Zukunftsgestaltung besetzt.⁴¹

Die für das neue Verständnis von Planung erforderlichen Verwissenschaftlichungsprozesse waren im Bildungsbereich noch nicht ohne weiteres gegeben. Nach dem Urteil der Erziehungswissenschaftlerin Christa Kersting war die Pädagogik eine universitäre »Nachzüglerdisziplin«.⁴² Lange Zeit diente sie der Lehramts- und Erziehungskräfte-Ausbildung und kam akademisch meist nur in Verbindung mit der Psychologie und Philosophie, mitunter auch der Soziologie (für den Bereich der Sozialpädagogik) zur Geltung. Bis in die späten 1960er Jahre hinein dauerte ihr »Weg zu einer ›normalen Wissenschaft‹ mit eigenständigem Gegenstandsbereich, ausgewiesenen Methoden, mit Formen der Professionalisierung und der Nachwuchsrekrutierung«.⁴³ So entstand erst 1963 die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft als eigenständige Fachgesellschaft.⁴⁴

Inhaltlich und methodisch gab es seit Beginn der 1960er Jahre erste Kritik und Distanzierungen gegenüber dem im Nachkriegsjahrzehnt überaus einflussreichen Ansatz der »Geisteswissenschaftlichen Pädagogik«, der auf eine lebens- und kulturphilosophische Reflexion des Erziehungsverhältnisses gesetzt und dabei sowohl an humanistische als auch reformpädagogische Traditionslinien angeknüpft hatte.⁴⁵ Zentral war die Neudefinition von Begabung als eines »dynamischen« Begriffs: nicht mehr in erster Linie als natürliche, angeborene Voraussetzung, sondern als Ergebnis von Lernen. Verbreitet war daher die Suche nach »Begabungsreserven« auch in bislang eher bildungsfernen gesellschaftlichen Schichten.⁴⁶

Die Zielperspektive war, wie Till Kössler zurecht angemerkt hat, nicht durchweg emanzipatorisch, sondern auch vom aufkommenden Planungs- und Effizienzdenken im Bildungsbereich bestimmt.⁴⁷ Darüber hinaus bewegte sich die

41 Metzler, Am Ende aller Krisen, S. 87-98; Conze, Suche nach Sicherheit, S. 372.

42 Kersting, Pädagogik im Nachkriegsdeutschland, S. 109.

43 Kersting, Pädagogik im Nachkriegsdeutschland, S. 109 (Zitat), III.

44 Kersting, Pädagogik im Nachkriegsdeutschland, S. 110.

45 Jürgen Oelkers, Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 217-243, hier S. 220-227.

46 Rudloff, Bildungspolitik, S. 243; Geißler, Schulgeschichte, S. 832.

47 Till Kössler, Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900, in: Constantin Goschler/Till Kössler

praktische Umsetzung der sozial-liberalen Bildungsreform oft genug in einem »Spannungsfeld zwischen den egalitären Absichten und den oftmals hintergründigen Differenzierungskategorien für demokratisches Denken und Verhalten«,⁴⁸ wie Phillip Wagner anhand der seinerzeit besonders stark beachteten und curricular neu aufgestellten politischen Bildung beobachtet hat.

Zweifellos aber besaßen die grundsätzlichen Forderungen nach einer stärkeren Hinwendung der Pädagogik zur Gesellschaft einen großen normativen Überschuss. Sie trugen zu einem neuen epistemischen Selbstverständnis der Pädagogik bei und prägten ihre Außenwirkung: Emanzipation, Demokratisierung und eine umfassende gesellschaftliche Veränderung durch Bildung und Erziehung fungierten nun als zentrale Leitbilder; hinzu trat ein Theoriebewusstsein, das sich auch auf bislang beargwöhnte oder in Vergessenheit geratene kritische, marxistische oder zumindest unkonventionelle Vordenker richtete und bald diskursiv und habituell die »neue« Pädagogik kennzeichnete.⁴⁹ Eine wichtige Rolle nahm die zunehmende Rezeption der US-amerikanischen Erziehungswissenschaften und Psychologie ein, insbesondere dann, wenn sie bestrebt war, die Schule als Ort zur Lösung sozialer Probleme anzugehen.⁵⁰

Vor diesem Hintergrund ist die These Sven Reichardts zu verstehen, dass sich die Umwälzungen des Jahres 1968 auf kaum eine andere wissenschaftliche Disziplin so stark ausgewirkt hätten wie auf die Pädagogik.⁵¹ Dies galt sogar noch in höherem Maße für den Teilbereich der Sozialpädagogik. Wie bereits bei der Betreuung ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher anklang, gerieten gegen Ende der 1960er Jahre autoritäre und disziplinierende Praktiken in Heimen verstärkt in den Blickpunkt der Kritik; eine Hinwendung zu demokratischen Prinzipien auch in der Heimerziehung und öffentlichen Fürsorge war die Forderung der Stunde.⁵² Eingebettet war dies in einen neu entstehenden »sozialpädagogischen Forschungszusammenhang«, der vom starken Ausbau sozialwissenschaftlicher Studiengänge profitierte.⁵³

Disziplinhistorischen Darstellungen wohnt nicht selten ein teleologisches Narrativ inne; sie dienen auch der fachlichen Selbstvergewisserung. So ist über

(Hrsg.), *Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945*, Göttingen 2016, S. 103-133, hier vor allem S. 122-130. Kössler betont damit auch stärker Kontinuitäten zur früheren Begabungsdebatte.

48 Wagner, *Egalisierung der Teilhabe*, S. 267.

49 Oelkers, *Pädagogische Reform*, S. 229-235; zum Theoriebewusstsein pointiert Philipp Felsch, *Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960-1990*, Frankfurt am Main ²2018.

50 Rudloff, *Bildungspolitik*, S. 250.

51 Sven Reichardt, *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren*, Frankfurt am Main ²2014, S. 780.

52 Walter Hornstein, *Sozialpädagogik*, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 495-547, hier S. 504.

53 Hornstein, *Sozialpädagogik*, S. 506-507.

die allfällige Betonung von Theorieorientierung und Gesellschaftskritik hinaus nicht außer Acht zu lassen, dass sich die Verwissenschaftlichung des Pädagogischen auch auf pragmatische und statistisch-planerische Bereiche erstreckte. Hierzu zählten zum einen Schulentwicklungspläne und die Bildungsberichterstattung. Während Baden-Württemberg unter den Bundesländern hier früh eine führende Rolle einnahm,⁵⁴ war auf nationaler Ebene die Tätigkeit des Deutschen Bildungsrates wegweisend, der im Februar 1970 einen Strukturplan für das deutsche Bildungswesen vorlegte, auf dem dann auch der vom neuen BMW maßgeblich verfasste »Bildungsbericht '70«⁵⁵ aufbaute. Zum anderen waren trotz der universitären Ambitionen der »neuen« Pädagogik die neu konzipierten Pädagogischen Hochschulen, die seit den 1960er Jahren die stark schulpraktisch ausgerichteten Lehrerseminare und Pädagogischen Institute ablösten,⁵⁶ Institutionen von hoher Breitenwirkung. Das hier zirkulierende Professionswissen prägte die angehenden Lehrkräfte nicht nur praktisch, sondern auch habituell, und dies mitunter über Jahrzehnte hinweg.

Für den Umgang mit Migration und deren Auswirkungen im Bildungswesen spielten diese planerischen und pragmatischen Bereiche zunächst eine größere Rolle als die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung. Aber die im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung in Gang gesetzten Operationen blieben nicht ohne Wirkung: Durch den Wechsel und die größere Vielfalt von Beteiligten verstärkten sich autopoietische Prozesse mit dem Effekt einer »systeminternen Unbestimmtheit«.⁵⁷ Da funktional differenzierte Teilsysteme stets miteinander kommunizieren und füreinander Umwelt sind, war auch für das Bildungssystem die politische Großwetterlage relevant. Diese schwang spätestens seit Ende der 1960er Jahren um, folgte immer weniger den Logiken der Nachkriegszeit und des Kalten Krieges, während neue gesellschaftliche Zielsetzungen und Selbstbeschreibungen noch gefunden werden mussten. Insgesamt wurde dadurch migrationsbezogenes Wissen umkämpfter und gleichsam als strukturelles Erfordernis die Wissensproduktion systematischer, sowohl im Bereich des Governance-Wissens als auch des Wissens von Expertinnen und Experten.

54 Hier lagen 1965 ein Schulentwicklungsplan und 1967 ein erster Bildungsbericht vor.

55 Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970.

56 Müller-Rolli, *Lehrerbildung*, S. 403-406; aus einer autobiographischen Perspektive: Barbara Rohr, *Die allmähliche Schärfung des weiblichen Blicks. Eine Bildungsgeschichte zwischen Faschismus und Frauenbewegung*, Hamburg/Berlin 1992, vor allem S. 83-163.

57 Luhmann, *Gesellschaft der Gesellschaft*, S. 65-68.

4.2. »Modell Deutschland«? Die »Kinder ausländischer Arbeitnehmer« im bundesdeutschen Bildungswesen

Spätestens als während der wirtschaftlichen Rezession der Jahre 1967/68 in der Bundesrepublik die Zahl der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten nur leicht zurückging, um dann wieder anzusteigen, zeichnete sich ab, dass die Arbeitsmigration offenkundig nicht im Sinne eines »konjunkturellen Ausgleichsinstrumentes«¹ funktionierte. Zu Beginn der 1970er Jahre verstärkte sich daher die Diskussion, ob die Bundesrepublik faktisch zu einem Einwanderungsland geworden sei bzw. es werden sollte.² Für die Bildungspolitik kamen zwei weitere Momente hinzu. Zum einen war der Umgang mit ausländischen Schülerinnen und Schülern auf höchste außenpolitische Ebene gerückt; darüber wurde auf europäischen Erziehungsministerkonferenzen, Treffen der Gemischten Kommissionen zu den Kulturabkommen sowie in bilateralen Regierungsgesprächen verhandelt, wie etwa am 3. April 1971 zwischen Willy Brandt und Emilio Colombo, in denen als Hauptproblem der italienischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in der Bundesrepublik neben der Wohnungsfrage explizit auch der Schulunterricht galt.³ Zum anderen war mit der Einrichtung des BMBW 1969 eine neue und durchaus konflikträchtige Dynamik in die Bildungspolitik gekommen. So hielten bei einer interministeriellen Ressortbesprechung Beamte des BMBW und des Auswärtigen Amtes dem KMK-Vertreter vor, dass die Frage der schulischen Versorgung der Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer »Gegenstand einer lebhaften Diskussion und vieler Anfragen im Bundestag wie in den Landtagen sei« und es nicht befriedige, nur mit Hinweis auf den veralteten Beschluss der KMK von 1964 antworten zu können.⁴

Die Mahnenden aus dem BMBW und dem Auswärtigen Amt rannten insofern offene Türen ein, als der KMK-Schulausschuss am 13. und 14. Januar 1971 in Bonn beschlossen hatte, eine »Neufassung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz über den Unterricht für Kinder von Ausländern« zu erarbeiten.⁵ Eine veränderte epistemische Grundannahme im Vergleich zu den früheren Migrationsbewegungen der DP's, Übergesiedelten aus der DDR und Ausgesiedelten aus Mittel- und Osteuropa lag im stärkeren Spannungsverhältnis von Integration und Rückkehr. Damit verbundene Herausforderungen waren zwar bereits in den 1960er Jahren angeklungen, damals noch vor allem in der Frage, ob die bildungspolitische Anerkennung von Wissen in der Bundesrepublik oder im

1 Herbert, *Geschichte der Ausländerpolitik*, S. 220.

2 Schönwälder, *Einwanderung*, S. 499-500; Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 281.

3 AAPD, 1971, Bd. 1: 1. Januar bis 30. April 1971, München 2002, Dok. 119: Deutsch-italienisches Regierungsgespräch, 3.4.1971.

4 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766, KMK, 29.3.1971.

5 BArch Koblenz, B 304, 3279, KMK-Rundschreiben, 2.2.1971. Bestätigt wurde dieser Beschluss durch: KMK, Amtschefkonferenz, 1. Sitzung am 22.1.1971, TOP 3 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766).

Herkunftsland Vorrang haben sollte. Nun setzten sich die Debatten ausführlicher und kontroverser fort: Wie ließ sich eine »Doppelaufgabe« von Integration und Rückkehr in die schulische Praxis übersetzen? Welche bisherigen und welche neuen Akteurinnen und Akteure beteiligten sich an diesem Übersetzungs- und Aushandlungsprozess? Welche Auswirkungen hatte eine unterschiedliche Gewichtung von Integration und Rückkehr? Hierzu richtet sich die Untersuchung zum einen auf die stärker dem Integrationsparadigma zuneigenden sozialdemokratisch regierten Bundesländer Hessen und Hamburg, zum anderen auf die eine Rückkehr in das Herkunftsland begünstigenden Wissensorte des Muttersprachlichen Unterrichts und der »Nationalklassen«. Die mitunter befürchteten Tendenzen der Absonderung migrierter Kinder und Jugendlicher kumulierten aber in einem schulischen Bereich, der sich nicht mehr vorrangig mit dem Spannungsverhältnis von Integration und Rückkehr fassen ließ: im vor allem im Untersuchungsbundesland Baden-Württemberg gehäuft vorkommenden Sonderschulbesuch von Kindern ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Aufgrund der großen, sowohl zeitgenössischen als auch historiographischen Aufmerksamkeit für die Arbeitsmigration, die bis heute als Vergleichsfolie für nachfolgende Migrationsbewegungen dient, legt dieses Kapitel einen ersten Rückblick am Ende der 1970er Jahre ein.

»Doppelaufgabe«: Die KMK-Empfehlungen von 1971

In den eigens für die Erarbeitung neuer Empfehlungen gebildeten Arbeitsgruppen der KMK, die sich über das Jahr 1971 verteilt trafen, gab es im Wesentlichen drei Diskussionsstränge. Der erste war eine mitunter sehr kleinteilige und formalistische Auseinandersetzung mit dem BMBW, das »in einer Reihe von Punkten nicht uneingeschränkt sachgerecht« argumentiere.⁶ In der Kompetenzabgrenzung und Selbstbehauptung gegenüber dem 1969 neu eingerichteten Ministerium war es der KMK umso wichtiger, ihren Beschluss von 1964 nicht zu verwerfen, sondern den aktuellen Arbeitsauftrag als »Vervollständigung, Differenzierung und Konkretisierung der Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1964« zu definieren.⁷

Der zweite Strang resultierte aus der Erkenntnis, dass für eine Neufassung der Empfehlungen eine aktuelle Wissensgrundlage zu schaffen war, indem die Unterrichtssituation in den einzelnen Ländern erhoben werden sollte.⁸ Eine eigene Unterarbeitsgruppe »Synopsis« traf sich am 21. September 1971 im KMK-Sekreta-

6 BArch Koblenz, B 304, 3279, KMK, 21.6.1971.

7 BArch Koblenz, B 304, 3279, KMK, AG Unterricht für Kinder ausländ. Arbeitnehmer, 2. Sitzung am 27./28.4.1971 in Winkel.

8 BArch Koblenz, B 304, 3279, KMK, AG Unterricht für Kinder ausländ. Arbeitnehmer, 1. Sitzung am 2./3.3.1971 in Wilkinghege.

riat.⁹ Sie entwarf einen Fragenkatalog für eine bundeseinheitliche statistische Wissensproduktion zum Schulbesuch ausländischer Kinder und Jugendlicher, der sich einer bildungsökonomischen Terminologie bediente, indem er Beschulungsquote, Unterbeschulung (Verhältnis von Lebensalter und besuchter Klasse), Sitzenbleibenquote, Übergangsquote (auf eine weiterführende Schule), Erfolgsquote (Schulabschluss), Fluktuationsquote, Typen von Vorbereitungsklassen, Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht und die Zahl ausländischer Lehrkräfte zu erfassen suchte.¹⁰

Der dritte und historisch am weitreichendste Strang galt dem Spannungsverhältnis von Integration und Rückkehrwille. Die KMK und ihre Arbeitsgruppen erhoben den Anspruch, dass sich die Neufassung der Empfehlungen zum Begriff der Integration verhalten müsse, da die gesellschaftliche Öffentlichkeit hierzu eine Aussage erwarte.¹¹ War in den Nachkriegsjahrzehnten mit Blick auf Migrantinnen und Migranten noch die Vorstellung einer »Eingliederung« üblich und zumeist auf das Wirtschaftsleben beschränkt gewesen, gewann in den 1960er Jahren der sozialwissenschaftliche Begriff der Integration an Verbreitung. Im pädagogischen Bereich war Integration spezifisch mit Bezug auf eine – nicht selten idealisierte – Klassengemeinschaft gedacht; keineswegs richtete sich der Blick allein auf Migrantinnen und Migranten, weit häufiger waren zunächst Kinder und Jugendliche aus sozial prekären Verhältnissen angesprochen. Um 1970 schwang allerdings über eine solche sektorale Bedeutung hinaus die Ahnung mit, dass Integration sich auch gesamtgesellschaftlich ausbuchstabieren lassen müsse.

Waren die Vorstellungen von Integration noch tastend und im Konkreten unterschiedlich, hatten sie aber mit dem Rückkehrwillen einen Gegenpart, der zumindest auf den ersten Blick von ungleich größerer Bestimmtheit war. In den Vorbereitungen der KMK auf eine Neufassung der Empfehlungen taten sich einige Fürsprecher einer Rückkehrförderung hervor. Dazu gehörte vor allem Franz Domhof, der für die KMK in den 1970er Jahren national und international Arbeitsgemeinschaften zur Migrationsthematik koordinierte und Tagungsdelegationen leitete. Domhof, geboren 1913 in Herne, absolvierte ein Studium zum Volksschullehrer in Bonn und legte 1949 das Lehrereexamen für Realschule in den Fächern Geschichte und katholische Religion an der Pädagogischen Akademie Köln ab. Nach Tätigkeiten als Lehrer und Rektor an Volksschulen sowie als Schulrat im Regierungsbezirk Köln war er seit 1964 Referent im nordrhein-

9 BArch Koblenz, B 304, 3280, KMK an Vorsitzenden der Arbeitsgruppe »Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer« 29.9.1971; BArch Koblenz, B 304, 3280, KMK, AG Unterricht für Kinder ausländ. Arbeitnehmer, UAG Synopse, 21.9.1971 in Bonn.

10 BArch Koblenz, B 304, 3280, KMK, AG Unterricht für Kinder ausländ. Arbeitnehmer, UAG Synopse, 21.9.1971 in Bonn.

11 KMK, 148. SchA am 2./3.9.1971 in Bonn, TOP 10 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3280).

westfälischen Kultusministerium.¹² In seinen Forderungen legte er die Messlatte hoch: Ausländische Kinder sollten nicht nur in den Bildungschancen den deutschen Kindern nicht nachstehen, sondern darüber hinaus bei einer Rückkehr in die Heimat »wegen ihrer umfassenderen und gründlicheren Ausbildung und wegen ihrer Zweisprachigkeit anspruchsvolleren Aufgaben in Beruf und Öffentlichkeit gerecht werden können.«¹³ Der Muttersprachliche Unterricht müsse daher »nach Umfang und Inhalt gewährleisten, daß die Ziele der nationaleigenen Schule erreicht werden.«¹⁴

Die Rückkehrförderung ging aber in der deutschen Bildungspolitik nicht so weit, vom Besuch deutscher Schulen und dem impliziten Überlegenheitsanspruch des eigenen Bildungswesens abzusehen. Dilemmata, die daraus für ausländische Familien entstanden, schob Domhof – wie viele andere Akteurinnen und Akteure in Politik, Verwaltung, Publizistik und Wissenschaft in den 1970er Jahren – der Verantwortung der Eltern zu, die vermeintlich den Schulbesuch ihrer Kinder vernachlässigten, von den niedrigen Schulpflichtjahren ihres Herkunftslandes ausgingen und den Unterricht in der Muttersprache als ausreichend erachteten.¹⁵ Als dringend gefragte Vermittelnde galten Domhof ausländische Lehrkräfte mit deutschen Sprachkenntnissen, denn ansonsten bestehe die Gefahr, »sich zu isolieren und in ein Ghettodenken und Ghettoverhalten zu geraten.«¹⁶

Der Verweis auf ein drohendes oder gar schon bestehendes »Ghetto« bildete genau genommen einen zweiten Gegenpart zum Integrationsgedanken; anders als die Rückkehrförderung handelte es sich aber nicht um eine empirisch begründbare Zielsetzung, die auf eine zu diesem Zeitpunkt nach wie vor verbreitete Haltung unter den Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten Bezug nahm, sondern um ein Szenario des Scheiterns. In offizielle Dokumente gelangte es nicht, doch zeigte es sich in zeitgenössischen Stellungnahmen zu Migration und Bildung von so hartnäckiger Präsenz, dass ein regelrechter »Ghetto«-Diskurs zu konstatieren ist.

Wie Karen Schönwälder und Christiane Reinecke zeigen konnten, setzte der Gebrauch des Topos »Ghetto« in der politischen und medialen Öffentlichkeit der Bundesrepublik in den 1960er Jahren neu ein.¹⁷ Bis dahin überwogen Vorstellungen, die in einer »geschlossenen« und ethnisch segregierten Ansiedlung durchaus den Vorteil eines »landmannschaftlichen Zusammenhangs« und der

12 Franz Domhof, Die Entwicklung des Unterrichts für ausländische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland, Diss., Universität Essen – Gesamthochschule 1982. (Ms.), Lebenslauf.

13 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Referat MR Domhof, 23.4.1971.

14 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Referat MR Domhof, 23.4.1971.

15 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Referat MR Domhof, 23.4.1971.

16 BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Referat MR Domhof, 23.4.1971.

17 Christiane Reinecke, Ghetto/Ghettoisierung, in: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hrsg.), Inventar der Migrationsbegriffe, 01.11.2022 DOI: 10.48693/203, 13.03.2023.

Ausbildung gemeinsamer kultureller Infrastrukturen sahen;¹⁸ sie hielten Reminiszenzen an die mittel- und osteuropäische Nationalitätenpolitik der Zwischenkriegszeit bereit, in der auch ethnisch deutsche Bevölkerungsgruppen von Autonomie-Regelungen profitierten. Der nun aber verwendete Topos »Ghetto« als düster gezeichnete Facette einer Einwanderungsgesellschaft adressierte einen anderen Erfahrungsraum. Die Siedlungen der ethnisch deutschen Gruppen waren nie mit dem Begriff »Ghetto« belegt worden; damit gemeint waren im mittel- und osteuropäischen Kontext unzweideutig jüdische Siedlungen, die im Zweiten Weltkrieg zu rassistisch definierten Orten zwangsweisen Lebens und der Vorbereitung von Deportation und Ermordung wurden. Einen direkten Bezug auf diese Begriffsverwendung vermied der bundesrepublikanische Migrationsdiskurs wohlweislich, vielmehr sollte, wie dies viele zeitgenössische Diskursteilnehmende explizit betonten, die Situation in den USA als Referenzpunkt dienen.¹⁹ Nicht von der Hand zu weisen war, dass die so genannte »Rassenfrage« in den USA in den 1950er und 1960er Jahren nicht nur im Lande selbst heftig diskutiert war, sondern auch weltweit Beachtung fand, und dies nicht zuletzt auf der Ebene symbolträchtiger medial vermittelter Ereignisse und kultureller Produktionen. In dieser gesellschaftskritischen Variante war der Topos »Ghetto« politische Lager übergreifend auch in den Sozialwissenschaften und in gewerkschaftlich-sozialdemokratischen Kreisen der Bundesrepublik präsent und sollte die Sorge vor der Schaffung eines neuen Proletariats durch die Arbeitsmigration abbilden.²⁰ Gleichwohl konnte aber auch eine solche Begriffsverwendung die rassistische Konnotation nie ganz ausblenden; darüber hinaus waren die mittel- und osteuropäische Bezüge nicht völlig aus dem deutschen historischen Gedächtnis verschwunden,²¹ sondern gingen mit dem vorgeblich aus den USA übernommenen Topos des »Ghettoa« eine Amalgamierung ein und verschärften ihn untergründig.

In jedem Fall trafen die diffusen Ängste vor einem »Ghetto« das bundesrepublikanische Selbstverständnis der frühen 1970er Jahre besonders empfindlich, da als Folge der seit den 1960er Jahren eingeleiteten Reformen sich mittlerweile eine deutlich »aufsteigende Linie der Bildungsbeteiligung«²² in der Bundesrepublik bemerkbar machte und das Schlagwort »Bildungschancen« in aller Munde war. Das Erfolgsnarrativ im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung reflektierte damit letztlich das Erfolgsnarrativ der bundesrepublikanischen Nachkriegsgeschichte überhaupt, das von Sozialstaatlichkeit, geglückter Demokrati-

18 Schönwälder, *Einwanderung*, S. 315

19 Reinecke, *Ungleichheit der Städte*, S. 236-243; dies., *Ghetto/Ghettoisierung*; hierzu auch Möhring, *Fremdes Essen*, S. 404-406.

20 Schönwälder, *Einwanderung*, S. 351; Reinecke, *Ungleichheit der Städte*, S. 259.

21 Mit Verweis auf Bedeutungsverschiebungen von den 1950er zu den 1960er Jahren: Reinecke, *Ungleichheit der Städte*, S. 233-234; dies., *Ghetto/Ghettoisierung*; weitere Beispiele bei Möhring, *Fremdes Essen*, S. 405.

22 Droit/Rudloff, *Vom deutsch-deutschen »Bildungswettlauf«*, S. 326.

sierung und Wohlstand kündete und in den sozial-liberalen Jahren zur Selbstanerkennung der Bundesrepublik als »Modell Deutschland«²³ gerann.

Die KMK-Empfehlungen vom 3. Dezember 1971 waren vor diesem Hintergrund von hohen Erwartungen begleitet. Für die KMK selbst waren sie ein Befreiungsschlag. Diagnostizierte die Historische Bildungsforschung bislang, dass die KMK in den 1970er Jahren angesichts der neuen Akteure auf Bundesebene wie dem BMBW oder auch der 1970 gegründeten Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) »bildungspolitisch zeitweilig etwas in den Hintergrund« trat,²⁴ so sorgte die KMK nun auf einem politisch drängenden Themenfeld für einen konkreten Maßnahmenkatalog, der in dieser Detailliertheit von anderen bildungspolitischen Institutionen im ganzen nächsten Jahrzehnt nicht erreicht wurde. Die Empfehlungen von 1971 nahmen die noch recht losen Fäden der Empfehlungen von 1964, die dem Förderunterricht in Deutsch und dem seinerzeit schon etablierten Muttersprachlichen Unterricht galten, auf und verdichteten sie zu einer »Doppelaufgabe« von Integration und Rückkehrförderung.

Um diese »Doppelaufgabe« als Kern der Empfehlungen zeichnete sich in den Folgejahren ein langwieriges Ringen um die praktische Umsetzung ab, das für konkurrierende migrations- und bildungspolitische Präferenzen jeweils eigene epistemische Annahmen und Argumente hervorbrachte. Die KMK-Empfehlungen traten mit Beginn des Schuljahrs 1972/73 in Kraft. Eine längere Phase des Beobachtens und Evaluierens gab es nicht. Vielmehr regte sich schon recht bald Kritik, vorneweg von den Regierungen der Entsendeländer. Nach ihrer Wahrnehmung hatte sich die KMK bei den Empfehlungen zu sehr vom Grundsatz leiten lassen, dass die Integration in das deutsche Schulwesen Priorität haben solle gegenüber einer Unterstützung bei der Rückkehr in das Schulwesen des Heimatlandes.²⁵ Namentlich die griechische und die italienische Regierung reichten über ihre Botschaften Protestnoten und Memoranden beim deutschen Auswärtigen Amt ein.²⁶ So war Griechenland der Auffassung, dass griechische Kinder und Jugendliche nicht genügend auf eine Rückkehr und eine Fortsetzung ihrer schulischen Ausbildung an weiterführenden Schulen in Griechenland vorbereitet würden.²⁷ Sie sollten ihre Schulpflicht in den ersten sechs Jahren daher an griechischen Schulen in der Bundesrepublik erfüllen, die die deutsche Sprache in der 4. Klasse einführten. Nach Erfüllung der griechischen Schulpflicht sollten sie,

23 Thomas Hertfelder, »Modell Deutschland« – Erfolgsgeschichte oder Illusion? in: ders./Andreas Rödder (Hrsg.), *Modell Deutschland. Erfolgsgeschichte oder Illusion?* Göttingen 2007, S. 9-27.

24 Führ, *Zur Koordination*, S. 73.

25 BArch Koblenz, B 304, 3281, KMK, Vermerk, 21.II.1972. Die Wahrnehmung von einem Grundsatz der Integration findet sich auch in der historischen Literatur, so bei Hackett, *Foreigners*, S. 153, die vom Bundesland Bremen ausgeht.

26 BArch Koblenz, B 304, 3282, KMK, Vermerk, 8.I.1973.

27 BArch Koblenz, B 304, 3282, Dt.-griech. Kulturkommission, 28.II.1972.

falls sie im deutschen Schulsystem verblieben, an einer deutschen Schule drei Jahre lang Unterricht in Griechisch mit 10 Wochenstunden erhalten.²⁸

Für Überraschung sorgte die Position der Entsendeländer zeitgenössisch nicht: So war sich die sozial-liberale Bundesregierung unter Willy Brandt sehr wohl bewusst, dass eine Reihe der Entsendeländer keine dauerhafte Auswanderung ihrer Staatsangehörigen wünschte.²⁹ Zu betonen ist dies gegenüber manchen historischen und sozialwissenschaftlichen Darstellungen, die in der »Doppelaufgabe« allein einen Zielkonflikt westdeutscher Migrations- und Bildungspolitik sehen.³⁰ In einer solchen auf die Einwanderungsgesellschaft fokussierten Sichtweise geht verloren, dass das System der Arbeitsmigration immer auch mit internationalen Aushandlungsprozessen einherging. Ob die außenpolitischen Interessen der Entsendeländer auch die Interessen der Migrantinnen und Migranten widerspiegeln, stand freilich, wie noch zu zeigen sein wird, auf einem anderen Blatt.

Aber es gab auch innerhalb der KMK Kritik. Die 1971 gebildete Arbeitsgruppe »Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer« setzte ihre Tätigkeit fort und die KMK zog rund ein Jahr nach den Empfehlungen vom 3. Dezember 1971 eine Zwischenbilanz. Wortführend bei der Kritik war das bayerische Kultusministerium, demzufolge die Mehrzahl der »Gastarbeiter« den Willen zur Rückkehr in die Heimat bekunde. Die Lösung sah Bayern in einer stärkeren Berücksichtigung des Elternwillens und des muttersprachlichen Unterrichts. Allerdings sei auch dort ein »der deutschen Schule gleichwertiges Leistungsniveau und die Respektierung der verfassungsmäßigen Ordnung der Bundesrepublik zu gewährleisten.«³¹ So markant das bayerische Kultusministerium seine Position deutlich machte, so mehrten sich auch Stimmen aus den übrigen Bundesländern, dem Ziel der Wiedereingliederung in die Bildungssysteme der Herkunftsländer größere Aufmerksamkeit zu schenken.³² Der nordrhein-westfälische Referent Domhof vertrat offensiv die Ansicht, dass »die Bundesrepublik nicht den Status eines Einwanderungslandes hat und ihn auch in Zukunft nicht erhalten soll.«³³

28 BArch Koblenz, B 304, 3282, Dt.-griech. Kulturkommission, 28.II.1972; ähnlich auch: BArch Koblenz, B 304, 3280, KMK, Generalsekretär, 24.II.1972: Vorbereitende Notizen zur 15. Amtschef-Konferenz am 1.12.1972.

29 Schönwälder, Einwanderung, S. 562.

30 So Van Wyck, *Guest Workers in the School*, S. 470; Mattes, *Projekt Ganztagschule*, S. 148, 224; Hunn, »Nächstes Jahr«, S. 293; Heidrun Czock, *Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration*, Frankfurt am Main 1993, S. 67.

31 BArch Koblenz, B 304, 3282, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an Kultusministerien der Länder, 17.I.1973.

32 BArch Koblenz, B 304, 3282, KMK, Vermerk, 23.I.1973.

33 BArch Koblenz, B 304, 3290, Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, Domhof, an Rheinischer Merkur, 12.2.1974.

Die Anhänger eines Integrationskurses innerhalb der KMK nahmen ebenfalls am Prinzip der »Doppelaufgabe« Anstoß. Ihr Maßstab waren die Bildungschancen im Sinne der bundesdeutschen Bildungsreform seit den 1960er Jahren. Hier sei der Bildungserfolg der ausländischen Kinder und Jugendlichen »unzureichend«, sie blieben »in erheblichem Ausmaß« hinter deutschen Kindern und Jugendlichen zurück, indem sie kaum weiterführende Schule besuchten, überdurchschnittlich häufig sitzen blieben und zu einem hohen Prozentsatz sogar ohne Hauptschulabschluss abgingen.³⁴ Ein KMK-Referent fand intern klare Worte: »Die Schule wirkt als ein Instrument der Retardierung«.³⁵ Aufgrund der »Doppelaufgabe« seien die Kinder und Jugendlichen faktisch in zwei verschiedene Schulsysteme eingegliedert, in die deutsche und die ausländische Schule, da »in den z.T. bis zu 10 Wochenstunden erteilten Unterrichtsveranstaltungen am Nachmittag das volle Pensum der ausländischen Pflichtschule absolviert wird«.³⁶

Die Umsetzung der umstrittenen »Doppelaufgabe«, die zu einem geflügelten Wort in den bildungspolitischen Diskussionen der 1970er Jahre avancierte, handhabten die sozialdemokratisch regierten Länder Hamburg und Hessen als Vertreter eines Integrationskurses anders als Baden-Württemberg, das stärker die Rückkehrförderung betonte. Allerdings war die Umsetzung keineswegs so geradlinig, wie es die jeweiligen politischen Präferenzen nahelegten. Dafür sorgte die zunehmende, selbstbewusste und in manchen Fällen auch konflikthafte Beteiligung unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure, nicht zuletzt der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten selbst, an den Aushandlungsprozessen darüber, welches Wissen in den Schulen Anerkennung finden sollte.

Alte und neue Akteurinnen und Akteure

Die Kultusverwaltungen reagierten auf die neue Dynamik einer Einwanderungsgesellschaft personell zurückhaltend. In den Flächenländern Hessen und Baden-Württemberg gab es seit den 1960er Jahren in den Kultusministerien eigene Referatsstellen für die Belange der ausländischen Schülerinnen und Schüler. Dabei bekleidete diese Stelle im Falle Hessens ein im Zweiten Weltkrieg mehrfach mit Orden dekoriertes Luftwaffenoffizier, der nach zweijähriger Kriegsgefangenschaft in den USA von der Spruchkammer Kassel-Land 1946 immerhin in die Kategorie »Mitläufer« eingestuft worden war, woraufhin er ein neues Berufsleben als Volksschullehrer und später Schulrat in der nordhessi-

34 StA Hamburg, 361-9, 4380, KMK, Vermerk, 14.3.1973. Zu den fehlenden Abschlüssen: Wenk, Hoffnung Hauptschule, S. 398. Wenks Studie konzentriert sich allerdings auf die Entstehungszeit des Hauptschulprojekts und widmet sich den jugendlichen Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten nur in einem knappen Ausblick.

35 StA Hamburg, 361-9, 4380, KMK, Vermerk, 14.3.1973.

36 StA Hamburg, 361-9, 4380, KMK, Vermerk, 14.3.1973.

schen Provinz beginnen konnte.³⁷ Die Hamburger Schulbehörde setzte noch zu Beginn der 1970er Jahre für die Koordination des Aufgabenfeldes auf pensionierte Schulrektoren,³⁸ ansonsten teilten sich mehrere Schulräte zusätzlich zu ihren übrigen Aufgaben die Belange ausländischer Kinder und Jugendlicher.³⁹ Erst Anfang 1974 schuf die Schulbehörde eine eigene Referatsstelle. Besetzt werden sollte sie mit einem Lehrer, der über eine sechsjährige Erfahrung im Auslandsschuldienst und Spanisch-Kenntnisse verfügte und ursprünglich für eine leitende Position an einer Gesamtschule vorgesehen war.⁴⁰ Auch wenn der Letztgenannte Wissen über das Leben in transnationalen Kontexten mitbringen mochte, fehlten doch für ausländische Familien in den Kultusverwaltungen gewichtige Ansprechpersonen mit eigener Migrationserfahrung, wie es in den 1950er Jahren trotz aller politischer Ambivalenz Annie Vogl und Theodor Oberländer für die Flüchtlinge, Vertriebenen und Ausgesiedelten gewesen waren.

Auf der Ebene der unteren Schulbehörden, den Schulämtern in Baden-Württemberg und Hessen, kamen keine neuen Stellen hinzu. Vielmehr gab es für das vorhandene Personal neue Aufgaben und Anforderungen. Einer Aufstellung des Schulamts Wiesbaden zufolge zählten hierzu die Organisation von Vorbereitungsklassen, Deutsch-Intensivkursen, Muttersprachlichem Unterricht und Hausaufgabenhilfe, die Kontaktaufnahme zu ausländischen Konsulaten, das Einholen von Auskünften beim Einwohnermeldeamt, die Zusammenstellungen von Statistiken über die Situation ausländischer Kinder, die Betreuung verschiedener schulischer Veranstaltungen und der Kontakt zu betreuenden Wohlfahrtsorganisationen. Während die genannten Praktiken wohl für die meisten Schulämter üblich gewesen sein dürften, sprach für ein besonderes Engagement des Wiesbadener Schulamts, dass es »Hintergrundwissen über Grundeinstellungen und Verhaltensweisen der Ausländer einerseits und der bestehenden Vorurteile bzw. Stereotypen andererseits« zusammentrug oder eine Schreibmaschine für griechische Schrift erwarb.⁴¹ In einem Brief an die Lehrerin Else Görgl, die damals mehrfach mit Veröffentlichungen zur Bildungspraxis der »Ausländerkinder« hervortrat, wurde der Schulrat persönlich: »Das Referat ›Gastarbeiterkinder‹ überfordert mich immer mehr.«⁴²

In der Arbeitsbeschreibung des Wiesbadener Schulamts klang die Bedeutung externer Akteurinnen und Akteure, die nicht den Kultusverwaltungen oder im

37 HHStA Wiesbaden, 504, 1310 (Personalakte). 1947 erfolgte dann eine Amnestie durch die Spruchkammer.

38 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Oberschulratskonferenz der Unterabteilung S 31, 13.5.1971.

39 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Oberschulratskonferenz der Unterabteilung S 31, 4.11.1970.

40 StA Hamburg, 361-9, 4828, Vermerk, 13.2.1974.

41 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Vermerk zu Kontaktgespräch Ausländerbeirat und OB Wiesbaden, 21.1.1973.

42 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Oberschulrat Wiesbaden an Else Görgl, 31.7.1973.

engeren Sinne der Bildungspolitik zuzurechnen waren, bereits an. Der Politikwissenschaftler Thomas Ellwein hat sie begrifflich mit einer »dem Bildungswesen zugewandten Teilöffentlichkeit«⁴³ zu fassen gesucht. Ihre Einflussmöglichkeiten beurteilte er aufgrund der vielfältigen, unter anderem föderalistisch, institutionell und fachlich bedingten »Parzellierung« des Bildungswesens allerdings zurückhaltend.⁴⁴

Zu den wenigen externen Akteurinnen und Akteuren, die gewisse Einflussmöglichkeiten auf die Bildungspolitik hatten, rechnete Ellwein die Kirchen und ihre Organisationen.⁴⁵ Tatsächlich hatten sie sich bereits zu den Migrationsbewegungen der Nachkriegsjahrzehnte nicht nur seelsorgerisch-karitativ, sondern auch dezidiert politisch geäußert, etwa auf den Tagungen des Bundesvertriebenenministeriums oder auf der Tagung des Evangelischen Hilfswerks 1958 in Göttingen und Friedland. Auch in der Betreuung der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten kamen beide Aspekte zum Tragen, wobei die katholische Kirche größtenteils über die Caritas und die ausländischen Katholischen Missionen wirkte, die eine wichtige Anlaufstelle für die aus katholisch geprägten südeuropäischen Ländern stammenden Migrantinnen und Migranten darstellten, während sich die evangelischen Kirchen stärker gesellschaftspolitisch zu Wort meldeten. Viel Beachtung fand in der Bildungspolitik ein Memorandum, das die Teilnehmenden einer Tagung der Evangelischen Akademie Berlin am 3. und 4. November 1972 verabschiedeten.⁴⁶ Darin bekräftigten sie einen bildungspolitischen Integrationskurs, indem sie mehr Bildungschancen und Verständnis für die Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, eine größere interkulturelle Kompetenz der deutschen Schule, aber auch eine Einhegung des Muttersprachlichen Unterrichts einforderten.

Ein anderer regelmäßig in der Migrationsdebatte rezipierter Akteur war der Deutsche Städtetag. Er widmete sich Bildungsfragen vor allem in sozialpolitischer und zunehmend auch sozialpsychologischer und gesellschaftskritischer Sicht, etwa wenn er das Migrationsgeschehen als Weg aus einem traditionalistisch gezeichneten Entsendeland und dadurch als »Verlust der vertrauten und überschaubaren Verhältnisse in Großfamilie und Nachbarschaft« beschrieb und zugleich vor der »Gefahr der Isolierung dieser Familien in einer kontaktarmen, anonymen Großstadtgesellschaft« im Ankunftsland Bundesrepublik warnte.⁴⁷ Die Zuschreibung eines ländlichen Traditionalismus war gewiss eine die Migrantinnen und Migranten exotisierende Assoziation;⁴⁸ in dessen Gegenüberstellung zum eingängigen, vom Psychoanalytiker Alexander Mitscherlich geprägten

43 Ellwein, *Die deutsche Gesellschaft*, S. 95.

44 Ellwein, *Die deutsche Gesellschaft*, S. 95-102.

45 Ellwein, *Die deutsche Gesellschaft*, S. 102-103.

46 BArch Koblenz, B 304, 3281, *Evang. Akademie Berlin an KMK*, 10.II.1972.

47 BArch Koblenz, B 304, 3281, *Deutscher Städtetag*, 25.II.1972.

48 Reinecke, *Ungleichheit der Städte*, S. 286-287.

Topos von der »Unwirtlichkeit unserer Städte«⁴⁹ zeigten sich allerdings auch manche sozialromantische Verklärungen. Eine klarere politische Position nahm der Städtetag zur »Doppelaufgabe« ein. Explizit Vorrang hatte für ihn, ausländischen Kindern und Jugendlichen die gleichen Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen wie einheimischen Kindern, während die Sorge um Sprache und Kultur des Herkunftslandes und die Vorbereitung auf eine mögliche Rückkehr allenfalls als »weitere Aufgabe« zählte.⁵⁰ Vielmehr noch, gegenüber dem Muttersprachlichen Unterricht sprach sich der Städtetag skeptisch aus und verwies auf die Einhaltung der »verfassungsmäßig garantierten freiheitlich-demokratischen Grundordnung«.⁵¹ Die Grenzen der Anerkennung von Wissen durch das Grundgesetz zu markieren, sollte sich seit den 1970er Jahren zu einer bis heute anhaltenden Position entwickeln. Zugleich war in der zitierten Stellungnahme des Städtetags von nicht zu unterschätzender Bedeutung, dass sie die Anwesenheit der ausländischen Schülerinnen und Schüler insgesamt als »Bereicherung« verstand.⁵² Mochte dieser Topos auch seine Ambivalenzen haben, da er Migrantinnen und Migranten eine gesellschaftliche Funktion zuwies und latent von der dichotomischen Abgrenzung zwischen »wir« und »sie« ausging, so handelte es sich doch zeitgenössisch um einen starken Kontrapunkt gegenüber dem in den 1970er Jahren so virulenten »Ghetto«-Diskurs.

Mit Blick auf die Arbeitsmigration und die Gestaltung der Einwanderungsgesellschaft nahmen schließlich die Gewerkschaften eine viel beachtete Rolle ein, nachdem sie sich gegen Ende der 1960er Jahre von der Auffassung der Arbeitsmigration als eines »Provisoriums« verabschiedet hatten.⁵³ Vorreiter war die IG Metall dank des Engagements von Max Diamant.⁵⁴ Dieser wurde 1908 im damals zum Zarenreich gehörenden Łódź geboren und zog nach Stationen in Deutschland und im unabhängigen Polen mit seinen kommunistischen Eltern zu Beginn der 1920er Jahre nach Leningrad. 1927 floh er aus der Sowjetunion nach Deutschland und war in den sozialistischen Kreisen Mannheims aktiv, bevor er 1933 nach Frankreich, Spanien und schließlich Mexiko ins politische Exil ging.⁵⁵ Zu seinem Engagement in der IG Metall äußerte Diamant: »Ich hatte die Unsicherheits-Erfahrungen der ausländischen Arbeiter in meinem Exilleben selbst gemacht. Dazu kam die Erfahrung mit den fremden Kulturen. Dies gab mir die Möglichkeit, meine Arbeit bei der IG Metall nicht im engen nationalen Rahmen zu sehen, sondern auf eine europäische Arbeiterbewegung

49 Alexander Mitscherlich, *Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Anstiftung zum Unfrieden*, Frankfurt am Main 1965.

50 BArch Koblenz, B 304, 3281, *Deutscher Städtetag*, 25.10.1972.

51 BArch Koblenz, B 304, 3281, *Deutscher Städtetag*, 25.10.1972.

52 BArch Koblenz, B 304, 3281, *Deutscher Städtetag*, 25.10.1972.

53 Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 23.

54 Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 128-131.

55 Manfred Scharrer, Max Diamant – Erzählte Lebensgeschichte, in: *Die Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte* 35 (1988), S. 805-814.

auszurichten.«⁵⁶ Eine solche Stimme war in den Gewerkschaften, auch in der für die Bildungspolitik so wichtigen GEW, noch selten. Der DGB als Dachverband war überhaupt erst seit den 1970er Jahren mit mehr personellen und finanziellen Ressourcen für die »Ausländerarbeit« ausgestattet.⁵⁷

Akteurinnen und Akteure wie die Kirchen, der Deutsche Städtetag und die Gewerkschaften trugen mit ihren Stellungnahmen, die in Kultusverwaltungen und Ministerien zirkulierten und medial Verbreitung fanden, dazu bei, das gesellschaftlich-politische Klima und das Wissen der Einwanderungsgesellschaft mitzugestalten. Ulrich Herbert hat sogar die gewagte These aufgestellt, dass es »gar nicht in erster Linie Ausländer selbst waren, die sich über ihre schlechten Arbeits- und Lebensbedingungen erregten«, sondern die intermediären gesellschaftlichen Organisationen in den Herkunftsländern und vor allem in der Bundesrepublik.⁵⁸

Wie immer die *agency* der Migrantinnen und Migranten und die Aktivitäten der intermediären Organisationen im Vergleich zueinander beurteilt werden, so war doch die Wirkungs- und Deutungsmacht von Kirchen, Gewerkschaften oder Städtetag zumindest im Bereich des Bildungswesens beschränkt. Dies lag nicht allein in dessen »Parzellierung«,⁵⁹ wie Ellwein einst diagnostizierte, zumal der von ihm formulierte Maßstab für eine erfolgreiche Teilöffentlichkeit, ein umfassendes inhaltliches Ringen um den Begriff der Bildung und dessen Bedeutung für Individuen und Gesellschaft, höchst ambitioniert war.⁶⁰ Vielmehr betreten in den 1970er Jahren verstärkt gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure das Feld, die ihr Engagement daran auszurichten wussten, dass Auseinandersetzungen um Schule häufig lokale Eigendynamiken entwickelten und praktische Veränderungsprozesse anstoßen konnten.

Dies betraf zunächst ein neues zivilgesellschaftliches Engagement. Im Bildungsbereich kam es in den 1970er Jahren zu einer wachsenden Zahl an Nachhilfe- und Förderangeboten.⁶¹ Ein wichtiger Impuls war das Internationale Erziehungsjahr 1970, das unter der Schirmherrschaft von Bundeskanzler Willy Brandt stand und dem im Koordinierungsausschuss die Staatssekretärinnen und Staatssekretäre Katharina Focke, Ralf Dahrendorf, Heinz Westphal, Hildegard Hamm-Brücher und Brigitte Freyh, der KMK-Generalsekretär Kurt Frey und der Präsident der deutschen UNESCO-Kommission, Georg Eckert, angehörten. Das Internationale Erziehungsjahr hatte einen Schwerpunkt auf die Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gelenkt und die bundesweite

56 Scharer, Max Diamant, S. 813.

57 Zum DGB näher: Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 126-128.

58 Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, S. 212-213.

59 Ellwein, Die deutsche Gesellschaft, S. 95-102.

60 Ellwein, Die deutsche Gesellschaft, S. 89, 101, 104.

61 Kössler/Steuwer, Kindheit und soziale Ungleichheit, S. 197.

Kampagne »Hausaufgabenhilfe für Ausländerkinder« initiiert.⁶² Von den damals in der Bundesrepublik eingeschulden 31.000 ausländischen Kindern und Jugendlichen erhielten rund 3.300 eine außerschulische Hausaufgabenhilfe⁶³ und damit etwas mehr als 10 Prozent. Für die Hausaufgabenkreise wurde ein breites Spektrum an Helfenden gesucht: neben Förderkurslehrkräften auch »Studenten(innen), pädagogisch vorgebildete Personen und besonders geeignete Eltern«.⁶⁴

Bei den Helfenden fanden sich, insoweit das Engagement von Einzelpersonen quellenmäßigen Niederschlag gefunden hat, immer wieder Hinweise auf eigene Migrationsbiographien, so etwa im Falle eines Lehrers, der als Vertriebener nach Hamburg kam, seit 1951 an der Schule Licentiatenweg vorwiegend Kinder aus Wohnlagern unterrichtet und zuletzt Förderunterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erteilt hatte.⁶⁵ Die Hausaufgabenhelferin Erna Loose,⁶⁶ die 1945 aus dem Sudetenland geflohen war und seit Ende der 1940er Jahre als Krankenschwester in Hamburg und Umgebung gearbeitet hatte, gab in einem Interview einen Einblick in ihre eigenen Lernprozesse:

Also gearbeitet, ich hab mit den Kindern Schularbeiten gemacht. Das fing so damit an, daß ich zuerst nach Shalom⁶⁷ gefahren bin und da mit, mit Türken gearbeitet hab. Und dann äh waren die aber auch schon soweit, daß sie zu mir kommen konnten, da haben manchmal drei, vier um den Tisch rum gesessen, und äh die mit den Türken, also einen davon, mit einem davon habe ich heute noch Kontakt, der ist inzwischen längst verheiratet, hat auch schon ein Kind. Also einmal im Jahr ruft er an. Aber sonst habe ich dann nen Jugoslawen, der mit 11 Jahren hierher gekommen ist, kein Wort deutsch verstand und in die mindestens dritte Klasse gekommen ist. Und das ist also, es ist unvorstellbar, wie jemandem da zumute sein muß. Und ich hab, für mich war das ja auch Neuland, diese Schularbeitenhilfe usw., und da habe ich ihm sicher manches auch, hätte ich ihm auch noch leichter machen können, aber ich konnte damals nicht verstehen, daß ich jemandem was vorspreche, und er mir das nicht nachsprechen kann. Unvorstellbar, aber er hat gespürt, daß ich ihn mochte, daß das also gutging, und es ist so gekommen, daß er die Schule, die Hauptschule durchgekriegt hat, also hier in, sie haben hier in Norderstedt gewohnt, und da waren sie ja ganz schnell damit, die Kinder auf die Sonderschule zu schicken.⁶⁸

62 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Internationales Erziehungsjahr 1970 an Rektoren und Leiter der Grund- und Hauptschulen, 30.12.1970.

63 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766, Internationales Erziehungsjahr 1970, Pressemitteilung, 9.2.1971.

64 StA Hamburg, 361-9, 4362, Schulbehörde Hamburg an alle Schulen (1973).

65 StA Hamburg, 361-9, 4364, Schule Brödermannsweg an Schulbehörde Hamburg, 22.5.1975.

66 Aliasname.

67 Dabei handelte es sich um die evangelische Shalom-Kirchengemeinde in Norderstedt.

68 FZH, WdE, 513.

In Wiesbaden wiederum waren es Jugendliche, die sich engagierten: So etablierte sich zu Anfang der 1970er Jahre eine Nachhilfegruppe von sieben Gymnasiastinnen und 16 Gymnasiasten der Elly-Heuss-Schule, der Diltthey-Schule und der Oranienschule, die von montags bis freitags nachmittags ausländische Kinder und Jugendliche unterstützten. Gegenüber der Lokalzeitung *Wiesbadener Kurier* berichteten die jungen Nachhilfelehrkräfte über ihre unterschiedlichen Motivationen, die vom Berufswunsch Lehrer über den Drang nach karitativem bzw. gesellschaftlichem Engagement bis hin zur Freude an der Arbeit mit Kindern reichten.⁶⁹ Das Schulamt Wiesbaden zeigte sich dankbar für die Aktion, intern einräumend, dass es die Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher »organisatorisch, didaktisch-methodisch und personell noch nicht im Griff« habe,⁷⁰ und strebte danach, die Hausaufgabenhilfe als schulische Veranstaltung zu institutionalisieren.⁷¹

Rasch erweiterte sich das zivilgesellschaftliche Engagement vom informellen Wissensort Hausaufgabenhilfe auf weitere schulische Bereiche. Bei den Kultusverwaltungen meldeten sich viele Interessierte, um ausländische Kinder und Jugendliche zu betreuen und zu unterrichten. Hierzu gehörte auch Doris Diamant, die Tochter Max Diamants, die sich aufgrund ihrer im mexikanischen Exil erworbenen spanischen Sprachkenntnisse für den Unterricht an einer Vorbereitungsklasse im Main-Tanuns-Kreis meldete.⁷² In Hamburg reichte das Spektrum von Schülerinnen und Schülern einer Fachschule für Sozialpädagogik⁷³ über Lehramtsstudierende, die sich zum Teil aus Idealismus, zum Teil auch zwecks Praxiserfahrung für den Lehrberuf meldeten,⁷⁴ über einstmals ausgeschiedene Lehrerinnen, die einen Wiedereinstieg in den Beruf suchten,⁷⁵ bis hin zu einer schon länger in Deutschland lebenden Türkin, die als Sozialbetreuerin für die Arbeiterwohlfahrt (AWO) und als Dolmetscherin bei Schulfestivals gearbeitet hatte.⁷⁶ Die letztgenannte Bewerberin hielt ausdrücklich fest, dass sie nicht unter der Aufsicht des türkischen Generalkonsulats Muttersprachlichen Unterricht erteilen mochte,⁷⁷ sondern ihre Aufgabe darin sehe, die Kinder beim Erlernen der deutschen Sprache zu unterstützen.⁷⁸ Auch wenn sich die Schulbe-

69 *Wiesbadener Kurier*, 11.1.1973; HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulräte Wiesbaden an SV-Aktion Hausaufgabenhilfe, 8.12.1972.

70 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Arbeitspapier zur SV-Aktion Hausaufgabenhilfe, 26.11.1972.

71 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulräte Wiesbaden an SV-Aktion Hausaufgabenhilfe, 8.12.1972.

72 HHStA Wiesbaden, 504, 3544, Hessisches Kultusministerium an MdL Armin Claus, 12.1.1971.

73 StA Hamburg, 361-9, 4362, Gudrun S. u. a. an Schulbehörde Hamburg, 27.9.1972.

74 StA Hamburg, 361-9, 4362, Beate S. an Schulbehörde Hamburg, 12.7.1972.

75 StA Hamburg, 361-9, 4362, Annemarie M. an Schulbehörde Hamburg, 9.1.1973.

76 StA Hamburg, 361-9, 4362, Inci L. an Schulbehörde Hamburg, 27.10.1972.

77 StA Hamburg, 361-9, 4362, Vermerk, 3.11.1972.

78 StA Hamburg, 361-9, 4362, Inci L. an Schulbehörde Hamburg, 27.10.1972.

hörte manchen dieser Angebote gegenüber zurückhaltend verhielt, wenn die Bewerberinnen und Bewerber keine pädagogische Ausbildung hatten,⁷⁹ so war doch die Zahl und die Breite des Spektrums an freiwilligen Meldungen ein neues Phänomen gegenüber den 1950er und 1960er Jahren, als der Bedarf an Lehrkräften für Übergesiedelte aus der DDR sowie für Ausgesiedelte nahezu ausschließlich aus dem Personalbestand der Schulbehörden gedeckt wurde. Die Hilfsangebote waren nicht nur mit persönlichen und mitunter idealistischen Motiven verbunden, sondern konnten auch politische Positionierungen beinhalten, wie offenkundig im Fall der Hamburger Türkin. Damit waren sie für das zivilgesellschaftliche Engagement der 1970er Jahre typisch.

Über individuelle Beispiele hinaus ging das Wirken von Bürgerinitiativen und Elternvertretungen. Die Migrationsgeschichtsschreibung zeichnet Bürgerinitiativen tendenziell wohlwollend als Ausdruck einer empathiegeleiteten Zivilgesellschaft, die sich einer »kalten« Maßnahmenpolitik des Staates entgegenstellte.⁸⁰ Tatsächlich waren die Bürgerinitiativen, die sich für migrations- und bildungspolitische Zwecke einsetzten, politisch recht heterogen. In Hamburg existierte eine Bürgerinitiative ausländischer Arbeitnehmer e. V. unter dem Vorsitz von Sybille Uken,⁸¹ die sich für die Einrichtung von Vorbereitungsklassen einsetzte, den Muttersprachlichen Unterricht skeptisch beurteilte und sämtliche bisherigen Maßnahmen der Hamburger Schulbehörde als »völlig unzureichend« ansah.⁸² Allerdings rannte die Bürgerinitiative mit ihren Forderungen Ende 1973⁸³ bereits offene Türen ein und bewegte sich inhaltlich weitgehend im Rahmen des Integrationskurses, den in Hamburg nicht nur die Schulbehörde eingeschlagen hatte, sondern der auch bei einem Großteil der politischen Öffentlichkeit und bei den Elternvertretungen Anerkennung fand.

Mit einer entgegengesetzten Agenda trat eine Bürgerinitiative im württembergischen Fellbach bei Stuttgart auf, die sich Arbeitskreis für ausländische Mitbürger nannte, und stärker auf die Rückkehr-Option setzte. Der Vorsitzende der Initiative stellte sich mit dem Hinweis vor, dass er selbst als Lehrer einige Stunden pro Woche in einer internationalen Vorbereitungsklasse unterrichtete.⁸⁴ Mit seiner Bürgerinitiative kritisierte er fehlende Rahmenpläne für die Vorberei-

79 StA Hamburg, 361-9, 4362, Vermerk, 3.11.1972.

80 Diese Tendenz bei Plamper, Neues Wir, S. 105, 114-115, 125; Poutrus, Umkämpftes Asyl, S. 100.

81 Autobiographische Notiz: Sybille Uken, Radikal und demokratisch, in: Roland Appel/Michael Kleff (Hrsg.), Grundrechte verwirklichen, Freiheit erkämpfen. 100 Jahre Jungdemokrat*innen. Ein Lesebuch über linksliberale und radikaldemokratische Politik von Weimar bis ins 21. Jahrhundert 1919-2019, Baden-Baden 2019, S. 201-204.

82 StA Hamburg, 361-9, 4381, Bürgerinitiative Ausländische Arbeitnehmer an Schulbehörde Hamburg, 7.5.1973.

83 StA Hamburg, 361-9, 4381, Bürgerinitiative Ausländische Arbeitnehmer, Forderungskatalog, 17.12.1973.

84 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Arbeitskreis für ausländische Mitbürger Fellbach an Kultusministerium Baden-Württemberg, 31.10.1974.

tungsklassen, aber auch den Umstand, dass so wenige ausländische Kinder und Jugendliche Schulabschlüsse schafften und dass speziell griechische Schülerinnen und Schüler einer Doppelbelastung durch den Muttersprachlichen Unterricht ausgesetzt seien.⁸⁵ Die Forderungen liefen auf ein »zweigleisiges Schulsystem« hinaus, das die Probleme »auf gesamteuropäischem Wege lösen soll«. Dazu gehörten ganz grundsätzlich Auslandsschulen, betrieben von den jeweiligen Konsulaten und mitfinanziert von deutscher Seite. Vor allem solche Kinder, die nur kurz in Deutschland blieben, könnten dann in der Heimat ohne Zeitverlust weiter ihren Bildungsweg fortsetzen.⁸⁶ Für die länger in Deutschland bleibenden ausländischen Schülerinnen und Schüler sollten die »internationalen« Vorbereitungsklassen bestehen bleiben, doch seien stärker als bislang die sozioökonomischen Verhältnisse der Kinder, die Einstellung der Eltern zur Schule (»Schulfremdheit«) und der starke psychische Stress der Kinder zu berücksichtigen.⁸⁷

In ihren Schreiben und Resolutionen zog die Bürgerinitiative Stichworte aus Sozialwissenschaften, Pädagogik und Psychologie heran, um ihren Forderungen Evidenz und Nachdrücklichkeit zu verschaffen. Dies war eine Praxis, wie sie bis in die 1960er Jahre hinein nahezu ausschließlich in Stellungnahmen von Verbänden, intermediären gesellschaftlichen Organisationen oder in Ministerien und Verwaltungen zu finden war, während Migrantinnen und Migranten in ihrer Korrespondenz mit Behörden vornehmlich auf persönliche Lebensumstände Bezug nahmen. Nun, in den 1970er Jahren, setzten auch Privatpersonen und informelle, selbstorganisierte Zusammenschlüsse wie Bürgerinitiativen und, wie noch zu sehen sein wird, Elternvereine oder Organisationen von Migrantinnen und Migranten zunehmend auf die Aneignung wissenschaftlicher Diskurse. Dies war sicherlich ein Indiz für eine fortgeschrittene Phase der Verwissenschaftlichung des Sozialen, die mittlerweile das alltagsweltliche Sprechen beeinflusste, aber auch ein Signum jener Zeit, die der Kulturhistoriker Philipp Felsch als »langen Sommer der Theorie« eingefangen hat⁸⁸ und in der sich die Attraktivität von Theoriebildungen weit über den akademischen Bereich hinaus entfaltete und zu einem Lebensgefühl gerann.

Tatsächlich widersprachen beide hier skizzierten Bürgerinitiativen dem gängigen Bild, wonach diese stets in frontaler Opposition zur Regierungspolitik standen. Eher war der Hamburger und der Fellbacher Initiative manch exekutive Maßnahme nicht schnell oder konsequent genug. Die Motivation für das Engagement in einer Bürgerinitiative lag offenkundig nicht allein im Inhaltlichen.

85 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Arbeitskreis für ausländische Mitbürger Fellbach an Kultusministerium Baden-Württemberg, 31.10.1974.

86 StA Hamburg, 361-9, 4366, Resolution Arbeitskreis für ausländische Mitbürger Fellbach, 24.8.1973.

87 StA Hamburg, 361-9, 4366, Resolution Arbeitskreis für ausländische Mitbürger Fellbach, 24.8.1973.

88 Philipp Felsch, *Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960-1990*, Frankfurt am Main 2018.

Vielmehr zeigten sich Werte und Praktiken, die Sven Reichardt als konstitutiv für das alternative Milieu und die Neuen Sozialen Bewegungen benannt hat. Hierzu gehörten eine anti-institutionelle Einstellung und die Hochschätzung von Basisdemokratie, »Politik in der ersten Person« und »Betroffenheit« ebenso wie die Suche nach »kommunikativer Unmittelbarkeit« unter möglichst weitgehendem Verzicht auf gesellschaftliche Vermittlungsinstanzen.⁸⁹

Damit war nicht gesagt, dass es keine oppositionellen Bürgerinitiativen im Bildungsbereich gab. In München hatte sich 1971 eine Initiativgruppe Betreuung von ausländischen Kindern e. V. gebildet, die sich als »Interessenvertretung der ausländischen Kinder« sah und eine intensive bundesweite Öffentlichkeitsarbeit verfolgte. Sie kämpfte gegen das »Bayerische Modell«, das beabsichtige, ausländische Kinder während ihrer gesamten Schulzeit in nationalen muttersprachlichen Klassen zu beschulen. Dieses Modell dehne die »Ghettosituation des Wohnens« auf die Schulen aus und führe zur Bildung einer »neuen sozialen Randgruppe von ausländischen Jugendlichen«.⁹⁰ In ihren Forderungen sah sich die Initiativgruppe verbunden mit dem DGB Bayern, dem Münchner Stadtrat, der Evangelischen Jugendsozialarbeit e. V., der Synode der Bistümer Deutschlands und der GEW.⁹¹ Die Opposition gegen die im Umgang mit Migration reichlich polarisierende bayerische Bildungspolitik ging mit einer breiten Vernetzung einher und fand bundesweite Anerkennung darin, dass die Bürgerinitiative 1974 den Theodor-Heuss-Preis erhielt.⁹²

Auffallend blieb aber auch in diesem Fall, dass wie bei den Hamburger und Fellbacher Initiativen Migrantinnen und Migranten nur vereinzelt einbezogen waren.⁹³ Das zivilgesellschaftliche Engagement wies damit, je nach Lesart, paternalistische oder fürsorgliche Momente auf und arbeitete sich in inhaltlicher Perspektive eher an der bundesdeutschen Sozial- und Bildungspolitik ab, als dass es dem mitgebrachten Wissen von Migrantinnen und Migranten Geltung zusprach. Vielmehr überwog eine distanzierte bis skeptische Haltung gegenüber dem Muttersprachlichen Unterricht, den die Münchner Bürgerinitiative sogar mit einer »Ghettosituation« assoziierte.

89 Reichardt, Authentizität, S. 9, 17, 55-56, 65.

90 HHStA Wiesbaden, 504, 3549, Initiativgruppe Betreuung von ausländischen Kindern e. V. an KMK, 5.6.1974.

91 HHStA Wiesbaden, 504, 3549, Initiativgruppe Betreuung von ausländischen Kindern e. V. an KMK, 5.6.1974.

92 So auch die stolz vorgebrachte Eigenbeschreibung gegenüber der KMK: HHStA Wiesbaden, 504, 3549, Initiativgruppe Betreuung von ausländischen Kindern e. V. an KMK, 5.6.1974.

93 Dies auch die Feststellung bei Ünal Akpınar/Andrés López-Blasco/Jan Vink, Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen, München 1980, S. 136-137, die im Übrigen ausführlich die Organisationsstruktur und die praktischen Aktivitäten von rund 300 Initiativgruppen dokumentieren.

Konflikte um die Geltung und Anerkennung von Wissen traten noch deutlicher bei den Zusammenschlüssen von Eltern zutage. Die institutionalisierte Mitwirkung von Eltern setzte in Deutschland bereits in der Weimarer Republik ein, war aber bis in die Zeit der Bundesrepublik hinein noch in einzelnen Bundesländern lückenhaft und wenig profiliert. Lange Zeit beschränkten sich ihre Aktivitäten auf Unterstützungsleistungen oder allenfalls konkrete Verbesserungsvorschläge für die Schule der eigenen Kinder. Wenn sich Elternvertretungen in den 1970er Jahren zu Wort meldeten, mischten sich unter pädagogische immer häufiger allgemeine politische Positionierungen.

In Hamburg war der zentrale Zusammenschluss die Elternkammer, die zu Beginn der 1970er Jahre einen eigenen Ausschuss für »Ausländerfragen« einrichtete. In den Diskussionen der Elternkammer stellte sich Migration in erster Linie als Bedrohung dar. Ein Elternvertreter meinte, die »Gastarbeiterkinder hemmen immer häufiger den Schulunterricht durch mangelhafte Deutschkenntnisse, geringe Lernbereitschaft oder ungenügende Vorbildung«. ⁹⁴ In ähnlicher Weise befand der Vorstand eines Kreiselternrats, dass ausländische Kinder »teilnahmslos im Unterricht« saßen, durch das deutsche Schulsystem frustriert und aggressiv würden und »das Niveau in den Klassen« drückten. ⁹⁵ Sowohl die Elternkammer als auch der Kreiselternrat sahen eine Lösung in der Einführung von Vorbereitungsklassen, die zum damaligen Zeitpunkt in Hamburg noch nicht existierten. ⁹⁶

Mit pädagogischen Maßnahmen waren Ressentiments und rassistische Haltungen aber keineswegs gebannt. So äußerte sich Ende 1975 der Hamburger Kreiselternrat der Sonderschulen für Lernbehinderte regelrecht aggressiv über ausländische Kinder und Jugendliche: Anders als noch vor wenigen Jahren kämen die Kinder »aus einem völlig anderen Kulturkreis, u. a. gekennzeichnet durch das absolute Nichtvorhandensein der Bereitschaft zum Lernen einer anderen Sprache«. Die Erfassung der ausländischen Kinder sollte am besten über die Kindergeldkassen laufen, und da das Alter der ausländischen Kinder oft falsch angegeben sei, sollten Schulärzte mit Zahnuntersuchungen dagegenhalten. ⁹⁷ Als Motiv für ihre Einlassungen benannte die Elternvertretung der Sonderschulen explizit »Chancengerechtigkeit für unsere deutschen Schulkinder, deren Eltern wir hier mindestens in gleichem Umfang zu vertreten haben«. ⁹⁸

Der Verweis auf das Kindergeld kam nicht zufällig, denn erst vor Jahresfrist, zum 1. Januar 1975, war eine Reform in Kraft getreten, von der insbesondere

94 StA Hamburg, 361-9, 4381, Elternkammer Hamburg, November 1971.

95 StA Hamburg, 361-9, 4362, Kreiselternrat 31 an Fraktionsvorsitzende der Hamburgischen Bürgerschaft, 5.2.1972.

96 StA Hamburg, 361-9, 4381, Elternkammer Hamburg, November 1971; StA Hamburg, 361-9, 4362, Kreiselternrat 31 an Fraktionsvorsitzende der Hamburgischen Bürgerschaft, 5.2.1972.

97 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/4-1206, Kreiselternrat Sonderschulen, 2.12.1975.

98 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/4-1206, Kreiselternrat Sonderschulen, 2.12.1975.

Personen mit geringem Einkommen profitierten, da sie nun auch ab dem ersten Kind bisherige Steuerentlastungen durch Direktzahlungen ersetzte. Statt für rund 2 Millionen Kinder erhielten Eltern nun für 7,3 Millionen Kinder Geld.⁹⁹ Für Migrantinnen und Migranten mindestens ebenso relevant war der Umstand, dass das Kindergeld in voller Höhe nur noch an in Deutschland lebende Kinder gezahlt wurde.¹⁰⁰ Die Begründung dafür war formal, dass die Lebenshaltungskosten der nicht in Deutschland lebenden Kinder niedriger seien, doch inoffiziell zirkulierten als weitere Begründungen Einsparungen für den deutschen Staatshaushalt ebenso wie die Vermeidung einer »Entwicklungshilfe« und einer Bevölkerungszunahme in den Herkunftsländern.¹⁰¹ Es war daher der amerikanischen Historikerin Lauren Stokes zufolge nicht allein der Anwerbestopp 1973, sondern auch die zeitlich naheliegende Reform des Kindergeldes, die zu einer größeren Bedeutung des Familiennachzugs und dessen Wahrnehmung als eines in erster Linie wohlfahrtsstaatlich induzierten Phänomens geführt hatte.¹⁰² Selbst wenn Migrantinnen und Migranten vielfach darauf verwiesen, dass sie als Steuerzahlende bei den sozialen Leistungen gleichgestellt waren und dass die Kosten für ein transnationales Familienleben höher seien als die reinen Lebenshaltungskosten im Herkunftsland,¹⁰³ wurde in der deutschen Öffentlichkeit die weitere Migration in die Bundesrepublik häufig mit dem Szenario kinderreicher Familien und einer infolgedessen überlasteten sozialen Infrastruktur, darunter Schulen und Kindergärten, verknüpft.¹⁰⁴ Zutreffend verweist Stokes auf die semantische Differenzziehung zwischen der humanitär begründeten Familienzusammenführung bei den deutschen Aussiedlerinnen und Aussiedlern aus Mittel- und Osteuropa und dem mit utilitaristischer »chain migration« assoziierten Familiennachzug der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten.¹⁰⁵ Die diskursive Figur der Wohlfahrtsmigration hatte allerdings durchaus Vorläufer in der deutschen Migrationsgeschichte, die von den späten DPs bis hin zu den Übersiedlerinnen und Übersiedlern aus der DDR reichten, denen immer wieder eine materielle Motivation für ihre Migrationsentscheidung unterstellt wurde.

Ähnlich wie für Bürgerinitiativen galt auch für Elternvertretungen, dass daran Migrantinnen und Migranten überwiegend nicht beteiligt waren. Dies ließ sich zum einen durch politische Entscheidungen verändern, so etwa in Hessen, wo ein Erlass vom 23. August 1971 verfügt hatte, dass in den Elternbeirat einer Schule immer auch ausländische Eltern berufen werden sollten, gegebenenfalls

99 Dagmar Hilpert, *Wohlfahrtsstaat der Mittelschichten? Sozialpolitik und gesellschaftlicher Wandel in der Bundesrepublik Deutschland (1949-1975)*, Göttingen 2012, S. 246-247.

100 Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 374.

101 Stokes, »An Invasion«, S. 376-377.

102 Stokes, »An Invasion«, S. 373-374, 388.

103 Stokes, »An Invasion«, S. 380-381.

104 Stokes, »An Invasion«, S. 382-383.

105 Stokes, *Fear of the Family*, S. 9.

mit beratender Stimme, wenn nicht zuvor eine direkte Wahl in dieses Gremium erfolgt war.¹⁰⁶ Zum anderen bestand in eigenen, von Migrantinnen und Migranten getragenen Elternvereinen ein konkurrierendes Angebot. Aufgrund der schwierigen Quellenlage für selbstorganisierte, oft nur temporäre Zusammenschlüsse lässt sich nicht sicher sagen, ob sie vornehmlich in Reaktion auf die mangelnde Repräsentanz von Migrantinnen und Migranten in den Elternbeiräten deutscher Schulen entstanden oder ob ihre Gründung weitgehend unabhängig davon aus der Logik einer diasporischen Vergemeinschaftung folgte. In jedem Fall gewann der Aufbau von kulturellen und sozialen Infrastrukturen der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten in den 1970er Jahren an Dynamik. Der deutsch-amerikanische Migrationsforscher Dirk Hoerder beschreibt es als einen typischen Prozess, sich zu festeren *communities* zu fügen, um die Chancen der so genannten »zweiten Generation« zu verbessern und zu diesem Zweck »durch politisches Engagement ein Eingehen der Empfängergesellschaft auf die Bedürfnisse der Migrantenfamilien zu erreichen«.¹⁰⁷

Einige ausländische Elternvereine sahen sich sicherheitspolitischen Verdächtigungen ausgesetzt. Der KMK lag eine vom BMI zusammengestellte »Dokumentation über die Aktivitäten anarchistischer Gewalttäter in der Bundesrepublik Deutschland« vor, anhand derer zu überprüfen war, welche Vereinigungen undemokratische Ziele verfolgten.¹⁰⁸ Und anlässlich der Abschlussveranstaltung eines Kongresses zum Internationalen Jahr des Kindes, die im Dezember 1979 in Stuttgart geplant war, monierte die KMK, dass auch ein Vertreter einer laut Verfassungsschutz »orthodox-kommunistisch beeinflussten« Organisation mitwirkte.¹⁰⁹ Solche Dokumentationen und Warnungen waren in den 1970er Jahren symptomatisch für die wahrgenommene Bedrohung durch einen transnational organisierten Linksterrorismus und für den in dessen Zuge massiv ausgebauten Apparat innerer Sicherheit in der Bundesrepublik.¹¹⁰ Die Mitwirkung in einer politischen Organisation von Migrantinnen und Migranten beobachteten deutsche Behörden daher mit besonderer Aufmerksamkeit, wenn nicht oft schon mit Misstrauen, und sie galt als Ablehnungsgrund bei Einbürgerungen.¹¹¹ Zugespitzt formuliert galten aus sicherheitspolitischer Sicht Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten nicht in erster Linie als Opfer sozialer Missstände, sondern als politisch-aktivistische und potenziell sogar terroristische Personen.¹¹² Dass die

106 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766, Hessisches Kultusministerium, 23.8.1971.

107 Hoerder, Menschen, S. 534. Für das türkische Beispiel: Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 209-210.

108 StA Hamburg, 361-9, 4366, KMK, AG Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, 19. Sitzung am 15./16.1.1975 in Saarbrücken.

109 BArch Koblenz, B 304, 3285, Handschriftlicher Vermerk auf: Nationale Kommission für das Internat. Jahr des Kindes an KMK, 6.8.1979.

110 Am Beispiel des BfV: Goschler/Wala, »Keine neue Gestapo«, S. 308-311.

111 Terkessidis, Interkultur, S. 57.

112 Schönwälder, Einwanderung, S. 601.

Sicherheitsbehörden in der Praxis oft nur fragmentarisches Wissen über die Organisationen von Migrantinnen und Migranten zu sammeln vermochten, stand auf einem anderen Blatt.¹¹³

Unter den ausländischen Elternvereinen gab es sehr heterogene Vorstellungen darüber, was das in der Schule vermittelte Wissen, den künftigen Lebensweg der Kinder und Jugendlichen und die Perspektive auf Integration oder Rückkehr betraf. Weitgehend unter dem Radar einer auf Differenzbildung achtenden Migrationsforschung befanden sich jene Elternvertretungen wie die einer jugoslawischen Vorbereitungsklasse an der Schwabschule in Stuttgart, der 1970 eine Erhöhung des Deutsch-Unterrichts von zehn auf 15 bis 20 Stunden forderte, damit die Kinder in den Regelklassen besser folgen könnten. Zur Begründung führte sie an: »Ein großer Teil der Eltern wünscht, für immer in der Bundesrepublik zu verbleiben und ist deshalb bemüht, den Kindern die Eingliederung in die neue Heimat zu erleichtern und die sprachlichen Schranken möglichst schnell abzubauen.«¹¹⁴ In eine ähnliche Richtung ging der Wiesbadener Ausländerbeirat, der als einer der ersten in der Bundesrepublik gegründet worden war und eine eigene Schulkommission unter Vorsitz eines aus Jugoslawien stammenden und an der Käthe-Kollwitz-Schule unterrichtenden Lehrers unterhielt.¹¹⁵ Diese plädierte für eine strenge Durchsetzung der Schulpflicht: »Falls die Kinder die Schule nicht besuchen, über Ausländer- oder Sozialamt Androhungen an die Eltern schicken oder, wenn nötig, mit Aufenthaltsentzug und Geldbuße die Betroffenen zu strafen.«¹¹⁶ Die Schulkommission hielt Integration für »absolut erforderlich, da es keine andere Möglichkeit gibt und geben kann«. Gleichzeitig sollten die Kinder aber »weder ihren Eltern noch dem Heimatland entfremdet werden« und die Möglichkeit der Rückkehr in die Heimat aufrechterhalten werden.¹¹⁷ Damit rekapitulierte die Schulkommission bei einem deutlichen Integrationskurs doch auch die von der KMK aufgestellte »Doppelaufgabe«.

Nicht nur zwischen Migrantinnen und Migranten unterschiedlicher Herkunftsländer, sondern auch innerhalb von *communities*, die sich über eine gemeinsame ethnische Zugehörigkeit definierten, bestanden sehr unterschiedliche politische und weltanschauliche Grundhaltungen und damit auch Konflikte

113 Clarkson, *Fragmented Fatherland*, S. 12.

114 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 108, Elternvertreter der Jugoslawischen Vorbereitungsklasse an der Schwabschule in Stuttgart-West, Milan K., an Oberschulamt Nord-Württemberg, 5.10.1970.

115 So laut Verteiler: HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulräte Wiesbaden an SV-Aktion Hausaufgabenhilfe, 8.12.1972.

116 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Arbeitsplan Schulkommission des Ausländerbeirats Wiesbaden, 10.5.1972.

117 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Arbeitsplan Schulkommission des Ausländerbeirats Wiesbaden, 10.5.1972.

über das zu vermittelnde Wissen.¹¹⁸ Dies zeigte sich vor allem bei den griechischen Elternvereinen.

Der Verband der Vereine griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Baden-Württemberg e. V. sandte 1981 an Kultusminister Gerhard Mayer-Vorfelder und Landtagspräsident Lothar Gaa die Ergebnisse einer von ihm erstellten Umfrage, wonach von 3.200 befragten Eltern über 3.000 eine eigene »Griechische Schule« wünschten.¹¹⁹ Dies nahm der Verband als Mandat, um gegen lokale schulische Integrationsmaßnahmen zu protestieren: »Wie kann sich eine Behörde anmaßen unsere Probleme besser als wir zu verstehen und Maßnahmen gegen den Willen der Betroffenen einzuleiten. [...] Diese Versuche erinnern an die missionarische Kolonialzeit der Vergangenheit. Wir verstehen unsere Forderung nach eigenen Schulen, als eines der elementarsten Rechte, die der Mensch hat und die die BRD in der ganzen Welt für Ihre Bürger zu realisieren versucht.«¹²⁰ Vor dem Hintergrund der deutschen Besatzungsherrschaft in Griechenland während des Zweiten Weltkriegs, die erst eine Generation zurücklag, waren Vorbehalte gegen eine unfreiwillige Integration und Anspielungen auf koloniale Verhältnisse keineswegs überraschend.

Dagegen vertrat der griechische Elternverein für Frankfurt und Umgebung eine scharf ablehnende Haltung gegenüber dem von der griechischen Regierung inhaltlich geförderten Muttersprachlichen Unterricht. Er organisierte 1980 eine Diskussionsveranstaltung zum Thema »Kriegshetze und Anachronismus in den griechischen Schulbüchern«.¹²¹ Harsche Kritik galt dem »fast noch mittelalterlichen Bildungssystem in Griechenland«, verbunden mit der These, dass »es für die Machthaber von Nutzen ist, wenn sie das Bildungsniveau der unteren Schichten so niedrig wie möglich halten«.¹²² Drastisch beschrieb es der Vereinsvorsitzende: »Vom Eintritt in die Schule an erlebt das Kind eine Art Gehirnwäsche. Die Schule ähnelt einer Kaserne, nur daß hier auch von Erziehung gespro-

118 Lässig/Steinberg, *Knowledge on the Move*, S. 345-346.

119 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verband der Vereine griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Baden-Württemberg e. V., Leonberg, an Präsidenten des Landtags Baden-Württemberg, Gaa, und Kultusminister Baden-Württemberg, Mayer-Vorfelder, 12.2.1981.

120 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verband der Vereine griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Baden-Württemberg e. V., Leonberg, an Präsidenten des Landtags Baden-Württemberg, Gaa, und Kultusminister Baden-Württemberg, Mayer-Vorfelder, 12.2.1981.

121 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verein griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Frankfurt/M. und Umgebung e. V., Zusammenfassung aus dem Vortrag des Vorsitzenden des Vereins am 21.6.1980.

122 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verein griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Frankfurt/M. und Umgebung e. V., Zusammenfassung aus dem Vortrag des Vorsitzenden des Vereins am 21.6.1980.

chen wird bzw. daß pädagogische Gewalt im Namen von Erziehung angewandt wird.«¹²³

Schulbücher, die nicht nur in Griechenland, sondern auch im Muttersprachlichen Unterricht Verwendung fanden, waren, wie noch ausführlicher zu zeigen sein wird, im griechischen Fall seit Beginn der 1970er Jahre regelmäßig Stein des Anstoßes, und die Forderungen des griechischen Elternvereins in Frankfurt und Umgebung richteten sich an das griechische Kultusministerium in Athen, die kritisierten Werke abzuschaffen. Zur Modernisierung von Schulbüchern sollten künftig »alle fortschrittlichen griechischen Pädagogen und Schulbuchautoren herangezogen werden«.¹²⁴ Fast erinnerte der Duktus der Diskussionsveranstaltung an die grimmige Abrechnung mit dem griechischen Bildungssystem, die der DDR-Immigrant Stratis Tsiradsidis in seiner Leipziger Dissertation von 1956 vorgenommen hatte. Allerdings stützte sich der griechische Elternverein auf eine andere Evidenzbasis und zielten auf eine andere Öffentlichkeit. Wichtig war dabei, die Forderung nach Abschaffung nationalistischer Schulbücher eigeninitiativ auf wissenschaftliche Untersuchungen zu stützen,¹²⁵ namentlich diejenigen der Pädagogik-Professorin Anna Fragkoudaki an der Universität Ioannina. Darüber hinaus rief der Elternverein zum gemeinsamen Kampf der griechischen Arbeitsmigrantinnen und -migranten in Hessen »mit Unterstützung der hiesigen Studenten und Wissenschaftler« gegen die griechischen Schulbücher auf.¹²⁶ Damit wirkte der Elternverein als Knotenpunkt transnationaler Wissenszirkulation und verstärkte diese durch Übersetzungen.

Der Verteiler der Resolution war groß gedacht und zeigte das bildungspolitische Netzwerk auf, für das der griechische Elternverein in Frankfurt und Umgebung sein Wissen übersetzte. An erster Stelle standen die UNESCO und der Europarat, nachfolgend die griechische Regierung und ihre diplomatischen Vertretungen, die deutschen Kultusministerien, Gewerkschaften, Caritas und Diakonisches Werk, die griechische und deutsche Presse, griechische Eltern- und Lehrervereine bis hin zu allen »demokratischen ausländischen Organisationen in der BRD«.¹²⁷ Gerade

123 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verein griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Frankfurt/M. und Umgebung e. V., Zusammenfassung aus dem Vortrag des Vorsitzenden des Vereins am 21.6.1980.

124 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verein griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Frankfurt/M. und Umgebung e. V., Resolution der öffentlichen Versammlung in Frankfurt/Main am 21.6.1980.

125 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verein griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Frankfurt/M. und Umgebung e. V., Resolution der öffentlichen Versammlung in Frankfurt/Main am 21.6.1980.

126 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verein griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Frankfurt/M. und Umgebung e. V., Zusammenfassung aus dem Vortrag des Vorsitzenden des Vereins am 21.6.1980.

127 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verein griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Frankfurt/M. und Umgebung e. V., Resolution der öffentlichen Versammlung in Frankfurt/Main am 21.6.1980.

weil deutsche Stellen und Migrantinnen und Migranten anderer Herkunftsländer angesprochen waren, konnte der griechische Elternverein auf seiner Veranstaltung auch noch Kritik an deutschen Schulbüchern unterbringen, da »sie die Existenz der Kinder der Arbeitsemigranten ignorieren«. ¹²⁸ An das hessische Kultusministerium erging der Appell, die Schulbücher so zu verändern, dass sie »einen Beitrag zur Sensibilisierung der schulischen Umwelt leisten«. ¹²⁹

Da die Hauptstoßrichtung der Kritik dem griechischen Nationalismus galt und die Appelle zur Veränderung deutscher Schulbücher auf eine gleichberechtigte Repräsentation in der deutschen Einwanderungsgesellschaft zielten, fand die Veranstaltung des griechischen Elternvereins eine zustimmende Berichterstattung im Lokalteil der *Frankfurter Rundschau*. ¹³⁰ Generell war die neue Vielfalt der Akteurinnen und Akteure der 1970er Jahre eine ideale Konstellation für den Journalismus und speziell auch für den Bildungsjournalismus, der seit den 1960er Jahren und den ersten Aufrufen zu einer Bildungsreform stark im Aufstieg begriffen war. ¹³¹ Angesichts dieses Entstehungskontextes waren viele Journalistinnen und Journalisten von einer überwiegend kritischen Haltung gegenüber dem bestehenden Bildungswesen erfasst und übertrugen dies auch auf den Themenbereich Migration und Bildung. Stellungnahmen von Elternvereinen, Bürgerinitiativen und Organisationen von Migrantinnen und Migranten erhielten dabei häufiger eine Resonanz, die von der lokalen zur überregionalen Maßstabsebene reichte, und pluralisierten die Debatte.

Dennoch blieb eine Reihe von Akteurinnen und Akteuren außerhalb der von medialen Logiken organisierten Öffentlichkeit, obgleich sie für die politische Positionierung und Wissenszirkulation von Migrantinnen und Migranten, aber auch für das Governance-Wissen der Kultusverwaltungen wichtige Rollen einnahmen. Da auf die ausländischen Lehrkräfte später noch einzugehen ist, seien hier zunächst vier weitere Akteurinnen und Akteure skizziert, die die wissenschaftlich relevante Vielfalt der Einwanderungsgesellschaft abrunden.

An erster Stelle standen die bereits erwähnten Katholischen Missionen, die für die Arbeitsmigration vor allem aus Spanien, Portugal und Italien anfangs oft von größerer Bedeutung waren als die diplomatischen Vertretungen. Sie hatten

128 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verein griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Frankfurt/M. und Umgebung e. V., Resolution der öffentlichen Versammlung in Frankfurt/Main am 21.6.1980.

129 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verein griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Frankfurt/M. und Umgebung e. V., Resolution der öffentlichen Versammlung in Frankfurt/Main am 21.6.1980.

130 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Art. »Anachronistisches in griechischen Schulbüchern«, in: *Frankfurter Rundschau*, 23.6.1980.

131 Wilhelm Hahn meinte dazu bereits 1964: »Vor wenigen Jahren wäre es noch undenkbar gewesen, daß schul- und kulturpolitische Nachrichten auf den ersten Seiten der Tageszeitungen Schlagzeilen machten und leidenschaftliche öffentliche Diskussionen auslösten.« Hahn, *Ich stehe dazu*, S. 120.

sich nicht nur frühzeitig auf ihre neue Klientel eingestellt, hier gingen auch kulturelle und seelsorgerische Betreuung Hand in Hand. Hinzu kamen weitere Umstände wie etwa, dass in Hamburg die italienische Katholische Mission eine Tag und Nacht geöffnete Betreuungsstelle bot, während das Generalkonsulat in derselben Stadt eher eine behördliche Atmosphäre verströmte.¹³² Mit der verstärkten Rückwanderung nach Spanien und Portugal im Verlauf der 1970er Jahre, aber auch der politisch-kulturellen Umbrüche in Italiens »rotem Jahrzehnt« verloren die Katholischen Missionen ihre vormalige Bedeutung.

Ein Novum war zweitens der Beruf des Sozialbetreuers bzw. der Sozialbetreuerin im schulischen Umfeld. Diesem Zweig der Sozialpädagogik förderlich war die Einrichtung von Gesamtschulen, die oft als »riesige Schulsysteme« und zumindest anfänglich oft auch als Ganztagschulen konzipiert waren.¹³³ Die schulische Sozialbetreuung fiel somit aus der klassischen Struktur und Zeitgliederung des deutschen Schulwesens heraus. Zunehmend bekleideten Migrantinnen und Migranten diesen Beruf und vertraten nicht selten divergierende Ansichten gegenüber manch einer offiziell aus dem Ausland entsandten Lehrkraft für den Muttersprachlichen Unterricht, insbesondere wenn es um eine Integrationsperspektive in der Bundesrepublik ging.¹³⁴ Vor diesem Hintergrund wird die polemische Aussage der jüngeren Migrationspublizistik, es habe sich in Deutschland eine Art »Integrationsindustrie« entwickelt, in der ein »Heer von Sozialbetreuern« bereitstehe, »um den defizitären Einwanderern zu helfen, die dadurch wiederum entmündigt werden«,¹³⁵ der historischen Konstellation in den 1970er Jahren und der *agency* von Migrantinnen und Migranten nicht gerecht.

Noch stärker an der Nachfrage der Einwanderungsgesellschaft orientiert waren drittens jene Migrantinnen und Migranten, die Wissen vermitteln bzw. übersetzen sollten. Zahlreich waren die Dolmetschdienste, um die Schulämter oder Schulleitungen ausländische Lehrkräfte, Schulsozialbetreuerinnen und -betreuer oder mitunter ältere ausländische Schülerinnen und Schüler baten.¹³⁶ Darüber hinaus gab es Wissen, das als spezifische landeskundliche Expertise Anerkennung genoss: So war im Schulamt Wiesbaden in den 1970er Jahren ein promovierter Lehrer, der an der Käthe-Kollwitz-Schule in Wiesbaden tätig war und als »Fachmann für arabische Sprachen und Kultur« galt,¹³⁷ ein geschätzter Ansprechpartner, wenn es darum ging, den Lehrkräften und Kultusbeamten Spezifika der Herkunftsländer zu erklären. Dabei hatte der Lehrer genügend Spielraum, um eigene Perzeptionen des Nahen Ostens als Experten-Wissen auszugeben. So verfasste er für die Zeitschrift des Schulamts, *Schule aktuell*, einen

132 Morandi, Italiener in Hamburg, S. 297.

133 Hornstein, Sozialpädagogik, S. 506; Mattes, Projekt Ganztagschule, S. 135.

134 StA Hamburg, 361-9, 4364, Dienststelle Schülerhilfe, Vermerk, 30.I.1975.

135 Terkessidis, Interkultur, S. 47.

136 HHStA Wiesbaden, 806, Bd. 1, 16, Vermerk zu Kontaktgespräch Ausländerbeirat und OB Wiesbaden, 21.I.1973; StA Hamburg, 361-9, 4828, Vermerk, 5.II.1974.

137 HHStA Wiesbaden, 806, Bd. 1, 16, Schulamt Wiesbaden, Schule aktuell, Sept. 1973.

größeren Beitrag über »Araber (Muslime)«. ¹³⁸ Dabei kam es wiederholt zu recht holzschnittartigen Darstellungen »des Arabers«, die zum Generalthema des Heftes »Vorurteile und Stereotype« in einem konzeptionellen Widerspruch standen.

Von allen Akteurinnen und Akteuren, die weitgehend außerhalb der medialen und gesellschaftlichen Wahrnehmung agierten, waren viertens die diplomatischen Vertretungen der Entsendeländer am einflussreichsten. Trotz des wachsenden Engagements von Migrantinnen und Migranten stellten sie nach wie vor die wichtigsten Ansprechpersonen für die Kultusverwaltungen dar. Dies war nicht nur eine formalrechtliche Frage, sondern auch für die deutschen Behörden mit einem Statusgewinn verbunden: Viele Kultusbeamtinnen und Kultusbeamte, deren Wirkungskreis bislang vor allem über die lokale oder regionale Maßstabebene definiert war, zeigten sich erkennbar geehrt durch die nun möglich gewordenen internationalen Kontakte.

In den 1960er Jahren war das Wirken der diplomatischen Vertretungen durch ein pragmatisches Management von auftretenden Problemen bestimmt: Die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten sollten dem deutschen Bildungssystem und seinen Anforderungen nicht schutzlos gegenüberstehen. Der Einflussgewinn in den 1970er Jahren war nicht allein durch die quantitative Dimension der Arbeitsmigration verursacht, sondern auch durch die Formulierung und Umsetzung weitergehender bildungs- und gesellschaftspolitischen Agenden. Die meisten Entsendeländer, mit Ausnahme Italiens, besaßen in den frühen 1970er Jahren autoritäre, oft auf militärische Macht gestützte Regimes. ¹³⁹ Beide Anliegen, der Schutz der eigenen Landsleute und die Umsetzung der jeweiligen Regierungsagenden, waren keineswegs immer kongruent. So sahen die diplomatischen Vertretungen Jugoslawiens und der Türkei den zunehmenden Familiennachzug mit Besorgnis; sie prophezeiten eine »Germanisierung« der nach Deutschland gezogenen Kinder und Jugendlichen, und kritisierten explizit die neue deutsche Kindergeld-Regelung seit 1975 als »pull«-Faktor und damit als Ursache für nationale demographische Verluste. ¹⁴⁰

Die Diplomatinen und Diplomaten teilten nicht durchgängig die Perspektive ihrer migrierten Landsleute in der Bundesrepublik, vielmehr stießen sie in ihrer versuchten Einflussnahme auch auf reservierte, wenn nicht gar oppositionelle Haltungen. So berichtete der italienische Gewerkschafter und Kommunist Giuseppe Galvani, ¹⁴¹ der bei Gruner + Jahr in Hamburg als Retuscheur arbeitete, von elterlichen Forderungen nach einem Italienischunterricht, der in die deutsche Schule integriert sein und nicht mehr dem Konsulat unterstehen sollte:

138 HHStA Wiesbaden, 806, Bd. 1, 16, Schulamt Wiesbaden, Schule aktuell, 1.4.1973.

139 Clarkson, *Fragmented Fatherland*, S. 4; Jörg Ganzenmüller (Hrsg.), *Europas vergessene Diktaturen? Diktatur und Diktaturüberwindung in Spanien, Portugal und Griechenland*, Bonn 2019.

140 Stokes, »An Invasion«, S. 379, 383-384.

141 Aliasname.

Deswegen haben wir eine Veranstaltung in Wilhelmsburg gemacht. Wir haben alle Eltern eingeladen und die Lehrer. Wir wollten darüber diskutieren, welche Möglichkeit einen Schulausschuss zu bilden, in dem Lehrer und Eltern, Vertreter der Eltern, zusammenarbeiten können. Und der damalige Konsul hat, das war Forattini, der Bruder von diesem, der die Zeichen macht. (Der Konsul) verboten die Lehrer, zu dieser Veranstaltung zu gehen. Und wir haben dann die Veranstaltung gemacht, die Lehrer sind nicht gekommen. Und wir haben ein Dokument hergestellt mit einer Unterschrift von den Eltern, haben alles nach Rom zu Pajetta geschickt. Und Pajetta hat eine Anfrage im Parlament gemacht, wieso der Generalkonsul verbietet die Lehrer. Danach der Konsul hat sich etwas anders geäußert. Und solche Zusammenhänge. Danach konnten wir alle Veranstaltungen machen wie wir wollten und der Konsul hat nicht mehr etwas dagegen gemacht.¹⁴²

Schließlich waren die bildungs- und gesellschaftspolitischen Agenden der einzelnen Entsendeländer keineswegs gleichgerichtet.¹⁴³ Anstelle gebündelter Stellungnahmen, die sich gemeinsam gegen die bundesdeutsche Politik richteten, war eine wechselseitige Beobachtung der ausländischen Vertretungen untereinander weit häufiger; sie reichte bis zu alltäglichen Details, wonach etwa in italienischer Wahrnehmung die griechischen Kinder fleißig den Muttersprachlichen Unterricht besuchten, während der eigene Generalkonsul die italienischen Kinder zum Teil mit seinem Privatwagen abholen musste.¹⁴⁴ Tatsächlich war Griechenland in den frühen 1970er Jahren mit seinen markanten Positionen für die ausländischen Vertretungen der übrigen Entsendeländer ein Orientierungspunkt, an den sie zum Teil zustimmend anknüpfen konnten, aber sich öfter noch kritisch abarbeiteten. In der Praxis zeigen sollte sich dies bei den unterschiedlichen Umsetzungen der »Doppelaufgabe« in den untersuchten Bundesländern, die von integrationsorientierten Maßnahmen bis zu einem verstärkten Muttersprachlichen Unterricht in »Nationalklassen« reichten.

Auf Integrationskurs? Hamburg und Hessen

Formal gesehen gingen die KMK-Empfehlungen von 1971 über das hinaus, was bisher in Hamburg geleistet worden war: Dies betraf in erster Linie die Einrich-

142 FZH, WdE, Sign. 667. Beim Konsul handelte es sich um Lucio Forattini und bei seinem Bruder um den Zeichner und Karikaturisten Giorgio Forattini. Im italienischen Parlament in Rom saßen Anfang der 1970er Jahre zwei Brüder für den Partito Comunista Italiano (PCI): Gian Carlo Pajetta und Giuliano Pajetta. Vermutlich handelte es sich bei den im Interview Genannten um Giuliano Pajetta, der sich stärker mit Fragen der italienischen Auswanderung befasste.

143 Lehman, *Teaching Migrant Children*, S. 161.

144 StA Hamburg, 361-2 VI, 3199, Vermerk, 2.2.1968.

tung von Vorbereitungsklassen, die es in Hamburg nicht gab.¹⁴⁵ Tatsächlich verstanden viele Lehrkräfte, Schulleitungen und ein großer Teil der Schulbehörde Integration nach wie vor in dem Sinne, dass keine besonderen Maßnahmen erforderlich seien. Seit den 1960er Jahren hatten sie ausländischen Schülerinnen und Schülern häufig sehr gute schulische Leistungen und deutsche Sprachkenntnisse attestiert. Die Argumente gegen Vorbereitungsklassen waren daher zahlreich: Die Motivation zur Erlernung der deutschen Sprache durch die »zwingende Situation« in der Regelklasse entfalle, innerhalb der Vorbereitungsklasse bildeten sich Gruppen nach Nationalitäten, Deutsch werde als Fremdsprache erlernt und das Lerntempo sei geringer. Auch organisatorisch bedeuteten Vorbereitungsklassen Nachteile: Die Kinder hätten weite Wege in eine solche Zentralklasse zurückzulegen.¹⁴⁶

Der bildungspolitische Makrotrend der frühen 1970er Jahre stand allerdings nicht auf Laissez-faire. Auch in Hamburg mehrten sich nun politische und gesellschaftliche Forderungen nach durchgreifenden Aktivitäten. Große Resonanz fand in der Schulbehörde der Brandbrief eines Lehrers und Abgeordneten der Hamburgischen Bürgerschaft, Wolfgang Duysen (SPD), an seinen Parteifreund, den Schulsenator Günter Apel. Duysen klagte darüber, dass rund die Hälfte der ausländischen Schülerinnen und Schüler weder in ihrer Heimatsprache noch in Deutsch »einen angemessenen Unterricht« erhalte. Es gelte, eine »Ghetto-Bildung« und die »Bildung eines neuen Proletariats« zu verhindern.¹⁴⁷ Duysen berief sich in der Anlage seines Schreibens auf eine Statistik, wonach im Oktober 1971 3.154 ausländische Kinder in Hamburger Schulen gingen. Davon galten rund 1.500 Kinder als »integriert«, während 1.150 Kinder Deutschkurse besuchten. Als nicht gefördert verzeichnete die Statistik 441 Kinder.¹⁴⁸ Mit »integriert« war hier offenkundig der Besuch des Regelunterrichts gemeint.

Die vier Vorbereitungsklassen, die zum 1. Februar 1973 starteten, sollten vorerst »Versuchscharakter« haben.¹⁴⁹ Kriterien für die Wahl der Schulstandorte waren eine zentrale Lage, eine positive Haltung der Schulleitungen gegenüber den Vorbereitungsklassen und die Nähe zu einem Sprachlabor.¹⁵⁰ Als Idealbesetzung für die Vorbereitungsklassen galten Lehrkräfte, die gerade aus dem Aus-

145 BArch Koblenz, B 304, 2057-1, Schulbehörde Hamburg, Vermerk zum 150. Plenum der KMK am 3.12.1971 in München.

146 StA Hamburg, 361-9, 4362, Vermerk, 17.8.1971; StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766, Vermerk, 20.8.1971.

147 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Wolfgang Duysen, MdHB, an Senator Apel, 13.6.1972.

148 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Wolfgang Duysen, MdHB, an Senator Apel, 13.6.1972.

149 StA Hamburg, 361-9, 4362, Vermerk, 18.7.1972; StA Hamburg, 361-9, 4494, Vornotiz aus der Lehrerkammer, 15.2.1973; StA Hamburg, 361-9, 4362, Lehrerkammer Hamburg, Niederschrift der Sitzung vom 14.2.1973.

150 StA Hamburg, 361-9, 4362, Vermerk, 23.11.1972; StA Hamburg, 361-9, 4494, Vermerk, Januar 1974. Die ersten Vorbereitungsklassen in Hamburg wurden an den Schulen Angerstraße, Norderstraße, Thedestraße, Ludwigstraße und Perlstieg eingerichtet: StA Hamburg, 361-9, 4494, Vermerk (1973).

landsschuldienst zurückgekehrt waren¹⁵¹ oder heilpädagogische bzw. sonderpädagogische Erfahrungen aufwiesen.¹⁵² Damit waren Kriterien, die schon für die Sonder- und Förderlehrgänge der Aussiedlerinnen und Aussiedler seit den 1950er Jahren zur Anwendung kamen, mit neuen technischen Möglichkeiten des Unterrichts verbunden. Der Glaube in die Planbarkeit von Lernprozessen beschränkte sich dabei nicht auf die Vorbereitungsklassen. So sollte der Einsatz eines Sprachlehrgeräts auch die »direkte« Integration in Regelklassen ermöglichen: »Der Schüler kann mit diesem Gerät ggf. im Klassenverband verbleiben, da er mit der Kopfhörer-Mikrofon-Kombination den Unterricht nicht stört, wenn er leise spricht.«¹⁵³ Solche Überlegungen kamen ins Spiel, da die Schulbehörde trotz der neu eingeführten Versuchsklassen weiterhin ihre Präferenz auf den Regelunterricht mit begleitenden Deutsch-Förderkursen legte.¹⁵⁴ Diese Vorgehensweise, die den in den 1960er Jahren eher zufällig eingeschlagenen Weg fortführte, erhielt nun, in erkennbarem lokalem Stolz und zugleich in zeitgenössischer Bildungsreform-Diktion, die Bezeichnung »Hamburger Modell« und stand damit dem »KMK-Modell« mit Vorbereitungsklassen gegenüber.

Die Auseinandersetzung über den geeigneten Weg zur Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen in das deutsche Bildungswesen begann damit erst. Die Hamburger Lehrkräftevertretung, die Lehrerkammer, sprach sich für die Vorbereitungsklassen aus, da die Zahl der Kinder ausländischer Arbeitnehmer, »die nicht von den normalen Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen der Schule zu erfassen sind«, stetig anwachse, und forderte hauptamtliche, voll ausgebildete Lehrkräfte für den Förderunterricht sowie bis zum Schuljahr 1973/74 eine didaktische Konzeption für die schulische Förderung ausländischer Kinder.¹⁵⁵ In dieselbe Richtung lief der Appell der Hamburger Bürgerinitiative Ausländische Arbeitnehmer e. V.¹⁵⁶ Am grundsätzlichsten argumentierte die Hamburger GEW, die einen eigenen »Ausschuss für die Probleme der Gastarbeiter- und Umsiedlerkinder« gebildet hatte und damit die beiden größten Gruppen von Migrantinnen und Migranten in den 1970er Jahren unter pädagogischen Vorzeichen zusammendachte. Die Zielperspektive Integration sei nicht als eine Anpas-

151 StA Hamburg, 361-9, 4362, Vermerk, 10.7.1973; Vermerk, 4.7.1973; StA Hamburg, 361-9, 4362, Vermerk, 23.II.1972.

152 StA Hamburg, 361-9, 4362, Vermerk, 21.II.1972.

153 StA Hamburg, 361-9, 4362, Schule Bonifatiusstraße an Schulbehörde Hamburg, 18.5.1971.

154 BArch Koblenz, B 304, 3282, KMK, Vermerk, 8.1.1973.

155 StA Hamburg, 361-9, 4494, Vornotiz aus der Lehrerkammer, 15.2.1973; StA Hamburg, 361-9, 4362, Lehrerkammer Hamburg, Niederschrift der Sitzung vom 14.2.1973. Eine ursprünglich geplante didaktische Konzeption lag zum Start der Vorbereitungsklassen noch nicht vor: StA Hamburg, 361-9, 4362, Vermerk, 12.7.1972; StA Hamburg, 361-9, 4362, Vermerk, 18.7.1972.

156 StA Hamburg, 361-9, 4381, Bürgerinitiative Ausländische Arbeitnehmer an Schulbehörde Hamburg, 7.5.1973.

sung zu verstehen, sondern als »eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Umwelt«. ¹⁵⁷

Waren für die GEW Vorbereitungsklassen und Integration kein Widerspruch, hielt die Schulbehörde an der Zukunftsfähigkeit des »Hamburger Modells« fest. In einer Antwort auf einen KMK-Fragenkatalog vom 13. Dezember 1973 hieß es: »Die Schulanfänger gliedern sich mit gutem Erfolg in die deutsche Klasse ein, erlernen schnell die deutsche Sprache und erreichen das Klassenziel in ähnlichem Umfang wie deutsche Kinder.« ¹⁵⁸ Weitere Vorbereitungsklassen sollten nur eingerichtet werden, wenn eine »direkte Assimilierung« nicht möglich sei. ¹⁵⁹ Allerdings war das »Hamburger Modell« mit begleitenden Förderkursen ausgestattet, denn andernfalls sei das ausländische Kind »zumindest in den ersten Monaten nach seiner Eingliederung zu völliger Passivität verurteilt« und das Bemühen der Lehrkräfte um die ausländischen Kinder führe zu einer »Benachteiligung der deutschen Kinder«: »Eine Überfremdung der Klasse (mehr als 20 Prozent) mit nicht integrierten ausländischen Kindern birgt in sich die Gefahr einer Lernbehinderung für das deutsche Kind.« ¹⁶⁰ An dieser mit diskriminierenden und ausgrenzenden Annahmen gespickten Stellungnahme, der die gegriffene Prozentzahl nur einen dünnen Anstrich von Evidenz verschaffte, war erkennbar, wie schmal der Grat sein konnte, auf dem sich der Hamburger Integrationskurs bewegte und wie wenig sich die Schulbehörde intern einig war. Ein späterer Vermerk stellte klar, dass es in keinem Fall um eine Separierung ausländischer Schülerinnen und Schüler ging, hatte doch das »Hamburger Modell« gerade das »Abgleiten in ein ›Gettodasein« zu verhindern. ¹⁶¹

Das Integrationsverständnis, das sich durch die Vermerke und Stellungnahmen der Schulbehörde zog, unterschied sich deutlich von demjenigen der GEW. Die praktische Relevanz dieser Differenzen war aber vorerst gering: 1974 befanden sich in den mittlerweile zehn hamburgischen Vorbereitungsklassen insgesamt nur 220 von über 6.500 ausländischen Schülerinnen und Schülern und damit weniger als 3 Prozent. Der überwiegende Teil der ausländischen Kinder und Jugendlichen galt als »integriert«. ¹⁶²

Was das Ringen um das Integrationsverständnis in Hamburg so vielschichtig machte, war aber nicht allein der Kontrast zwischen einer politisch weit links stehenden Gewerkschaft und einer trotz sozialdemokratischer Leitlinien habituell eher konservativen Kultusbürokratie. Vielmehr stand Integration semantisch

157 StA Hamburg, 361-9, 4494, Arbeitspapier Ausschuss für die Probleme der Gastarbeiter- und Umsiedlerkinder in der GEW Hamburg, 25.6.1973.

158 StA Hamburg, 361-9, 4380, Vermerk, 21.12.1973.

159 StA Hamburg, 361-9, 4494, Vermerk, Januar 1974.

160 StA Hamburg, 361-9, 4362, Entwurf Vorbereitungsklassen (1972).

161 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1593, Schulische Fördermaßnahmen, 1974; ähnlich auch: StA Hamburg, 361-9, 4494, Vermerk, Januar 1974.

162 StA Hamburg, 361-9, 4494, Vermerk, 14.5.1974.

und konzeptionell stets auch im Kontext großstädtischer Jugend- und Sozialfürsorge.

Die Einteilung von ausländischen Schülerinnen und Schülern für die Vorbereitungsklassen¹⁶³ erstreckte sich dezidiert auf die vorhandenen Deutschkenntnisse und nicht auf weitere Kriterien. Vielmehr galt: »Verhaltens- und Disziplinschwierigkeiten sollen bei der Fragestellung nach der Eingliederungsfähigkeit nicht berücksichtigt werden. In solchen Fällen werden Maßnahmen vergleichbar denen bei deutschen Schülern getroffen.«¹⁶⁴ Damit war eine Facette von Integration angesprochen, die stark auf Kinder und Jugendliche aus sozial prekären Verhältnissen abzielte und die seit den 1960er Jahren in das Sichtfeld von Schulbehörde, Schulleitungen und Lehrkräften gerückt war. Für Schülerinnen und Schüler, die mit ihren Familien in verschiedenen Lagern, Wohnunterkünften oder Übergangswohnungen lebten, hatte es in den vergangenen Jahren unterschiedliche Ansätze gegeben – von Umschulungen in »Sonderschulen für Lernbehinderte«,¹⁶⁵ wie viele einstige »Hilfsschulen« seit den 1960er Jahren hießen,¹⁶⁶ bis hin zur zeitweisen Einrichtung von Ganztagschulen.¹⁶⁷ Die letztgenannte Schulform, einst in reformpädagogischem Kontext propagiert, hatte nach 1945 einen starken sozialpolitischen Begründungszusammenhang erhalten.¹⁶⁸

Eine Umfrage der Schulbehörde nach der aktuellen Entwicklung von Heim- und Lagerkindern in Hamburger Schulen mischte sich nun, zu Beginn der 1970er Jahre, mit Meldungen zu »Gastarbeiterkindern«.¹⁶⁹ Die Wahrnehmung von Migrantinnen und Migranten erfolgte damit über eine Perspektive auf die Ränder der Gesellschaft und noch nicht vorwiegend auf Ethnizität und kulturelle Differenz wie rund ein Jahrzehnt später, in den 1980er Jahren.

Die Schule Billbrookdeich verfasste in diesem Sinne eine Denkschrift, in der sie auf Veränderungen in ihrem Einzugsbereich aufmerksam machte. Zur Wohnunterkunft Berzeliusstraße sollte ein neuer Wohnblock mit 200 Zimmern in der Nähe der Schule hinzukommen, so dass die Schulleitung eine Zunahme von ausländischen Kindern und Jugendlichen erwartete. Die Schulleitung vermutete, dass »der Anteil schwieriger und förderungsbedürftiger Kinder steigen«

163 StA Hamburg, 361-9, 4364, Vermerk, 6.12.1974.

164 StA Hamburg, 361-9, 4364, Vermerk, 6.12.1974.

165 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Rückmeldungen einzelner Schulen, 1970.

166 Ellger-Rüttgardt, Entwicklung, S. 364. Vorreiter bei der Neubenennung war Hessen 1962.

167 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Rückmeldungen einzelner Schulen, 1970: Die hier genannte Volksschule am Altonaer Volkspark war ab 1958 eine Ganztagschule und hatte Kinder aus dem bis 1963 existierenden Wohnlager Volksparkstraße aufgenommen.

168 Mattes, Projekt Ganztagschule, S. 16, 25 und 61.

169 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Schulbehörde Hamburg an alle Oberschulräte, 11.1.1971, handschriftlicher Vermerk.

werde,¹⁷⁰ und sah in ihren Lehrkräften »Praktiker einer enormen Betreuungsarbeit«.¹⁷¹ Eine ähnliche Rückmeldung kam von der in einem Neubaugebiet mit Großwohnanlagen gelegenen Grundschule Mümmelmansberg. Die Schulleitung klagte über Überlastung: »Wir werden nahezu täglich vor die Aufgabe gestellt, Kinder neu aufzunehmen, die aus vielen Schulen Hamburgs, aus Schulen anderer Bundesländer, aus Heim- und Lagerschulen oder direkt aus dem Ausland kommen.«¹⁷² Darüber hinaus hätten die Kinder zum Teil spezielle Sondereinrichtungen besucht wie »Kleinklassen, LRS-Klassen, Sprachheilklassen, Sonderklassen in Heimschulen, Aussiedlerklassen«, über die die Grundschule Mümmelmansberg nicht verfüge.¹⁷³ Auch die Westerschule Finkenwerder bezog in ihre Zukunftsaussichten ein, dass sich durch weitere Aussiedlerinnen und Aussiedler aus Polen »der prozentuale Anteil der Lagerkinder« erhöhen werde.¹⁷⁴

Ein einheitliches Konzept gab es für diese frühen Konstellationen von Intersektionalität nicht. Vielmehr zeigte das Beispiel Altona-Nord als ein Schuleinzugsgebiet mit einer starken Fluktuation von Kindern und Jugendlichen aus Wohnunterkünften, dass praktische Vorgehensweisen stark von einzelnen Schulleitungen abhingen. Die Theodor-Haubach-Schule, die nach einer Auflistung der Schulbehörde 23,6 Prozent »Sozialfälle« aufwies,¹⁷⁵ setzte auf Initiativen wie die AG's »Kinder-Freizeit« und »Hausaufgabenhilfe« und stellte dadurch eine »sichtbare Leistungsverbesserung« fest.¹⁷⁶ Dagegen bat die Leiterin der Schule Chemnitzstraße, die bei der Schulbehörde mit rund 11 Prozent »Sozialfällen« gelistet war,¹⁷⁷ um die Gleichstellung ihrer Schule mit einer Sonderschule bezüglich Personalstellen und Stundenzahlen. Dies begründete sie damit, dass ihre Schule »mehrere massive Belastungselemente« trage.¹⁷⁸ Zu diesen zählte sie neben den Kindern aus den Wohnunterkünften auch ein »sozial schwaches Publikum« aus den Altbauwohnungen des Einzugsgebietes und die Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer: »Auch eine der großen Ausländer-Kolonien wohnt in unserem Schulbezirk z. Zt. 44 Kinder 9 verschiedener

170 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Vermerk, 13.1.1971.

171 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Denkschrift Schule Billbrookdeich, 25.3.1971.

172 StA Hamburg, 361-2 VI, 3283, Schule Mümmelmansberg, Grundschule, an Amt für Schule, 13.12.1973.

173 StA Hamburg, 361-2 VI, 3283, Schule Mümmelmansberg, Grundschule, an Amt für Schule, 13.12.1973.

174 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Vermerk, 15.1.1971.

175 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Auflistung einzelner Schulen, 1970. An der Spitze dieser Auflistung lagen die Schulen Billbrookdeich mit 43 Prozent, Finkenwerder mit 29 Prozent und Carl-Cohn-Straße mit 26 Prozent.

176 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Rückmeldungen einzelner Schulen, 1970.

177 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Auflistung einzelner Schulen, 1970.

178 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Schule Chemnitzstraße an Schulbehörde Hamburg, 10.1.1971.

Nationalitäten«. ¹⁷⁹ Zu ungünstigen Begleiteffekten zählte die Schulleiterin darüber hinaus, dass es keinen Spielplatz, kein Kindertagesheim, dafür aber viele berufstätige Mütter im Einzugsgebiet der Schule gebe. ¹⁸⁰ Diese Stellungnahme ist insofern bemerkenswert, da sie auf Ungleichzeitigkeiten in der Verwissenschaftlichung des Sozialen verwies: In Diktion und Inhalten lehnte sie sich an das kulturpessimistische sozialwissenschaftliche Schrifttum der frühen Bundesrepublik an, wie es die »Flüchtlingsforschung« Elisabeth Pfeils oder Karl Valentin Müllers geprägt hatte, und fügte nun als »Probleme« der Gegenwart die Zuwanderung von »Ausländern« und die Veränderung von Geschlechterrollen hinzu. Was Schulleitungen auf lokaler Ebene als soziales Kontextwissen für ihre pädagogische Arbeit anerkannten, konnte in scharfem Kontrast zum Vertrauen in die gesellschaftspolitische Gestaltbarkeit durch Bildung stehen, wie es der grundlegenden epistemischen Annahme der Bildungsreform-Ära entsprach.

Ein unerwartetes Hemmnis für einen Integrationskurs bildete aber vor allem das Leitprojekt der sozialdemokratischen – und damit auch der hamburgischen – Bildungspolitik in den frühen 1970er Jahren: die Gesamtschule. Aus der gerade erst als Schulversuch gegründeten Gesamtschule Mümmelmannsberg meldete der damals 34-jährige Schulleiter Dieter Wunder, der später als Vorsitzender der GEW bundesweite Bekanntheit erlangen sollte, 1972 an die Schulbehörde, dass er ein 14-jähriges türkisches Mädchen, das kein Deutsch könne, von der Schulpflicht befreien lassen wolle, da er sie nicht »schulisch betreuen« könne. ¹⁸¹ Die Schulbehörde befürchtete einen Verstoß gegen die KMK-Empfehlungen von 1971 und schlug vor, das Mädchen in einer Klasse »hospitieren« zu lassen, bis 1973 erste Vorbereitungsklassen eingeführt würden. Solange dieses Angebot aber nicht bestünde, bliebe »wohl oder übel« nichts anderes übrig als die Freistellung des Mädchens. ¹⁸²

Wunders Schreiben legte den Finger in eine Wunde. Obwohl die Gesamtschule Mümmelmannsberg es als ihre Aufgabe verstand, zu einer »offenen Schule« zu werden und die Kinder und Jugendlichen der Großsiedlung »sozial in ihre neue Umgebung zu integrieren und die Bildung von ›Ghettos‹ in Schule und Siedlung zu verhindern«, wie sie es in einem Antrag auf »Gestaltung des Neigungs- und Freizeitbereichs« formulierte, ¹⁸³ äußerte sich Wunder intern skeptisch über das Einzugsgebiet: »Viele Schüler kommen aus Sanierungsgebieten, Kleingartengebieten, Übergangswohnungen, Lagern u. ä. Auch Umsiedler

179 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Schule Chemnitzstraße an Schulbehörde Hamburg, 10.1.1971.

180 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Schule Chemnitzstraße an Schulbehörde Hamburg, 10.1.1971.

181 StA Hamburg, 361-2 VI, 3283, Gesamtschule Mümmelmannsberg an Schulbehörde Hamburg, 14.11.1972.

182 StA Hamburg, 361-2 VI, 3283, Handschriftlicher Vermerk, 16.11.1972.

183 StA Hamburg, 361-2 VI, 3283, Antrag, Gesamtschulversuch i. V. Mümmelmannsberg, 1972.

und ausländische Arbeitnehmer sind überdurchschnittlich vertreten.«¹⁸⁴ Die Schulbehörde nahm den Hinweis auf und bilanzierte eine »ungünstige Sozialstruktur« an den Gesamtschulstandorten Mümmelmannsberg und Steilshoop: »Hier geht es nicht nur um die Probleme eines Neubau- und Zuzugsgebiets, sondern auch um den Versuch der Integration von Bürgern, die aus Lagern oder Schlichtwohnungen zugezogen sind. In der Planungsphase der Gesamtschulen wurde hier – aufgrund der Angaben des Landesplanungsamts – von einer gemischten Bevölkerungsstruktur ausgegangen.«¹⁸⁵

Die Schulbehörde und die betroffenen Schulleitungen hatten allen Grund, die »ungünstige Sozialstruktur« zu fürchten, drohten sie doch das bildungspolitische Leitprojekt Gesamtschule von Anfang an in eine defensive Position zu bringen. Zwar gehörte die stärkere soziale Chancengleichheit zu einem der Kernargumente der Gesamtschule, doch zu sehr sollte sie sich nicht an den vermeintlichen Rändern der Gesellschaft orientieren, sondern vielmehr in der so genannten Mitte der Gesellschaft Akzeptanz gewinnen. Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten sowie Aussiedlerinnen und Aussiedler waren daher keine umworbene Zielgruppe. Vielmehr ging die Stabilisierung der Gesamtschule mit einer teilweisen Verdrängung dieser Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Umgangssprache einher. Für sie waren Förderkurse und Vorbereitungsklassen vorgesehen, nicht aber der Regelbetrieb an der Gesamtschule. Verstärkend trat der Umstand hinzu, dass in Hamburg Gesamtschulen als Halbtagsschulen realisiert wurden,¹⁸⁶ so dass auch nachmittägliche Förderkurse oder der muttersprachliche Unterricht außerhalb der etablierten Zeitstrukturen lagen und den Schülerinnen und Schülern in dieser Hinsicht keine Vorzüge gegenüber den anderen Schulformen boten.

So vermerkte die Schulbehörde 1973, dass die Gesamtschulen im Vergleich zu anderen Schulformen recht schwach von ausländischen Kindern besucht wurden.¹⁸⁷ Auch in den nächsten Jahren blieb die Zahl der ausländischen Kinder und Jugendlichen an Gesamtschulen gering. 1976 zählten die Gesamtschule Horn 29 und die Gesamtschule Mümmelmannsberg 22 Kinder und Jugendliche.¹⁸⁸ Im Vergleich dazu hatte die Katholische Schule Bonifatiusstraße die höchste Zahl an ausländischen Kindern und Jugendlichen mit 206, gefolgt von zwei weiteren katholischen Schulen sowie 16 staatlichen Volks- und Realschulen mit je über 100 ausländischen Kindern und Jugendlichen.¹⁸⁹

184 StA Hamburg, 361-2 VI, 3283, Vermerk Dieter Wunder, 27.2.1973.

185 StA Hamburg, 361-2 VI, 3283, Vermerk, 11.10.1973.

186 Mattes, Projekt Ganztagschule, S. 139; Furck, Schulsystem, S. 331. Dies galt ebenso für Hessen.

187 StA Hamburg, 361-9, 4381, Vermerk, 10.1.1973.

188 StA Hamburg, 361-9, 4368, Schulen mit hohem Anteil von Ausländerkindern, 2.3.1976.

189 StA Hamburg, 361-9, 4368, Schulen mit hohem Anteil von Ausländerkindern, 2.3.1976. Am dichtesten an die Bonifatiusstraße reichten die Rudolf-Ross-Schule mit

In Hessen fiel die Interpretation der »Doppelaufgabe« ebenfalls deutlich zugunsten eines Integrationskurses aus. Vorbereitungsklassen existierten wesentlich früher als in Hamburg: Seit 1967 zunächst solche, die an einer Sprachgruppe orientiert waren und inhaltlich Deutschunterricht, Sachunterricht in der Muttersprache und einen speziellen »Integrationsunterricht« umfassten, seit 1971 gegliedert nach Altersstufen und nicht mehr nach Nationalitäten.¹⁹⁰ Insgesamt besuchten 1971 in Hessen 6.330 Schülerinnen und Schüler die Vorbereitungsklassen.¹⁹¹

Einiges war ähnlich zur Situation in Hamburg, darunter die Einrichtung von Sprachlaboren, etwa in Frankfurt am Main und Offenbach, oder der Umstand, dass einige hessische Schulräte vor allem in den größeren Städten des Landes eine Reihe von Schulen als »stark belastet« identifizierten.¹⁹² Auffallend war aber in Hessen das ungleich größere Pathos und Sendungsbewusstsein, das den Integrationskurs begleitete, und gegenüber den ausländischen Kindern und Jugendlichen von der neuen politischen Selbstverortung der Bundesrepublik kündete: »Auch diesen Kindern dürfen wir den Beweis für Demokratie und Menschlichkeit nicht schuldig bleiben.«¹⁹³ Das hessische Integrationsverständnis zielte auf den pädagogischen Anreiz, Wissen von der Welt und Reflexionen über das Andere zu ermöglichen.¹⁹⁴ So lägen die Vorteile eines gemeinsamen Unterrichts in der »Möglichkeit einer frühzeitigen Begegnung mit fremdsprachigen Kindern. Sie trägt zum besseren Verständnis (Toleranz), zu geübter Verträglichkeit und zur Erweiterung des Gesichtsfeldes bei.«¹⁹⁵

Da dieses Ideal aber auch in Hessen kaum nahtlose Umsetzung in die Praxis fand, kam das Schulamt Wiesbaden 1973 auf die Idee, von den Schulen dezidiert positive Beispiele von ausländischen Kindern und Jugendlichen zu erbitten und sie einer gängigen medialen Berichterstattung, wonach schulisches Bemühen »am Unwillen, am Unvermögen oder am Anderssein dieser gesellschaftlichen Randgruppe« scheitere, entgegenzustellen.¹⁹⁶ Das Eintreten gegen Diskriminie-

170 Kindern und die Schule Chemnitzstraße mit 164 Kindern heran. Die lange Zeit unter den staatlichen Schulen führende Volksschule Cranz lag mit 97 Kindern dagegen im Mittelfeld, die vom Kontinuum »schwieriger Schüler« geprägte Theodor-Haubach-Schule hatte 39 ausländische Kinder.

190 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, Referat Kinder ausländ. Arbeitnehmer, Februar 1973; StA Hamburg, 361-9, 4494, Feststellungen der Kultusverwaltungen zur Umsetzung und den Auswirkungen der Empfehlungen der KMK vom 3.12.1971.

191 StA Hamburg, 361-9, 4494, Feststellungen der Kultusverwaltungen zur Umsetzung und den Auswirkungen der Empfehlungen der KMK vom 3.12.1971.

192 Als Beispiel für Wiesbaden genannt: Stadtbezirk Nord (Altstadt), Innenstadt und Rheinfront mit Schierstein und Biebrich: HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, Referat Kinder ausländ. Arbeitnehmer, Februar 1973.

193 HHStA Wiesbaden, 806/1, 18, Schulräte Wiesbaden, 26.10.1968.

194 Leschinsky/Cortina, Zur sozialen Einbettung, S. 41.

195 HHStA Wiesbaden, 806/1, 18, Schulräte Wiesbaden, 26.10.1968.

196 HHStA Wiesbaden, 806/1, 18, Schulamt Wiesbaden, 29.5.1973.

rung und der Aufbau eines Gegen-Narrativs waren sicherlich auch geeignet, kritische Nachfragen gegenüber dem Agieren der Kultusverwaltung den Wind aus den Segeln zu nehmen.

Die hektografierte Zeitschrift *Schule aktuell* des Wiesbadener Schulamts vom September 1973 war mit »Dokumentation der Hoffnung?« betitelt¹⁹⁷ und postulierte eine neue Sichtweise auf die ausländischen Kinder und Jugendlichen. Es gebe nach wie vor »himmelschreiende Ungerechtigkeiten gegenüber Ausländern in unserer Gesellschaft« und die vielen guten Ansätze träten publizistisch kaum in Erscheinung: »Das ist jammerschade; denn jeder Mensch lebt auch von der Bestätigung oder vom Bestätigtwerden.«¹⁹⁸

Die Argumente und der emotionale Duktus, deren sich die Zeitschrift des Schulamtes bediente, markierten drei Tendenzen in der angewandten Pädagogik der frühen 1970er Jahre. Zum ersten fand die Verwissenschaftlichung des Sozialen und damit auch des Pädagogischen in einer eigenen, popularisierten Form Eingang in den Professionsalltag. Dies äußerte sich, wie Sven Reichardt für das Beispiel der Kinderladen-Bewegung festgestellt hat, als »psychologisierte Alltagssprache«, aber auch als Suche »nach sanften, möglichst herrschaftsfreien Kommunikationsstilen.«¹⁹⁹ Zum zweiten transportierte die Einleitung von *Schule aktuell* den »Vorrang von Gefühl und Konkretion gegenüber begrifflich präziser Theoriesprache.«²⁰⁰ Dies war zum Teil sicherlich der Zielgruppe der Lehrkräfte und Praktikerinnen und Praktikern der sozialen Arbeit geschuldet, bedeutete aber auch eine habituelle Abwendung von der wissenschaftlichen Pädagogik mit ihrem starken zeitgenössischen Fokus auf Bildungstheorie. Schließlich richtete sich der Umgang mit migrierten Kindern und Jugendlichen nicht mehr vordergründig, wie noch in den 1950ern und 1960er Jahren, auf das Ziel wirtschaftlicher Eingliederung, sondern ließ kritische Reflexionen über die kapitalistische Wirtschaft und die von ihr geprägten gesellschaftlichen Verhältnisse anklingen: »Die Wirtschaft hat ausländische Arbeitskräfte geholt, die Schule muß für ihren Bereich sehen, wie sie den Menschenkindern gerecht wird.«²⁰¹

Die große Bandbreite des Verständnisses von Integration demonstrierten dann in *Schule aktuell* auf über 20 Seiten Einzelberichte aus Wiesbadener Schulen. Darin hoben die Schulen in einer doch recht leistungsorientierten Perspektive namentlich ausländische Schülerinnen und Schüler einzelner Klassen lobend hervor, die mit guten oder stark verbesserten Lernerfolgen auffielen. In einigen Fällen fand Erwähnung, dass die Genannten zu den Klassenbesten gehörten, sogar in einem Fall eine Klasse übersprungen hatten, zu Klassensprechern gewählt worden seien, bei Schultheater-Aufführungen in Hauptrollen

197 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, *Schule aktuell*, Sept. 1973.

198 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, *Schule aktuell*, Sept. 1973.

199 Reichardt, *Authentizität*, S. 785.

200 Reichardt, *Authentizität*, S. 307.

201 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, *Schule aktuell*, Sept. 1973.

mitwirkten oder bei den Bundesjugendspielen eine Siegerurkunde erhalten hätten. Auch weiterführende Schullaufbahnen, vor allem in der Realschule, in Einzelfällen auch im Gymnasium, wurden angeführt. Schließlich gab es über die soziale Integration einer ganzen Reihe von Kindern positive Nachrichten – sei es über die Anerkennung in der Klassengemeinschaft oder in der aktiven Teilnahme in Sportvereinen.²⁰² Viele der berichtenden Schulen legten Wert auf die Feststellung, dass es sich nicht um aktuelle Einzelfälle handele, sondern dass man generell keine schlechten Erfahrungen mit ausländischen Kindern in den letzten Jahren gemacht habe.²⁰³ Einige Schulen hoben auch hervor, dass sich die ausländischen Eltern für den Bildungserfolg ihrer Kinder sehr interessierten und Elterngespräche und Elternabende regelmäßig wahrnahmen.²⁰⁴ Fast alle Schulen konzentrierten sich auf Kinder von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten; die Philipp-Reis-Schule in Wiesbaden-Dotzheim war die einzige, die »einige Rücksiedlerkinder« ebenso sowie Jungen und Mädchen aus Obdachlosenunterkünften erwähnte.²⁰⁵

Für die ausgesprochen positiven Berichte gab es drei Erklärungsansätze: Einige Schulleitungen meinten, die geringe Zahl ausländischer Kinder in ihrer Schule sei dafür ursächlich, dass es wenige Probleme gebe und sich die Kinder gut in die Klassengemeinschaft integrierten. Andere, stärker von ausländischen Kindern frequentierte Schulen wie die Käthe-Kollwitz-Schule oder die Gruner-Schule verwiesen dagegen auf ihr »besonderes Problembewußtsein« bzw. auf ihre »besondere Sensibilität«, aufgrund dessen eine gezielte pädagogische Förderung der Kinder und Jugendlichen möglich sei.²⁰⁶ Schließlich legte die Leitung der Käthe-Kollwitz-Schule sogar nahe, dass sich ihre ausländischen Schülerinnen und Schüler stärker ins Zeug legten als ihre deutschen Gleichaltrigen. So seien beim Training für die Stadtmeisterschaften im Waldlauf zunächst 30 deutsche und 18 ausländische Schülerinnen und Schüler zugegen gewesen, bis dann die Trainingsbeteiligung abnahm und an den Start schließlich nur noch sechs deutsche, aber immer noch 12 ausländische Schülerinnen und Schüler gingen.²⁰⁷ Damit setzte die berichtende Schulleitung die ausländischen Kinder in positivem Kontrast zur angeblichen allgemeinen »Verweichlichung, die heute auf dem Felde der Erziehung Platz gegriffen hat«, da sie, ähnlich den Flüchtlingen und Vertriebenen der Nachkriegszeit, eine größere »Unlust-Toleranz« aufbrächten.²⁰⁸

So unterschiedlich die schulischen Akteurinnen und Akteure über Integration dachten und praktische Schlüsse daraus zogen, so gab es doch eine sehr konkrete

202 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, Schule aktuell, Sept. 1973.

203 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, Schule aktuell, Sept. 1973.

204 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, Schule aktuell, Sept. 1973.

205 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, Schule aktuell, Sept. 1973.

206 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, Schule aktuell, Sept. 1973.

207 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, Schule aktuell, Sept. 1973.

208 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, Schule aktuell, Sept. 1973.

Form von Teilhabe an Bildungschancen: der Besuch weiterführender Schulen. Anlässlich der KMK-Empfehlungen von 1971 erhobene statistische Daten ergaben, dass im zurückliegenden Jahrfünft etwa 86 Prozent der ausländischen Schülerinnen und Schüler eine Grund- und Hauptschule, 4 Prozent eine Realschule und 10 Prozent ein Gymnasium besucht hatten.²⁰⁹ Dieser Befund steht gegen die in der Migrations- und Bildungsgeschichte bislang vertretene Auffassung, dass ausländische Kinder und Jugendliche noch in den 1960er Jahren so gut wie keinen Zugang zu weiterführenden Schulen gehabt hätten, derzufolge »there was otherwise almost a complete silence on the issue of secondary schooling [...]. The West German school administrators simply failed to imagine the possibility.«²¹⁰

Der Mittelwert für das Gymnasium fußte allerdings auf einer breiten Streuung. Während in der Tat nur 2,4 Prozent der Kinder und Jugendlichen aus den sechs Hauptherkunftsländern der Arbeitsmigration diese Schulform besuchten, galt dies aber für 27 Prozent der ausländischen Schülerinnen und Schüler in der vermeintlichen Residualkategorie der »Sonstigen«, die damit sogar deutlich über der Quote der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Staatsangehörigkeit (16,4 Prozent) lag.²¹¹ Tatsächlich war die Gruppe der »Sonstigen« mit 36.180 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 1969/70 in allen Schulformen noch deutlich größer als diejenige aus Italien mit 27.376, Griechenland mit 17.124, der Türkei mit 16.041 und Spanien mit 13.707 Schülerinnen und Schülern.²¹² Dabei ist keineswegs pauschal anzunehmen, dass sich unter den »Sonstigen« ausschließlich oder auch nur vorwiegend Herkunftsländer in West- oder Nordeuropa verbargen; dagegen sprachen etwa die seit Jahrzehnten in Hamburg stark vertretene iranische *community* oder die späten DPs, die in Baden-Württemberg lange Zeit in die Statistiken und Überlegungen zu ausländischen Kindern und Jugendlichen einbezogen waren.

Die für die späten 1960er Jahren erhobene statistische Tendenz veränderte sich in den 1970er Jahren nur wenig. So rutschte die Gruppe der »sonstigen« Schülerinnen und Schüler in Hamburg vom ersten Platz bis 1973 auf den zweiten Platz hinter den Schülerinnen und Schülern aus der Türkei,²¹³ doch der Abstand beim Besuch weiterführender Schulen blieb: Gingen (1973) 194 Kinder und Jugendliche aus den Herkunftsländern der Arbeitsmigration auf Gymnasien

209 BArch Koblenz, B 304, 3276-I, Der Schulbesuch ausländischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland 1965/66-1969/70.

210 Lehman, *Teaching Migrant Children*, S. 66.

211 BArch Koblenz, B 304, 3276-I, Der Schulbesuch ausländischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland 1965/66-1969/70.

212 BArch Koblenz, B 304, 2057-I, KMK, Statistik, November 1971.

213 BArch Koblenz, B 304, 3276-I, Der Schulbesuch ausländischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland 1965/66-1969/70; StA Hamburg, 36I-9, 4494, Vermerk (1973).

und 164 auf Realschulen,²¹⁴ besuchten (1973) 519 Kinder und Jugendliche »sonstiger« ausländischer Staatsangehörigkeit ein Gymnasium²¹⁵ und (1975) bereits 1.025 aus dieser Gruppe.²¹⁶ In Baden-Württemberg sah das Bild trotz anderer Berechnungsweise ähnlich aus: Demnach stellten ausländische Kinder und Jugendliche (1971) 3,7 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, doch ihr Wert lag für Realschulen mit 0,8 Prozent und für Gymnasien mit 1,1 Prozent deutlich unter einem gleichförmigen Verteilungsmuster.²¹⁷ Dagegen ging aus der Gruppe der »Sonstigen« fast ein Drittel auf das Gymnasium.²¹⁸

Von den drei Untersuchungsbundesländern war es für ausländische Kinder und Jugendliche in Hessen noch am leichtesten, auf die Realschule und das Gymnasium zu gelangen, wenn auch hier die Quote mit 5,1 Prozent im Schuljahr 1969/70 deutlich unter derjenigen für deutsche Schülerinnen und Schüler lag.²¹⁹ Dennoch nahmen hessische Schulräte zu Beginn der 1970er Jahre wahr, dass ausländische Kinder und Jugendliche an weiterführenden Schulen stark unterrepräsentiert waren. Dies müsse »aber nach allem, was wir heute von der Begabungsforschung her wissen, nicht so sein«. ²²⁰ An die Seite wissenschaftlicher Argumente trat die politische Agenda, die Zahl der Übergänge auf die weiterführenden Schulen zu erhöhen, um »damit den Menschen zu helfen und im eigenen Land eine Art Entwicklungshilfe zu leisten«. ²²¹ Diese Assoziation war reichlich ambivalent; daraus ableitbar war eine paternalistische, wenn nicht gar koloniale Haltung, aber unter politisch links orientierten pädagogischen und bildungspolitischen Akteurinnen und Akteuren auch eine sinnstiftende Übersetzung des globalen Nord-Süd-Diskurses in die eigene professionelle Praxis. In einem Brief an die ausländischen Eltern setzte das Schulamt Wiesbaden aber wohlweislich nicht auf solche Assoziationen, sondern auf das Aufstiegsversprechen der Bildungsreform-Ära: Im Moment sei es so, »daß noch sehr wenige ausländische Kinder solche deutschen Schulen besuchen, bei denen man länger lernen muß, die dafür aber ein besseres Leben ermöglichen können. Je länger

214 StA Hamburg, 361-9, 4381, Statistik, Schüler ausländischer Staatsangehörigkeit, 1973; mit leicht abweichenden Zahlenangaben, aber in derselben Größenordnung: StA Hamburg, 361-9, 4381, Statistik, Schüler ausländischer Staatsangehörigkeit, 1970-74.

215 StA Hamburg, 361-9, 4381, Statistik, Schüler ausländischer Staatsangehörigkeit, 1973.

216 StA Hamburg, 361-9, 4366, Vermerk, 26.3.1976.

217 BArch Koblenz, B 304, 3281, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 20.12.1972.

218 BArch Koblenz, B 304, 3281, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 20.12.1972.

219 BArch Koblenz, B 304, 3276-1, Der Schulbesuch ausländischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland 1965/66-1969/70.

220 HHStA Wiesbaden, 806/1, 18, Schulräte Wiesbaden an Grund- und Hauptschulen, 9.11.1971.

221 HHStA Wiesbaden, 806/1, 18, Schulräte Wiesbaden an Grund- und Hauptschulen, 9.11.1971.

man zur Schule geht, um so mehr kann gelernt werden. Je mehr man kann, um so mehr kann man aus sich machen.«²²²

Praktische Schritte auf diesem Wege sollten Schulleitungen und Lehrkräfte gehen, indem sie an die Kinder nicht den Maßstab einwandfreier Fertigkeiten in der deutschen Sprache anlegten, da sich diese in den folgenden Klassen ohnehin verbessern würden, und indem sie die Erziehungsberechtigten über die weiterführenden Schule besser aufklärten, einschließlich der Informationen über Zeit und Kosten, die abzugleichen seien mit der Dauer des Aufenthalts in der Bundesrepublik.²²³ Das Schulamt selbst nannte in seinem Elternbrief die Realschulen und Gymnasien in Wiesbaden mit Adressen, bot für Gespräche mit den Lehrkräften einen Übersetzungs-Service an und verwies auf das Angebot der städtischen Sozialbetreuung.²²⁴

Eine statistische Auswertung der KMK für die Jahre bis 1978 brachte die ernüchternde Erkenntnis, dass die bundesdeutsche Bildungspolitik auf diesem Weg nicht wesentlich vorangekommen war. Die Quote ausländischer Schülerinnen und Schüler an Realschulen betrug im Schuljahr 1977/78 4,1 Prozent, an Gymnasien 6,9 Prozent und an Gesamtschulen 2,6 Prozent.²²⁵ Dies lag deutlich unter dem Durchschnitt von Schülerinnen und Schülern mit deutscher Staatsangehörigkeit; eine Ausnahme stellten lediglich Kinder und Jugendliche aus dem einstigen Anwerbeland Jugoslawien dar, die nach einer Statistik in Baden-Württemberg zu rund 30 Prozent die Realschule und rund 20 Prozent das Gymnasium besuchten.²²⁶

Die nicht nur in der KMK und den Kultusverwaltungen, sondern auch in Politik und Medien zirkulierenden Zahlen beförderten eine anhaltende Debatte über Sinnhaftigkeit und Erfolgsaussichten des Integrationskurses. Diese Debatte wog umso schwerer, da in den 1970er Jahren die Zielperspektive Integration keineswegs alternativlos erschien, vielmehr konnte die Waagschale mit der »Doppelaufgabe« auch stärker der Rückkehrförderung und damit verbundenen bildungspolitischen Konzepten wie dem Muttersprachlichen Unterricht oder den »Nationalklassen« zuneigen.

222 HHStA Wiesbaden, 806/1, 18, Schulamt Wiesbaden, Elternbrief, November 1971 (in deutscher und türkischer Sprache).

223 HHStA Wiesbaden, 806/1, 18, Schulräte Wiesbaden an Grund- und Hauptschulen, 9.11.1971.

224 HHStA Wiesbaden, 806/1, 18, Schulamt Wiesbaden, Elternbrief, November 1971 (in deutscher und türkischer Sprache).

225 BArch Koblenz, B 304, 3285, Hilfen für die Eingliederung oder Förderung der Zweisprachigkeit, 1979.

226 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 108, Vermerk, 13.1.1981.

Der Muttersprachliche Unterricht lag im Unterschied zum Integrationskurs deutlich weniger in den Händen deutscher Kultusverwaltungen. Im Ringen um seine Etablierung und Anerkennung nahmen die Regierungen und diplomatischen Vertretungen der Entsendeländer sowie Zusammenschlüsse von Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik eine entscheidende Rolle ein.

Für den Muttersprachlichen Unterricht gab es in den einzelnen Bundesländern im Wesentlichen zwei Modelle, die sich nicht strikt entlang parteipolitischer Ausrichtung bemessen ließen: Im christdemokratisch regierten Baden-Württemberg und im sozialdemokratisch regierten Hamburg handelte es sich um einen außerhalb des Regelunterrichts auf freiwilliger Basis und von den jeweiligen ausländischen Konsulaten organisierten Unterricht (Konsulatsunterricht). Finanzielle Zuschüsse, die Überlassung von Räumlichkeiten und sogar der Abschluss von Arbeitsverträgen mit Lehrkräften waren von Seiten der deutschen Kultusverwaltungen mit diesem Modell vereinbar.²²⁷ Strittig blieb, inwieweit der Muttersprachliche Unterricht der deutschen Schulaufsicht und damit der Möglichkeit unterliegen sollte, auf dessen Inhalte Einfluss zu nehmen. Im sozialdemokratisch regierten Hessen hingegen war der Muttersprachliche Unterricht formal ein staatliches Angebot von deutscher Seite, die Regierungen der Entsendeländer konnten allerdings Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien vorschlagen. Faktisch übernahm die hessische Kultusverwaltung in den ersten Jahren diese Vorschläge weitgehend, da sie weder über genügend eigene Ressourcen noch Expertise verfügte. Erst Konflikte um die Wende zu den 1970er Jahren, auf die noch näher einzugehen sein wird, brachten eine entschiedeneren Wahrnehmung der staatlichen Schulaufsicht.

Unabhängig vom gewählten Modell gab es weitere Grundsatzfragen. So hatte die KMK-Empfehlung von 1971 vorgesehen, dass der Muttersprachliche Unterricht in der Regel fünf Wochenstunden nicht überschreiten sollte,²²⁸ doch Baden-Württemberg ließ bis zu zehn Wochenstunden zu: Während des Besuchs von Vorbereitungsklassen neun Wochenstunden und für griechische Kinder aufgrund des Alphabets eine weitere Wochenstunde.²²⁹ Die Unterrichtsfächer waren üblicherweise Sprache, Geschichte und Landeskunde, doch war die Teilnahme am Religionsunterricht schon früh ein Thema.²³⁰ Verwendung fanden

227 BArch Koblenz, B 304, 3282, KMK, AG Unterricht für Kinder ausländ. Arbeitnehmer, 9. Sitzung am 9./20.1.1973 in Bonn; StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766, Vermerk, April 1971.

228 BArch Koblenz, B 304, 2057-1, Synopse: KMK-Empfehlung vom 3.12.1971 und Entwurf einer neuen Empfehlung.

229 BArch Koblenz, B 304, 3290, Landtag Baden-Württemberg, Drucksache 6/3960, 6.12.1973.

230 BArch Koblenz, B 304, 2171-1, KMK, Vermerk Vors. SchA, 9.12.1974.

im Muttersprachlichen Unterricht der frühen 1970er Jahre ausschließlich Schulbücher aus den Herkunftsländern.

Die Regierungen und diplomatischen Vertretungen der Entsendeländer nahmen die Heterogenität des Muttersprachlichen Unterrichts in den einzelnen Bundesländern als unerfreuliche Ungleichbehandlung wahr.²³¹ Allerdings differenzierte das von ihnen verantwortete Angebot ebenfalls erheblich. So unterhielt Italien 1972 in Baden-Württemberg 385 Kurse, die im Schnitt rund 17 Schülerinnen und Schüler besuchten, während Griechenland 280 Kurse anbot, die sich im Mittel aber an 26 Schülerinnen und Schüler richteten. Die Türkei hatte zu diesem Zeitpunkt nur 54 Kurse vor Jugoslawien mit 41 und Portugal mit 28.²³² Nur rund ein Drittel aller ausländischen Kinder und Jugendlichen besuchte den freiwilligen Muttersprachlichen Unterricht.²³³ Dabei unterschieden sich die Gruppen von Migrantinnen und Migranten. In Hamburg nahmen (1971) im Falle Italiens nur 104 von 322 und im Falle der Türkei sogar nur 163 von 774 Kindern und Jugendlichen an den Kursen teil, während es 313 von 402 griechischen Kindern und Jugendlichen insgesamt waren,²³⁴ die damit von der hohen Bedeutung identitätsstiftenden Wissens in der Gruppe griechischer Migrantinnen und Migranten zeugten.

Warum Eltern ihre Kinder zum Muttersprachlichen Unterricht schickten oder auch nicht, erhellt eine Quelle, die einen unmittelbaren Eindruck von der Haltung einzelner Migrantinnen und Migranten gibt: die von Eltern ausgefüllten Fragebögen zu den Kursen des jugoslawischen Generalkonsulats in Hamburg. Ablehnende Rückmeldungen betrafen etwa einen in Hamburg geborenen staatenlosen Jungen mit der handschriftlichen Bemerkung der Eltern »Igars Muttersprache ist deutsch« oder einen slowenischen Jungen, dessen Eltern auf die Frage, ob eine Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht gewünscht sei, ein deutliches »Ne!« mit Ausrufezeichen hinterließen. Dagegen erklärten sich manche binationalen Elternpaare, in der Regel mit einer deutschen Mutter und Hamburg als Geburtsort des Kindes, bereit für einen Muttersprachlichen Unterricht, darüber hinaus auch solche Eltern, die Kroatisch, Ungarisch oder Mazedonisch als Muttersprache oder sogar »katholisch« als »Nationalität« (*narodnost*) angaben.²³⁵ In den letztgenannten Fällen war nicht klar, ob sich die Eltern einen Unterricht in ungarischer oder mazedonischer Sprache erhofften,

231 BArch Koblenz, B 304, 2171-1, AA, Rundschreiben, 10.7.1973.

232 BArch Koblenz, B 304, 3281, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 20.12.1972.

233 BArch Koblenz, B 304, 3281, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 20.12.1972.

234 Zahlen nach: StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766, KMK, 15.3.1971 mit handschriftlichen Eintragungen durch die Schulbehörde. Ähnliche Tendenzen für Baden-Württemberg: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Vermerk (1977).

235 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-760, Anketni List (Fragebogen), zahlreiche Bögen, 1972.

denn die jugoslawischen Kurse boten bis Anfang der 1980er Jahre standardmäßig die serbische und kroatische Sprache an. Allerdings gaben die Fragebögen interessanten Aufschluss nicht nur zur Multiethnizität des südosteuropäischen Staates, sondern auch zu den Zeitschichten mehrerer Migrationsprozesse. So wurden sowohl Kinder von Angehörigen der älteren, aus politischen Gründen ausgewanderten kroatischen Diaspora als auch der neueren Arbeitsmigration angesprochen. Letztlich nahmen 80 von 200 Kindern und Jugendlichen an den Kursen teil.²³⁶ Damit zeigte sich, dass auch für eine sozialistische Diktatur wie Jugoslawien die Einflussnahme auf ihre Staatsangehörigen im Ausland begrenzt war.

Schärfere Konfliktlinien entstanden um diejenigen Kinder und Jugendlichen, die tatsächlich am Muttersprachlichen Unterricht teilnahmen. Die am ehesten ins Auge fallende Konfliktlinie betraf den Umfang des Muttersprachlichen Unterrichts, insbesondere bei den griechischen Kursen. Die griechische Regierung hielt am stärksten von allen Entsendeländern an einer Rückkehrperspektive für die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten fest.²³⁷ In einem Gespräch mit der KMK bedauerte der Erziehungsrat der Griechischen Botschaft, dass viele griechische Kinder in der Bundesrepublik kein Griechisch mehr könnten. Besondere Kritik übte er an der Situation in Hessen, wo der Muttersprachliche Unterricht in deutscher staatlicher Verantwortung stand. Das Gesprächsprotokoll vermerkte die Aussage: »Zahlreiche Eltern hätten der Botschaft geschrieben, daß in vierhundert Jahren der Türkenherrschaft nicht soviel griechische Volkstumssubstanz verloren gegangen sei, wie seitdem diese Griechen in Hessen lebten.«²³⁸ Dies lag nicht allein an der vermeintlich unzureichenden Wochenstundenzahl. Vielmehr traten die Wissensbestände im griechischen Muttersprachlichen Unterricht in den 1970er Jahren in den Blickpunkt einer intensiven politischen Debatte. Im Deutschen Bundestag erkundigte sich der SPD-Abgeordnete Manfred Wende, der den württembergischen Wahlkreis Waiblingen vertrat, in einer Fragestunde am 12. März 1970, »ob in deutschen Schulen Kinder griechischer Gastarbeiter mittels von der Junta herausgegebener Lehrbücher – speziell in Geschichte – unterrichtet werden, welche eindeutig geschichtsverfälschenden und die Diktatur verherrlichenden Inhalt haben?«²³⁹

Griechenland war seit April 1967, als eine kleine Gruppe von Offizieren die Regierungsmacht an sich gerissen hatte, in den Fokus der internationalen Öffentlichkeit geraten. Schon im selben Jahr kam es, initiiert von Dänemark, Schweden, Norwegen und den Niederlanden, zu einer Anklage Griechenlands im Europarat wegen Bruchs der Europäischen Menschenrechtskonvention. Da-

236 StA Hamburg, 361-9, 4362, Vermerk, 18.10.1972.

237 Lehman, *Teaching Migrant Children*, S. 85.

238 BArch Koblenz, B 304, 3290, KMK, Vermerk, 27.3.1974.

239 Deutscher Bundestag, Plenarprotokolle, 6. WP, 37. Sitzung vom 12.3.1970, S. 1867, Online: <https://dserver.bundestag.de/btp/o6/o6037.pdf>, 13.03.2023.

rüber hinaus avancierte das griechische Militärregime zum Ziel früher transnationaler Protestkampagnen, etwa von Amnesty International. Nach dem Urteil des Historikers Jan Eckel war »bis dato weltweit kein Land außer Südafrika zum Gegenstand einer ähnlich starken Menschenrechtskritik geworden.«²⁴⁰ Die Bundesrepublik Deutschland agierte in der causa Griechenland auf internationaler Ebene eher zurückhaltend,²⁴¹ doch in der deutschen Öffentlichkeit entfaltete die massive Kritik an Griechenland durchaus Wirkung, und dies vor allem im linken und linksliberalen politischen Spektrum, das in Fragen der Menschenrechte, des Militarismus und Nationalismus eine besondere Sensibilität hegte.

Auf Wendes Frage im Bundestag konnte der parlamentarische Staatssekretär im BMBW, Klaus von Dohnanyi, zunächst keine ausreichende Antwort geben, da für die einschlägigen Schulbuchtexte keine Übersetzungen vorlagen. Rasch zur dringend benötigten Produktion von Governance-Wissen beisteuern konnte das Bundesland Hessen, da dort der Muttersprachliche Unterricht in der Zuständigkeit der Schulbehörden lag. Das für Süd- und Teile Mittelhessens zuständige Regierungspräsidium Darmstadt holte im Frühjahr 1970 erste Expertisen zu griechischen Schulbüchern ein. Aus dem Dillkreis lautete die Einschätzung, gestützt auf die Arbeit eines Dolmetschers: »Griechische Schulbücher waren demnach zu allen Zeiten von Patriotismus getragen. Eine einseitige Verherrlichung der Diktatur konnte nicht festgestellt werden.«²⁴² Ebenso beschwichtigend klangen die Meldungen aus Groß-Gerau und Hanau. Dagegen kam aus Darmstadt die Klage eines Vaters, eines griechischen Studenten, der monierte, »daß der griechische Lehrer P.[...] Zeitschriften mit faschistischem Inhalt verteile«; dies habe der Lehrer abgestritten und erklärt, die Zeitschriften von der Griechischen Botschaft erhalten zu haben.²⁴³ In Wiesbaden wiederum weigerte sich ein griechischer Lehrer, Übersetzungen aus den griechischen Schulbüchern anzufertigen, »da er Maßnahmen seiner Regierung befürchten« müsse.²⁴⁴ Der Regierungspräsident kam zu dem Schluss, dass eine objektive Beurteilung der Schulbücher unter Mitarbeit der griechischen Lehrkräfte nicht möglich sei, da diese sich ausweichend zu den Anfragen verhielten. Seine Schlussfolgerung war dennoch klar: »M. E. kann es nicht hingenommen werden, daß solche Publikationen von den Schulen verteilt werden, die den Grundsätzen der Sachlichkeit und der weltanschaulichen Toleranz nicht Rechnung tragen.«²⁴⁵

Den Vorschlag des Regierungspräsidenten, eine deutsch-griechische Schulbuchkommission einzuberufen,²⁴⁶ griff die Bildungspolitik nicht auf; der KMK-

240 Jan Eckel, *Die Ambivalenz des Guten. Menschenrechte in der internationalen Politik seit den 1940ern*, Göttingen 2015, S. 169-171, Zitat: S. 174.

241 Eckel, *Ambivalenz des Guten*, S. 174.

242 BArch Koblenz, B 304, 2057-1, RP Darmstadt an Hessischen Kultusminister, 28.4.1970.

243 BArch Koblenz, B 304, 2057-1, RP Darmstadt an Hessischen Kultusminister, 28.4.1970.

244 BArch Koblenz, B 304, 2057-1, RP Darmstadt an Hessischen Kultusminister, 28.4.1970.

245 BArch Koblenz, B 304, 2057-1, RP Darmstadt an Hessischen Kultusminister, 28.4.1970.

246 BArch Koblenz, B 304, 2057-1, RP Darmstadt an Hessischen Kultusminister, 28.4.1970.

Schulausschuss beschloss vielmehr, unilateral eine Arbeitsgruppe zur Begutachtung griechischer Schulbücher unter Federführung des hessischen Kultusministeriums einzusetzen. Die Begutachtung sollte sich »auf eine begrenzte Zahl von Büchern – nach 1967 erschienene Geschichts-, Heimatkunde- und Lesebücher – beschränken und dabei die in bestimmten Ländern durchweg übliche Darstellungsweise berücksichtigen«. ²⁴⁷ Damit war grundsätzlich eine Bandbreite unterschiedlicher didaktischer Kulturen und Geschichtspolitiken akzeptiert, und in diesem Sinne war auch die Anfrage an das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig ²⁴⁸ zu sehen, an der Arbeitsgruppe mitzuwirken. Dessen Direktor Georg Eckert teilte dem KMK-Generalsekretär mit, er sei prinzipiell dazu bereit, aber habe weder einen »griechisch lesenden Mitarbeiter« noch finanzielle Mittel. ²⁴⁹

Die Vorbereitungen für die geplanten Begutachtungen liefen auf hoher politischer Ebene weiter. Staatssekretär von Dohnanyi übermittelte Ende 1970 eine Reihe von ins Deutsche übersetzten Auszügen aus griechischen Schulbüchern an das Bundesinnenministerium, um überprüfen zu lassen, ob diese »verfassungsfeindlich« seien. ²⁵⁰ Die Auszüge entnahm von Dohnanyi der Heftreihe »Griechische Dokumente und Informationen«, die die »Aktion Demokratisches Griechenland« des Kölner Juristen Vassili Mavridis herausgab. ²⁵¹ Am 27. Mai 1971 traf sich die deutsche Sachverständigengruppe »Griechische Schulbücher« zum ersten Mal. Dabei kamen rasch grundsätzliche Probleme von Schulbuchanalysen zur Sprache: »Von eindeutig falsch Dargestelltem abgesehen, erscheint es problematisch, zu zeitgeschichtlichen und gesellschaftspolitischen Darstellungen und Wertungen, wie sie in den Schulbüchern eines anderen Volkes Ausdruck finden, amtlich Stellung zu nehmen.« Vielmehr solle die »pädagogische Entscheidung über die Selbstdarstellung des Heimatlandes« den entsandten ausländischen Lehrkräften überlassen werden. ²⁵² Im Kontrast zu den Empörungstendenzen in der politischen Debatte waren die Mitglieder der Sach-

247 KMK, 138. SchA am 14./15.9.1970 in Hamburg, TOP 14 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766).

248 Zu dessen Anfängen aus wissenschaftlicher Perspektive: Eckhardt Fuchs/Kathrin Henne, Wissensaustausch international. Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg, in: Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh (Hrsg.), Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990, Weinheim/Basel 2017, S. 108-123.

249 KMK, 144. Plenum am 7.5.1971 in Bonn, TOP 12 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2057-2).

250 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, BMBW, von Dohnanyi, an KMK-Präsidenten, Vogel, 21.12.1970.

251 HHStA Wiesbaden, 504, 2000, Griechische Dokumente und Informationen, H. 28/29, Oktober/November 1970; hierzu auch KMK, 144. Plenum am 7.5.1971 in Bonn, TOP 12 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2057-2).

252 BArch Koblenz, B 304, 2057-1, Hessisches Kultusministerium an Reimers, 5.5.1971.

verständigengruppe durchaus zu einer Anerkennung des Wissens aus dem Herkunftsland bereit. Dies reichte allerdings nicht bis zum didaktischen Prinzip der Multiperspektivität, das eine kritische Reflexion des eigenen Standpunkts voraussetzte. Daher lehnte der KMK-Schulausschuss einen Vorschlag des Schulbuchinstituts in Braunschweig, »eine Broschüre mit vergleichenden Selbstdarstellungen der jeweiligen Nationalitäten auszuarbeiten«, als nicht praktikabel ab.²⁵³ Der Konflikt um die Schulbücher sollte über die nächsten Jahre andauern und wiederholte Male über die Wahrnehmungsschwelle der politischen Öffentlichkeit treten.

Nur auf einen ersten, flüchtigen Blick fügten sich die Auseinandersetzungen um die griechischen Schulbücher zu einem gängigen Topos in der Migrationsforschung, wonach Migrantinnen und Migranten stets um Anerkennung gegenüber der »Mehrheitsgesellschaft« ringen mussten. Eine von erkennbarer Sympathie für die Sache der Migrantinnen und Migranten getragene Darstellung wie diejenige von Mark Terkessidis, wonach griechische *communities* in der Bundesrepublik »für griechisch-deutsche Schulen« kämpften,²⁵⁴ ist jedoch historisch stark verkürzt. Sie suggeriert, dass Migrantinnen und Migranten ausnahmslos zukunftsweisende Ideen für das Bildungswesen beigetragen hätten, und blendet nationalistische Motive in der Wissenszirkulation aus.

Ein genaueres Hinsehen lässt die Vielschichtigkeit der beteiligten Akteure und Positionen erkennen. Adressat der Schulbuchdiskussion waren nicht die Migrantinnen und Migranten, sondern die griechische Militärregierung. Diese hatte gewiss ihre Anhängerschaft unter griechischen Lehrkräften und Familien in der Bundesrepublik, doch wie das Beispiel des Beschwerde führenden griechischen Vaters und Studenten aus Darmstadt zeigte, gab es deutliche Gegenstimmen. Nach Einschätzung des britischen Politologen Alexander Clarkson setzten die Konflikte zwischen politisch linken und rechten Gruppierungen unter den griechischen Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik bereits zu Anfang der 1960er Jahre ein, erlebten aber einen starken Auftrieb nach 1967 und überschritten zunehmend die Grenze zur Militanz.²⁵⁵ Damit stellte sich die Frage nach Loyalitäten auch für Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler.²⁵⁶

Von den hier untersuchten Bundesländern waren die Auseinandersetzungen in Hessen besonders intensiv. Nach der militärischen Machtübernahme 1967 erhielt eine Reihe griechischer Lehrkräfte in der Bundesrepublik Anweisung aus Athen, ab sofort nicht mehr unterrichten zu dürfen. Dies betraf beispielsweise an der Parkschule in Rüsselsheim, die schon zur Mitte der 1960er Jahre mehrere überwiegend von griechischen Kindern und Jugendlichen besuchte Vorberei-

253 KMK, 148. SchA am 2./3.9.1971 in Bonn, TOP 2.b (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2057-1).

254 Terkessidis, *Interkultur*, S. 46.

255 Clarkson, *Fragmented Fatherland*, S. 123.

256 Lehman, *Teaching Migrant Children*, S. 96-97, 103.

tungsklassen geführt hatte, zwei von drei Lehrern; der dritte Lehrer durfte weiter unterrichten, da er sich als Privatperson beim hessischen Kultusministerium um den Lehrauftrag beworben hatte und nicht von der griechischen Regierung entsandt war.²⁵⁷ Dagegen legten die beiden abberufenen Lehrer Protest ein und gaben im Darmstädter Regierungspräsidium zu Protokoll: »Wir wollen z. Z. nicht nach Griechenland zurückkehren, sondern in der Bundesrepublik Deutschland bleiben und entsprechend unseren Arbeitsverträgen weiterhin griechische Gastarbeiterkinder unterrichten.«²⁵⁸ Brisanz erhielt die Angelegenheit dadurch, dass die beiden Lehrer vermuteten, aus politischen Gründen nach Griechenland abberufen zu werden, und den dritten Lehrer verdächtigten, ein »Denunziant« zu sein.²⁵⁹ Eine nähere Einschätzung erreichte über das Sozialpfarramt Rüsselsheim den SPD-Bundestagsabgeordneten Hermann Schmitt-Vockenhausen, der an den hessischen Kultusminister Ernst Schütte kolportierte, dass der dritte Lehrer Anhänger der Militärdiktatur sei und mit sechsjährigen Schulanfängern Heilrufe auf den griechischen Innenminister Stylianos Pattakos eingeübt habe.²⁶⁰ Den Anlass nutzte Schmitt-Vockenhausen für eine mündliche Anfrage an die Bundesregierung, wie denn in Konfliktfällen mit der Tätigkeit griechischer Lehrkräfte in der Bundesrepublik umzugehen sei.²⁶¹

In der Zwischenzeit legten auf einer Vollversammlung rund 150 griechische Eltern der Rüsselsheimer Parkschule ihre Stimme für die beiden abberufenen Lehrer ein, »mit welchen wir als Eltern keine Differenz haben«, und erklärten sich zugleich einverstanden damit, dass zusätzlich zwei von Athen neu entsandte Lehrer eingestellt würden, sowohl mit Blick auf die gestiegene Zahl griechischer Schülerinnen und Schüler als auch vor allem auf die Gültigkeit der ausgestellten Zeugnisse in Griechisch.²⁶² Der letztgenannte Punkt hatte an Dringlichkeit gewonnen, da die Griechische Botschaft über ihren Schulrat für Westdeutschland und Belgien erklären ließ, dass die von den drei Lehrern ausgestellten Zeugnisse ungültig sein, zum einen wegen der beiden Abberufungen, zum anderen, da der dritte Lehrer kein Staatsbeamter war.²⁶³ Einer der abberufenen Lehrer klagte daraufhin beim hessischen Kultusministerium über politischen Druck, den die Griechische Botschaft ausübe, indem sie Eltern der Rüsselsheimer Parkschule

257 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Aktenvermerk, 19.9.1968.

258 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, RP Darmstadt, 23.9.1968.

259 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Vermerk, 24.9.1968.

260 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Schmitt-Vockenhausen an Hessischer Kultusminister, Schütte, 24.9.1968.

261 Deutscher Bundestag, Plenarprotokolle, 5. WP, 200. Sitzung vom 29.II.1968, S. 10759, Online: <https://dserver.bundestag.de/btp/05/05200.pdf>, 13.03.2023.

262 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Gesuch Eltern und Vormünder griechischer Schüler der Volksschule in Rüsselsheim, 13.10.1968.

263 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Königlich Griechische Botschaft an die Elternvertretung und den Vormund der griechischen Kinder in Rüsselsheim, 15.10.1968; Bekräftigung in: HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Königlich Griechische Botschaft an Michail M., Rüsselsheim, 23.10.1968.

einzelnschreiben oder gar telefonisch zu überzeugen versuche.²⁶⁴ Schließlich veranstalteten Mitglieder der Organisation »Nationale Wiedergeburt«, die dem griechischen Militärregime nahestand, eine eigene Elternversammlung und wählten einen neuen Elternbeirat.²⁶⁵ Vor diesem Hintergrund schlug die Staatssekretärin im hessischen Kultusministerium, Hildegard Hamm-Brücher, der Griechischen Botschaft vor, einen vierten und von Athen offiziell bestätigten Lehrer in Rüsselsheim einzustellen, der alle Zeugnisse in Griechisch gültig unterschreiben könnte. Eine Entlassung der abberufenen Lehrer lehnte sie ab, da ihr Unterricht positiv beurteilt werde, beide gültige Arbeitsverträge mit dem Land Hessen besäßen und sich so auf die Schutzbestimmungen des deutschen Arbeitsrechts berufen könnten.²⁶⁶ Die Verhältnisse in Rüsselsheim schienen auf diese Weise vorerst befriedet. Doch nur rund ein gutes Jahr später kam es in Darmstadt zu neuen Auseinandersetzungen um den Unterricht für griechische Kinder und Jugendliche, die überregionale Aufmerksamkeit erregten.

Zusammengetragen waren die Darmstädter Vorgänge in einem 72 Seiten starken Heft mit dem Titel »Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt«.²⁶⁷ Die Herausgabe besorgten der Sozialkritische Arbeitskreis Darmstädter Bürger und die Evangelische Studentengemeinde Darmstadt »in Zusammenarbeit mit Griechischen Mitbürgern«, den Druck des Hefts das Studentenwerk Darmstadt. Unter den Redaktionsmitgliedern des Heftes fanden sich ausschließlich deutsche Namen, so dass hier ein ähnliches Muster aufschien wie bei den migrations- und bildungspolitisch aktiven Bürgerinitiativen der frühen 1970er Jahre; allerdings lenkte die Darmstädter Hefredaktion den Blick maßgeblich auf die Wissensproduktion: »Dass diese Dokumentation zustandekommen konnte, ist der Zivilcourage von Griechen zu verdanken, die ›ihre Heimat lieben‹.«²⁶⁸

Die Dokumentation war dominiert von Einladungsschreiben, Briefen und Zeitungsausschnitten zum Verhalten des aus Athen entsandten griechischen Lehrers, der rund 160 Kindern an der Darmstädter Goetheschule und an der Carlo-Mierendorff-Schule in Griesheim Muttersprachlichen Unterricht erteilte. Die Selbstdarstellung der Kurse als »Griechische Schule Darmstadt-Griesheim« hinterfragten die regimekritischen griechischen Migrantinnen und Migranten nicht, wohl aber die Inszenierung von Geschichte und Gegenwart Griechen-

264 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Chrystosomos M., Rüsselsheim, an Hessisches Kultusministerium, 29.10.1968.

265 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Chrystosomos M., Rüsselsheim, an Hessisches Kultusministerium, 28.11.1968.

266 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Hessisches Kultusministerium, Hamm-Brücher, an Königlich Griechische Botschaft, 12.12.1968.

267 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt.

268 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt.

lands. Stein des Anstoßes bildete eine Feierstunde anlässlich des griechischen Nationalfeiertags, die am 22. März 1970 in der Turnhalle des Darmstädter Stadtteils Bessungen stattfand. Für die Feierstunde war der Saal mit Nationalflaggen, Spruchbändern, einem Porträtbild des Königspaares, aber auch des Obristenführers Georgios Papadopoulos geschmückt. Der namentlich nicht gekennzeichnete Berichterstatter hielt den weiteren Verlauf fest:

Demokratisch gesinnte Griechen protestierten gegen das Bild von Papadopoulos und verlangten seine Entfernung. Den lautstarken, jedoch gewaltlosen Forderungen der demokratischen Griechen setzte ein kleiner Teil bekannter regimetreuer Griechen, von denen manche weder in Darmstadt wohnen noch zur Schule eine Beziehung haben, rohe Gewalt entgegen. Es entstanden tumultartige Situationen, die zu fürchterlichen Schlägereien hätten führen können. Der Polizei, die mit fünf Beamten und einem Kriminalbeamten anwesend war, und vor allem den besonnenen demokratischen Griechen, die auf die unschuldigen Kinder und die demokratisch gesinnte Mehrheit der Elternschaft Rücksicht nahmen, ist es zu verdanken, daß es trotz der zahlenmäßigen Überlegenheit der Demonstranten nicht dazu kam.²⁶⁹

Die Feier löste noch weitere Kritik aus: So habe jeder der Schuljungen auf Veranlassung des Lehrers das Publikum in der Bessunger Turnhalle mit einem Militärgruß begrüßen müssen,²⁷⁰ zudem wurde kolportiert, dass die Kinder, als sie die Feier im Unterricht geprobt hatten, »bei dieser Gelegenheit bis an die Zähne mit Spielzeuggewehren, -pistolen und -messern ausgerüstet« gewesen seien.²⁷¹ Der griechische Sozialbetreuer der Schule steuerte noch bei, dass sich der Lehrer generell »Respekt, Ruhe und Ordnung im Unterricht durch Schläge« verschaffe und eine einseitige Darstellung des griechischen Bürgerkriegs von 1946 bis 1949 gebe.²⁷² Das Fazit der regimekritischen griechischen Migrantinnen und Migranten lautete: »Die griechische Schule in Darmstadt-Griesheim hat sich mittlerweile zu einem Propagandazentrum der Athener Junta entwickelt.«²⁷³

269 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Nationale Feierstunde in der Bessunger Turnhalle am 22.3.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt.

270 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Nationale Feierstunde in der Bessunger Turnhalle am 22.3.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt.

271 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, »Elternversammlung« in der Goetheschule am 19.4.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt.

272 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Nationale Feierstunde in der Bessunger Turnhalle am 22.3.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt.

273 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Nationale Feierstunde in der Bessunger Turnhalle am 22.3.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt.

Der Lehrer tat wenig, um diese Vorwürfe zu entkräften, im Gegenteil. Für sein Einladungsschreiben zur Elternversammlung an der Goetheschule am 19. April 1970 verwendete er einen Briefkopf der Griechischen Botschaft und der »Griechischen Volksschule Darmstadt« und unterzeichnete den Brief als »Direktor der Schule«. ²⁷⁴ Zu den Themen des Elternabends gehörte neben einem vieldeutigen Eingangsreferat zum »Einfluß des Geistes auf den Körper« gleich an zweiter Stelle der Austritt Griechenlands aus dem Europarat. ²⁷⁵ Dagegen hielt eine Presseerklärung des AStA der TH Darmstadt, der Projektgruppe Internationalismus und der Organisation »Vereinigte griechische Linke« fest, dass Elternbeiräte nicht gewählt, sondern ernannt würden, und »daß griechische Kinder militärischer Disziplin unterworfen und gehalten sind, ihre Eltern zu bespitzeln, in der Schule empfangenes Propagandamaterial zu Hause abliefern müssen und einer ständigen Indoktrination durch das faschistische Regime ausgesetzt sind – das alles mit Duldung der deutschen Behörden.« ²⁷⁶

Die Elternversammlung verlief turbulent: Regimekritische Teilnehmende besprühten offenbar zwei Wände der Schule mit Parolen und roter Farbe, wie die Lokalzeitungen *Darmstädter Echo* und *Darmstädter Tageblatt* in Erfahrung brachten, der griechische Sozialbetreuer beim Diakonischen Werk sei vom Lehrer tätlich angegriffen worden und Schläge hätten auch einen griechischen Vater und einen deutschen Studenten erwischt, so dass schließlich die Versammlung von der Polizei aufgelöst werden musste. ²⁷⁷ Einige Tage später sei zudem die Frau des Sozialbetreuers spätabends an der Haustür überfallen und geschlagen worden. ²⁷⁸ Eine Elternversammlung zwei Wochen später in Griesheim machte dann ein »starkes Polizeiaufgebot« vor der Schule notwendig. ²⁷⁹ Überregionale Resonanz erhielten die Aktionen, als sie die *Frankfurter Rundschau* aufgriff. Der Korrespondent Moritz Neumann zitierte dabei in seinem Artikel ausführlich aus

274 Kopie dieses Briefs in: HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, »Elternversammlung« in der Goetheschule am 19.4.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt.

275 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, »Elternversammlung« in der Goetheschule am 19.4.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt.

276 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, »Elternversammlung« in der Goetheschule am 19.4.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt.

277 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, »Elternversammlung« in der Goetheschule am 19.4.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt; HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Beschwerden, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt.

278 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Beschwerden, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt.

279 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, »Elternversammlung« in der Carlo-Mierendorff-Schule in Griesheim am 5.5.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt.

der Darmstädter Dokumentation und wies insbesondere auf den Militärgruß, den Umgang mit Spielzeuggewehren und den Überfall auf die Frau des Sozialbetreuers hin.²⁸⁰

Das Sprengen von Versammlungen lag zeitgenössisch in der Luft und daher vermochte kaum zu überraschen, dass die Darmstädter Aktionen Kreise zogen. Am 16. Juli 1970 drangen 25 bis 30 deutsche und griechische Studierende in den griechischen Muttersprachlichen Unterricht an der Mannheimer Sickingerschule ein. Das baden-württembergische Landeskriminalamt berichtete in einem Fernschreiben, das auch an das hessische Kultusministerium ging: Die Studierenden

unterbrachen den Unterricht, indem sie Flugblätter in deutscher und griechischer Sprache verteilten und auf die Lehrer einredeten, sie unterstellten ihnen die Unterrichtsstunden zu faschistisch-nationalistischer Indoktrination zu missbrauchen und verlangten die Untersagung der Einflussnahme des griechischen Konsulats auf die Schulen. Einer Aufforderung durch den deutschen Schulrektor, den die Demonstranten als Faschisten beschimpfen, die Unterrichtsräume zu verlassen, kamen sie nicht nach.²⁸¹

Polizeikräften sei es schließlich nach einer Diskussion gelungen, die Studierenden zum Verlassen der Schule zu bewegen. Die Demonstrierenden bezeichneten sich als Angehörige der »Aktion demokratische Bildungsreform« und stammten aus Heidelberg und Heilbronn.²⁸²

Über das Sensationelle hinaus, das zweifellos in diesen Aktionen lag und das die mediale Berichterstattung befeuerte, ging es nach wie vor um einen Konflikt über das »richtige« Wissen für Kinder und Jugendliche, und hier kam zum Tragen, dass es sich um keine rein innergriechische Auseinandersetzung handelte, sondern auch die deutsche Einwanderungsgesellschaft adressiert war. Hatten die regimekritischen griechischen Migrantinnen und Migranten in den studentischen Kreisen Darmstadts und Heidelbergs recht schnell aktive Unterstützung gefunden, suchten sie nun weitere Verbündete. So schlossen sie einen Brief an den deutschen Rektor der Darmstädter Goetheschule mit Nachdruck: »Wir haben vielmehr ein berechtigtes Interesse zu wissen, inwieweit wir uns, bei unserem ständigen Bemühen zumindest in diesem Gastland einen demokratischen Lebensraum zu schaffen, da dies in unserer Heimat heute nicht mehr möglich ist, auf Sie und die sonstigen Verantwortlichen verlassen können.«²⁸³

280 Moritz Neumann, Griechische Militärlektionen in der Goetheschule, in: Frankfurter Rundschau, 7.8.1970.

281 HHStA Wiesbaden, 504, 2000, Fernschreiben, 18.7.1970.

282 HHStA Wiesbaden, 504, 2000, Fernschreiben, 18.7.1970.

283 HHStA Wiesbaden, 504, 909 a, Beschwerden, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt.

Tatsächlich suspendierte das Regierungspräsidium Darmstadt den umstrittenen griechischen Lehrer ab dem 30. November 1970 vom Schuldienst, weil er einen Schüler krankenhaushausreif geschlagen haben soll; darüber berichtete erneut die *Frankfurter Rundschau*.²⁸⁴ Aufgrund der Tötlichkeit lag allerdings ein eindeutiger Fall vor, der auch bei einer anderen Lehrkraft disziplinarrechtlich verfolgt worden wäre;²⁸⁵ die Suspendierung traf keine Aussage über Geltung und Anerkennung der vermittelten Wissensbestände. Vielmehr blieben unterschiedliche Perspektiven auf den Wissensort Muttersprachlicher Unterricht bestehen: Was die deutsche Seite als freiwilliges und zusätzliches Kursangebot sah, war für viele griechische Familien eine offizielle Schule mit allen Insignien staatlicher Macht, die allein Zeugnisse ausstellen konnte, die in Griechenland Anerkennung fanden. Diese Sichtweise teilten sowohl die regimetreuen als auch die regimekritischen Migrantinnen und Migranten, sie bewegten sich – bei aller Kontroversität und Polarisierung – in einem gemeinsamen Erfahrungs- und Resonanzraum und schickten ihre Kinder in dasselbe Klassenzimmer. Vor diesem Hintergrund ist der in der aktuellen Migrationsforschung häufig verwendete Begriff der *community* zu erweitern: Lange Zeit vorrangig als ethnische Konstruktion begriffen, lässt sich diese auch als eine epistemische Konstruktion fassen, die in der Lage war, politische und weltanschauliche Konflikte zu überwölben. Die Grenzen einer *community* markierte, darin ähnlich dem Konzept Diaspora, erst eine sichtbare Geste der Abwendung, etwa durch den Verzicht auf eine Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht.

Die Auseinandersetzungen um griechische Schulbücher, Lehrkräfte, Unterrichtspraktiken und Wissensbestände hatten die wohl kaum intendierte Wirkung, den Muttersprachlichen Unterricht in großen Teilen der bundesdeutschen gesellschaftlichen Öffentlichkeit zu diskreditieren. Die Annahme, es gebe eine »politische Indoktrination« im Muttersprachlichen Unterricht²⁸⁶ und die Kinder würden häufig mit »Ideengut« in Berührung gebracht, »das sich mit der demokratischen Grundauffassung unseres Staates nicht vereinbaren läßt«,²⁸⁷ wurde zu einem regelrechten Gemeinplatz. Die Münchner Initiativgruppe Betreuung von ausländischen Kindern e. V. erklärte: »Da in den nationalen-muttersprachlichen Klassen der Unterricht von ausländischen Lehrern gegeben wird, ist sehr stark zu vermuten, daß Kinder aus autoritär-diktatorisch regierten Ländern in einem Sinne erzogen werden, der den Grundsätzen unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung zuwider läuft.«²⁸⁸ Und die Evangelische Akademie Berlin for-

284 HHStA Wiesbaden, 504, 2000, Vermerk, 9.8.1971; Moritz Neumann, Griechische Schulkinder geprügelt, in: *Frankfurter Rundschau*, 22.10.1970.

285 In Hessen war die Prügelstrafe in Schulen seit 1946 abgeschafft.

286 StA Hamburg, 361-9, 4381, Elternkammer Hamburg, November 1971.

287 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-765, Protokoll, 2. Sitzung Verwaltungsausschuss Ausländ. Arbeitnehmer, 20.12.1971.

288 HHStA Wiesbaden, 504, 3549, Initiativgruppe Betreuung von ausländischen Kindern e. V. an KMK, 5.6.1974.

derte, die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht sollte »voll der deutschen Schulaufsicht unterstehen und darf nicht den ausländischen konsularischen Vertretungen überlassen werden«. ²⁸⁹

Vor allem politisch links stehende Akteurinnen und Akteure waren es, die sich kritisch über den Muttersprachlichen Unterricht äußerten. Das in den sozial-liberalen Regierungsjahren zum »Modell Deutschland« verdichtete Erfolgsnarrativ von wirtschaftlicher Stärke, Sozialstaatlichkeit, innerer Stabilität, internationaler Anerkennung und gesellschaftlicher Liberalisierung²⁹⁰ führte zu einer neuen Haltung gegenüber manchen Herkunftsländern: Dominierte bis in die 1960er Jahre hinein noch die Spannung zwischen einem traditionellen Paternalismus gegenüber weniger »entwickelten« Ländern und der Einsicht, nach dem Zivilisationsbruch von Holocaust und Zweitem Weltkrieg auf freundschaftliche Beziehungen zu wichtigen NATO- bzw. EWG-Ländern wie Italien oder der Türkei angewiesen zu sein, schob sich in den 1970er Jahren immer öfter ein selbstbewusster, manchmal auch selbstgewisser Menschenrechte-Diskurs in den Vordergrund.

In jedem Fall unterschied sich diese Position von derjenigen des Auswärtigen Amtes, dem daran gelegen war, Griechenland wenn nicht zu unterstützen, so doch zumindest eine Wiederannäherung in den deutsch-griechischen Beziehungen zu empfehlen. Wie der deutsche Botschafter in Athen, Peter Limbourg, resümierte, habe die deutsche Griechenlandpolitik seit 1967 eine schwächere wirtschaftliche und kulturelle Stellung Deutschlands in Griechenland verursacht. Der mancherorts in Deutschland empfohlene Griechenlandboykott bleibe ohne Wirkung, da die »Auslandsgriechen« unempfänglich für eine gegen Griechenland gerichtete Propaganda seien. Seiner Empfehlung nach sollte die Bundesrepublik daher wieder zu einer längerfristigen, pragmatischeren und weniger kritischen Griechenlandpolitik zurückkehren. ²⁹¹

In diesem Spannungsfeld gegensätzlicher politischer und gesellschaftlicher Erwartungshaltungen standen die ausländischen Lehrkräfte als Wissensakteurinnen und -akteure. 1971 gab es nach Erhebungen der KMK 882 ausländische Lehrkräfte, davon 120 in Baden-Württemberg, zehn in Hamburg und 162 in Hessen. In Baden-Württemberg und Hamburg stellten die griechischen Lehrkräfte die Mehrheit, in Hessen die italienischen. Türkische Lehrkräfte waren in diesen Bundesländern zunächst wenig vertreten; sie hatten sich vorrangig nach Berlin und Nordrhein-Westfalen gewandt. ²⁹² Auch 1972 betrug die Zahl türki-

289 BArch Koblenz, B 304, 328I, Evang. Akademie Berlin an KMK, 10.II.1972. In diesem Sinne dann auch: StA Hamburg, 361-9, 438I, Bürgerinitiative Ausländische Arbeitnehmer, Forderungskatalog, 17.12.1973.

290 Hertfelder, »Modell Deutschland«.

291 AAPD, 1971, Bd. 1: 1. Januar bis 30. April 1971, München 2002, Dok. 18: Botschafter Limbourg, Athen, an das Auswärtige Amt, 15.I.1971.

292 BArch Koblenz, B 304, 3280, Statistik: Ausländ. Lehrer in der Bundesrepublik, 15.I0.1971.

scher Lehrkräfte bundesweit erst rund 100²⁹³, die der italienischen Lehrkräfte dagegen rund 400.²⁹⁴ In den kommenden Jahren stiegen die Zahlen für Griechenland und die Türkei weiter, während sich die Zahl der Lehrkräfte anderer Entsendeländer, namentlich Spaniens und Portugals, wegen der einsetzenden Rückkehr vieler Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten deutlich verringerte.²⁹⁵

Die Voraussetzungen, mit denen die ausländischen Lehrkräfte in die Bundesrepublik kamen, waren unterschiedlich. Der amerikanische Historiker Brian Van Wyck berichtet davon, dass türkische Lehrkräfte darüber klagten, nach ihrer Ankunft weitgehend auf sich selbst gestellt gewesen zu sein und keine Lehrpläne, Schulbücher oder andere Materialien zur Verfügung gehabt hätten.²⁹⁶ Hier ist allerdings eine Spezifik des türkischen Falls anzunehmen, denn der Muttersprachliche Unterricht anderer Herkunftsländer war durchaus mit Schulbüchern und Lehrmaterialien ausgestattet, hier stellte sich vielmehr, wie im griechischen Fall besonders konfliktuell, die Frage nach der gesellschaftlichen Anerkennung und politischen Bewertung von identitätsstiftendem Wissen.

Lehrkräfte aus allen Entsendeländern betraf die zwischen den Bundesländern differierenden Regelungen zu Schulaufsicht und Dienstverhältnissen. Dies hing zum Teil mit dem gewählten Modell des Konsulatsunterrichts oder des von deutscher staatlicher Seite verantworteten Unterrichts zusammen. So lag beim Konsulatsunterricht die Schulaufsicht und Lehrkräftefortbildung bei den ausländischen Vertretungen.²⁹⁷ Ob eine fehlende oder unzureichende deutsche Schulaufsicht für die ausländischen Lehrkräfte nachteilig war,²⁹⁸ ist zweifellos eine Frage der Perspektive. Die Kritik an einer fehlenden Schulaufsicht ist getragen von der Vorstellung, dass ein einheitlich geordnetes Schulsystem anzustreben sei und dass den Regelungen des Einwanderungslandes prinzipieller Vorzug gebühre, auch auf dem Feld des freiwillig besuchten Muttersprachlichen Unterrichts.

So kompliziert die Dienstverhältnisse – und auch Tarifzahlungen – je nach Bundesland und bildungspolitischer Agenda des Herkunftslandes waren und hier im Detail auch nicht weiter ausgebreitet werden sollen, so ließ sich doch für die 1970er Jahre eine Veränderungstendenz erkennen. Noch in den Empfehlungen von 1964 war die KMK davon ausgegangen, dass die Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht von den diplomatischen Vertretungen der Heimatländer vermittelt würden. Mit den Empfehlungen von 1971 galt nur noch, dass in dieser Frage mit den diplomatischen Vertretungen sachdienlicher Kon-

293 BArch Koblenz, B 304, 3281, Türkische Botschaft an AA, 3.6.1972.

294 BArch Koblenz, B 304, 3281, AA an KMK, 21.8.1972.

295 BArch Koblenz, B 304, 3290, KMK, AG Unterricht für Kinder ausl. Arbeitnehmer, 14. Sitzung am 24./25.1.1974 in Bonn.

296 Van Wyck, *Guest Workers in the School*, S. 466-467.

297 BArch Koblenz, B 304, 3279, KMK, 21.6.1971.

298 So das Urteil bei Van Wyck, *Guest Workers in the School*, S. 474.

takt zu pflegen sei.²⁹⁹ Dies schloss eine Vermittlung und Anstellung nicht aus, setzte sie aber nicht mehr als Norm. Vielmehr reichte die Berufstätigkeit der ausländischen Lehrkräfte aus dem Feld auswärtiger Kulturpolitik zunehmend stärker in das Feld deutscher Bildungs- und Gesellschaftspolitik hinein.

Kultusverwaltungen stellten nun verstärkt eigene Wissensanforderungen an die ausländischen Lehrkräfte. Dies betraf zunächst die Deutschkenntnisse. Die besonders engagierte griechische Regierung reagierte darauf, indem sie die zu entsendenden Lehrkräfte vorher in Deutschkursen der Goethe-Institute in Athen und Thessaloniki schulen ließ. Doch kam es auch zu kurzfristigen Entsendungen, so dass die Bundesländer vor der Herausforderung standen, in den Sommerferien Deutsch-Anschlusskurse für die neu eingetroffenen Lehrkräfte einzurichten.³⁰⁰ Im Verlaufe der 1970er Jahre strebten immer mehr Bundesländer verbindliche Deutschprüfungen für ausländische Lehrkräfte an,³⁰¹ damit diese ihren Unterricht in den Vorbereitungsklassen besser und enger mit dem Unterricht in den Regelklassen verzahnen konnten.³⁰²

Hinzu kamen Fortbildungsangebote zum pädagogischen Professionswissen. In Wiesbaden wurde im Schuljahr 1972/73 eine Arbeitsgemeinschaft für ausländische Lehrkräfte eingerichtet, die der Rektor der Johannes-Maaß-Schule leitete.³⁰³ Das Programm dieser AG richtete sich in einer bewusst kollegial gehaltenen Sprache an die ausländischen Lehrkräfte und bezeugte ihnen ausdrückliche Anerkennung als ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen mit Berufserfahrung in ihrem Herkunftsland. Fast entschuldigend hieß es im Programm zu den bürokratischen Anforderungen im deutschen Schulsystem: »Damit Sie diese Verwaltungsaufgaben schnell beherrschen, werden wir durch die Methode des Vormachens und des Nachmachens die Schwierigkeiten schnell überwinden.«³⁰⁴

Die Besonderheit dieses Programms lag darin, dass es neben den Deutschkenntnissen auf ein zweites, in der öffentlichen Debatte der Bundesrepublik zunehmend als Defizit wahrgenommenes Thema reagierte: die Ausrichtung der ausländischen Lehrkräfte auf das Grundgesetz der Bundesrepublik und ein fortschrittliches, ethisch engagiertes, menschenrechtliches Verständnis von Pädagogik: »Auf der Grundlage der Achtung der Menschenwürde des Kindes erfolgt die Arbeit unserer Lehrer.«³⁰⁵ Dabei bewegten sich die Aussagen des Programms auf einem schmalen Grat, wenn sie den ausländischen Lehrkräften unterstellten,

299 Diese Unterscheidung wurde bereits zeitgenössisch hervorgehoben: BArch Koblenz, B 304, 2057-1, KMK, Vermerk, 28.12.1971.

300 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 5. Sitzung am 6.2.1979 in Bonn, TOP 1.

301 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 13. Sitzung am 4./5.2.1981 in Bremen, TOP 7.1.

302 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulräte Wiesbaden an ausländ. Lehrkräfte, 8.2.1974.

303 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulräte Wiesbaden an ausländ. Lehrkräfte, 8.2.1974.

304 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Programm für AG Ausländ. Lehrkräfte, 1974.

305 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Programm für AG Ausländ. Lehrkräfte, 1974.

dass sie »das in deutschen Schulen heute geforderte Erziehverhalten« noch nicht ganz übernommen hätten und dass sie anderen Normen und Wertevorstellungen folgten.³⁰⁶ Die Ansprache auf Augenhöhe wiederherstellend, folgte rasch die Versicherung, »daß die moderne Pädagogik in Ihrer Heimat in ihren Zielen sich mit der unsrigen deckt oder ihr doch ähnlich ist.«³⁰⁷ Die Zielsetzung war, der bildungspolitischen Agenda Hessens entsprechend, eine schnelle Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen und die ausländische Lehrkräfte sollten sich hierbei als »Entwicklungshelfer« begreifen.³⁰⁸ Damit bediente sich die angestrebte Fortbildung der ausländischen Kolleginnen und Kollegen der zeitgenössisch verbreiteten Haltung, die Paternalismus oder, in der schärferen Diktion der kritischen Migrationsforschung, koloniale und rassistische Vorstellungen einerseits und das Bewusstsein für weltgesellschaftliche Verflechtungen und Interdependenzen mit einem weit verstandenen »Süden« andererseits ineinander wob.

Der mit der Lehrkräftefortbildung betriebene Aufwand war ein starkes Indiz dafür, dass die ausländischen Lehrkräfte in den 1970er Jahren im deutschen Bildungswesen eine systemrelevante Stellung einnahmen. Sie waren nicht nur für den Muttersprachlichen Unterricht zuständig, sondern unterrichteten weiterhin die »nationalen« und »internationalen« Vorbereitungsklassen, erteilten Förderunterricht in Deutsch und waren zum Teil auch in der Schulsozialbetreuung eingesetzt. Weitere Aufgaben bestanden in Dolmetsch- und Übersetzungsdiensten für Schulleitungen und ausländische Eltern, Hilfe bei der Schullaufbahnberatung und schließlich auch in der zielgerichteten persönlichen Ansprache derjenigen Eltern, die ihre Kinder bislang nicht regelmäßig oder gar nicht zur Schule schickten.³⁰⁹ In Hessen fand die Stellung der ausländischen Lehrkräfte besonderen Nachdruck. Dort gehörten sie seit Beginn der 1970er Jahre zum Kollegium der Schule und waren »ausschließlich im Auftrag des Landes Hessen tätig«.³¹⁰ Das Vertrauen in die Loyalität und die Fähigkeit, Wissen zu übersetzen, war so groß, dass die Kultusverwaltungen ausländische Lehrkräfte, wie bereits gesehen, bei der Überprüfung der benutzten Schulbücher aus den Herkunftsländern einsetzten.³¹¹

306 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Programm für AG Ausländ. Lehrkräfte, 1974.

307 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Programm für AG Ausländ. Lehrkräfte, 1974.

308 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Programm für AG Ausländ. Lehrkräfte, 1974.

309 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausl. Schüler, 11. Sitzung am 8./9.12.1983 in München, TOP 12; BArch Koblenz, B 304, 7769, Vermerk, 4.7.1980.

310 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766, Hessisches Kultusministerium an KMK, April 1971; BArch Koblenz, B 304, 2171-2, Hessisches Kultusministerium an KMK, 23.6.1975. Das Urteil von Van Wyck, *Guest Workers in the School*, S. 473, dass ausländische Lehrkräfte separiert vom Rest der Schule und des einheimischen Lehrkollegiums arbeiteten, ist in dieser Pauschalität nicht zutreffend.

311 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/4-1206, Vermerk, 20.4.1976.

Mit den Jahren wurde es üblich, dass die Arbeitsverträge zwischen deutschen Kultusverwaltungen und ausländischen Lehrkräften unbefristet waren, so dass eine Lehrkraft eigens kündigen musste, um in das Herkunftsland zurückzukehren.³¹² Selbst in Baden-Württemberg, wo es Konsulatsunterricht gab und das Land keine Verträge mit ausländischen Lehrkräften abgeschlossen hatte, war das Kultusministerium an Kontinuität interessiert.³¹³ Dies stieß sich mit der Auffassung der Entsendeländer, die auf das Recht pochten, die entsandten Lehrkräfte jederzeit abberufen zu können. Betroffen waren vornehmlich Lehrkräfte, deren Loyalität in Zweifel stand. Ein als allzu weitgehend empfundenenes Eingehen auf einen Integrationskurs war hierbei ein wichtiges Motiv. So waren ausländische Lehrkräfte immer wieder mit Kritik von Eltern und den diplomatischen Vertretungen ihres Herkunftslandes konfrontiert, die den Unterricht unter dem Blickwinkel einer ausreichenden Vorbereitung auf eine Rückkehr beurteilten und vermerkten, wenn der Unterrichtsstil zu locker oder gar zu »deutsch« geworden sei.³¹⁴ Sicherlich gab es Lehrkräfte, die sich der Kritik beugten, und es gab auch solche, die sich gegen eine weitergehende Integration in das deutsche Schulsystem aussprachen.³¹⁵ Dennoch war im Verlauf der 1970er Jahre unter vielen ausländischen Lehrkräften eine größere Artikulations- und Handlungsfreiheit und die Orientierung auf ein Leben in der Einwanderungsgesellschaft zu beobachten.

Einen Versuch, diesen Tendenzen entgegenzusteuern, stellte eine Erklärung dar, mit der sich türkische Lehrkräfte gegenüber dem türkischen Erziehungsministerium verpflichten sollten.³¹⁶ In einem ins Deutsche übersetzten Muster dieser Verpflichtungserklärung, das in der KMK und den Kultusverwaltungen der Länder kursierte, waren insgesamt 19 Unterpunkte aufgeführt. Sie zeugten von einer Mischung aus Gehorsam und Stolz, etwa sich »so zu betragen, daß die nationale Ehre und Würde gewahrt bleibt«, oder in Verhalten, Lebensweise, Kleidung und allen anderen Belangen »die Ehre des türkischen Volkes und seiner Lehrer zu schützen«; sie beinhalteten aber auch den Willen zur Verständigung, etwa »alle erdenklichen Opfer zu bringen, um die Landessprache zu erlernen«, mit deutschen Kollegen gut zusammenzuarbeiten, sich fortzubilden und

312 BArch Koblenz, B 304, 2171-2, KMK, Bericht über 2. Sitzung Gemischte Dt.-jug. Kommission, 11./12.3.1975; KMK, 186. SchA am 9./10.10.1975 in Homburg/Saar, TOP 18 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2171-2); BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 9. Sitzung am 30./31.1.1980 in Bonn, TOP 6.

313 BArch Koblenz, B 304, 2171-2, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 18.7.1975.

314 Van Wyck, *Guest Workers in the School*, S. 477.

315 Für den italienischen Fall: HHStA Wiesbaden, 504, 3549, Lehrerkonferenz Heinrich-Heine-Schule Sprendlingen, 14.5.1975.

316 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 5. Sitzung am 6.2.1979 in Bonn, TOP 2.

sich an die Gesetze des Gastlandes zu halten.³¹⁷ Letzteres ließ sich als Eingeständnis lesen, dass ein pädagogisches Wirken außerhalb des bundesrepublikanischen Kontextes kaum mehr sinnvoll möglich schien.

Eine rote Linie war für die diplomatischen Vertretungen von Entsendeländern erreicht, wenn die Kultusverwaltungen eigeninitiativ bereits in Deutschland lebende Migrantinnen und Migranten als Lehrkräfte einstellten; dies fand allenfalls als vorübergehende Maßnahme in Ausnahmefällen Akzeptanz.³¹⁸ Die Diskussion verschärfte sich gegen Ende der 1970er Jahre im Verhältnis zur Türkei. Die KMK befand, dass die deutsche Seite keine Verpflichtung eingegangen sei, ausschließlich von der türkischen Seite entsandte Lehrkräfte einzustellen. Da die Türkei oft nicht genügend und rechtzeitig Lehrkräfte entsandt habe, sei es »im Interesse der türkischen Kinder erforderlich« gewesen, Ortskräfte einzustellen.³¹⁹ Nach dem Militärputsch 1980 ließ das türkische Erziehungsministerium männliche Lehrkräfte zur Ableistung ihres Wehrdienstes vorzeitig zurückrufen,³²⁰ was wiederum in einzelnen Bundesländern, darunter in Hessen und Hamburg, zu noch mehr Ortskräften im Muttersprachlichen Unterricht und den Vorbereitungsklassen führte.³²¹

Die Loyalität ausländischer Lehrkräfte stand nun explizit in Frage: Während deutsche Bildungsbehörden den nach 1980 aus der Türkei entsandten Lehrkräften misstrauten, galten aus türkischer Sicht die in der Bundesrepublik akquirierten Ortskräfte als unzuverlässig und auch als politisch gefährlich.³²² Der Antrittsbesuch der neuen Erziehungsrätin an der Türkischen Botschaft, Můjgan Dericioğlu, bei KMK-Generalsekretär Joachim Schulz-Hardt am 11. Mai 1981 ließ hier keine Zweifel. Dericioğlu war zuvor Generaldirektorin für die technische Ausbildung von Mädchen im türkischen Erziehungsministerium gewesen und hatte sich 1961 für ein Jahr in der Bundesrepublik aufgehalten und sich mit Fragen der Erwachsenenbildung befasst. Die neue Erziehungsrätin erhob den Vorwurf, dass in der Bundesrepublik »in verschiedenen Vereinigungen organisierte radikale Lehrer Einfluß auf die Einstellung türkischer Lehrer gewonnen hätten«.³²³ Zudem seien viele zurückgerufene türkische Lehrkräfte in der Bundesrepublik geblieben und von den deutschen Behörden nicht zurückgeschickt worden.³²⁴ Die Replik des KMK-Generalsekretärs war bemerkenswert, denn

317 BArch Koblenz, B 304, 7778, Türkisches Erziehungsministerium, Verpflichtungen der Lehrer, um 1978.

318 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766, KMK, 15.2.1971.

319 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 9. Sitzung am 30./31.1.1980 in Bonn, TOP 6.

320 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 13. Sitzung am 4./5.2.1981 in Bremen, TOP 3.

321 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 15. Sitzung am 12./13.5.1981 in München, TOP 4; BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 11. Sitzung am 18./19.9.1980 in Bonn, TOP 5.

322 Van Wyck, *Guest Workers in the School*, S. 483, 486-487.

323 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, Vermerk, 25.6.1981.

324 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, Vermerk, 25.6.1981.

demnach war es die Entscheidung jeder einzelnen Lehrkraft, ob er zurückkehren wolle oder nicht.³²⁵ Dies markierte eine ausgesprochen liberale Haltung zum Aufenthaltsrecht im Einwanderungsland Bundesrepublik, die zu diesem Zeitpunkt längst nicht politisches Allgemeingut war; vielmehr sollten die 1980er Jahre im Zeichen einer verstärkten Rückkehrförderung stehen.

»Nationalklassen« in Baden-Württemberg

Mussten Migrantinnen und Migranten ihre Bildungsteilhabe im Widerstand gegen »segregierende »Nationalklassen« mühsam erkämpfen?³²⁶ Wie schon die unterschiedlichen Motivationen und Interessenlagen beim Muttersprachlichen Unterricht gezeigt haben, wird mit einer solchen These die Kontingenz und transnationale Dynamik einer Einwanderungsgesellschaft auf unangemessene Weise vereinfacht. Eine weitere Perspektive öffnet dagegen die hier verfolgte Frage, welches Wissen Migrantinnen und Migranten ihren Kindern zukommen ließen und auf welchen Wegen dies zu erreichen war. Neben dem bundesweit verbreiteten, aber freiwilligen Muttersprachlichen Unterricht blieb nach wie vor die Idee verbindlich zu besuchender nationaler Klassen und Schulen virulent.

Im Nachgang zu den Empfehlungen vom 3. Dezember 1971 hatte die KMK betont, dass es für die »Errichtung nationaler Schulen als Ersatzschulen« keine Rechtsgrundlage im Bereich der Grund- und Hauptschulen gebe, da die Schulpflicht für alle ausländischen Kinder und Jugendlichen bestehe.³²⁷ Die scharfen außenpolitischen Reaktionen auf die KMK-Empfehlungen veränderten die Stimmungslage. Am deutlichsten trat die griechische Regierung für nationale Schulen oder zumindest nationale Klassen ein, da sie mit der »Doppelaufgabe« und dem Integrationskurs einiger Bundesländer eine »Verschlechterung« des Unterrichts für griechische Kinder und Jugendliche befürchtete.³²⁸ Tatsächlich beraumte die KMK am 15. September 1972 eine Tagung zum Thema »Erfüllung der Schulpflicht von ausländischen Kindern in Deutschland« ein und ließ grundlegende und vermeintlich längst geklärte Fragen neu diskutieren: »Sollen Ausländerkinder in den Bundesländern weiterhin schulpflichtig sein? Wenn ja, sollen Ausländer ihre Schulpflicht grundsätzlich an deutschen Schulen erfüllen müssen?«³²⁹ Damit waren im Rahmen der KMK Überlegungen angestellt, Ausnahmeregelungen von der Schulpflicht wieder zuzulassen, nachdem erst in den 1960er Jahren nach langwierigem Prozess in allen Bundesländern die Schulpflicht für ausländische Kinder eingeführt worden war. Polemisch formulierte

325 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, Vermerk, 25.6.1981.

326 Terkessidis, Interkultur, S. 46.

327 BArch Koblenz, B 304, 2057-1, KMK, Vermerk, 28.12.1971.

328 BArch Koblenz, B 304, 3280, KMK, AG Unterricht für Kinder ausländ. Arbeitnehmer, 7. Tagung am 6./7.7.1972 in Dortmund.

329 BArch Koblenz, B 304, 3285, KMK, Referentensitzung am 15.2.1972 in Bonn.

der in den KMK-Arbeitsgruppen zum Umgang mit Migration sehr rege nordrhein-westfälische Ministerialrat Franz Domhof die Alternative: »Soll jeder Gruppe in unserer pluralistischen Gesellschaft ihre Schule zugebilligt werden, die der von ihr vertretenen Erziehungsauffassung und dem Kanon der Bildungsinhalte entspricht?«³³⁰

Ganz abwegig war die Alternative nicht. Dies wäre in Konsequenz ein weiterer Schritt in einer sich stetig selbst verändernden, autopoietisch neue Strukturen schaffenden Einwanderungsgesellschaft gewesen. International kennen viele Bildungssysteme Autonomie-Regelungen, die von flächendeckenden Schulsystemen für nationale Minderheiten bis zur Anerkennung von »Home-Schooling« reichen. Demgegenüber weit zurückhaltendere Ansätze gab es in der Bundesrepublik mit den vereinzelt Diaspora-Schulen oder den Privatschulen konfessioneller und freier Träger. Die Tagung der KMK von 1972 kam zu der Auffassung, dass erst noch zu ermitteln sei, welche ausländischen Schulen genau in den einzelnen Bundesländern bestünden: internationale Schulen, Schulen für alliierte Stationierungskräfte oder eben auch Schulen für Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.³³¹ Auf die Umfrage antworteten die einzelnen Bundesländer mit den zum Teil bereits in den 1960er Jahren benannten Präzedenzfällen, so Hessen mit der International School und der École française, beide in Frankfurt, die in Ausnahmefällen von deutschen Kindern besucht werden konnten,³³² Hamburg mit der Internationalen Schule nach amerikanischem und britischem Lehrplan, die bis zu 10 Prozent deutsche Kinder aufnehmen durfte, sowie einer schwedischen Schule als Ergänzungsschule mit den Klassen 1 bis 6, die keine deutschen Schülerinnen und Schüler hatte.³³³ Das baden-württembergische Kultusministerium nannte neu die Europäische Schule in Karlsruhe für die Kinder der Bediensteten des Instituts für Transurane, die auch deutsche Schülerinnen und Schüler aufnahm, und führte darüber hinaus Schulen für Kinder von amerikanischen, französischen und kanadischen Stationierungskräften an,³³⁴ obwohl seit den Zeiten der frühen Bundesrepublik die Regelung galt, diese als extritorial anzusehen und nicht mitzuzählen. Die Unsicherheit über den geltenden und möglichen Status von »ausländischen« Schulen ließ somit auch etabliertes Governance-Wissen wieder fragil werden.

Förderlich für das Streben nach nationalen Schulen oder zumindest nationalen Klassen waren neben der bestehenden schulrechtlichen Grauzone zwei weitere Motive: Zum ersten bezeugte das Auswärtige Amt wiederholt großes Ver-

330 BArch Koblenz, B 304, 3290, Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, Domhof, an Rheinischer Merkur, 12.2.1974.

331 BArch Koblenz, B 304, 3285, KMK, Referentensitzung am 15.2.1972 in Bonn.

332 BArch Koblenz, B 304, 3282, Erfüllung der Schulpflicht von ausländ. Kindern in Deutschland, 1973.

333 StA Hamburg, 361-9, 4380, Schulbehörde Hamburg an KMK, 19.12.1972.

334 BArch Koblenz, B 304, 3282, Erfüllung der Schulpflicht von ausländ. Kindern in Deutschland, 1973.

ständnis für die Wünsche der Entsendeländer, um im Gegenzug die Interessen der deutschen Auslandsschulen nicht zu gefährden. Zum zweiten hatte die bildungspolitische Grundsatzkritik an den KMK-Empfehlungen vom 3. Dezember 1971 gelautet, dass diese zu viel auf Integration Wert lege und die ausländischen Schülerinnen und Schüler »ihrem heimatlichen Bildungs- und Kulturkreis entfremde«, so der baden-württembergische Kultusminister Wilhelm Hahn in einer schriftlichen Antwort auf eine Kleine Anfrage des SPD-Abgeordneten und Gymnasiallehrers Willi Hüglin im Stuttgarter Landtag.³³⁵

Unter den Änderungsvorschlägen zu den KMK-Empfehlungen rückte insbesondere ein von Bayern unterbreitetes Modell in den Vordergrund und wurde von den Integrations skeptikern in der deutschen Bildungspolitik breit rezipiert. Der maßgebliche Gedankengang lautete:

Das ausländische Kind kann nicht zwei Sprachen gleichzeitig bewältigen, es muß sich für eine Denksprache entscheiden und in der muß es unterrichtet werden. Denksprache ist fast immer die jeweilige Muttersprache eines Menschen, mit Sicherheit bei Kindern, die in die Bundesrepublik kommen und die deutsche Sprache nicht beherrschen, erst recht, wenn die Kinder in der Muttersprache bereits in ihrem Heimatland unterrichtet worden sind. Der bisher angebotene muttersprachliche Unterricht reicht hierfür nicht aus. Erst wenn einerseits die Muttersprache im wesentlichen Teil des Unterrichts genügend verfügbar gemacht worden ist und die Schüler sich dadurch Lerninhalte über die Muttersprache und nicht über die ihnen fremde Sprache angeeignet haben und erst, wenn die Fremdsprache genügend beherrscht wird, ist eine Integration von ausländischen Kindern verschiedener muttersprachlicher Klassen mit deutscher Unterrichtssprache sinnvoll. Sobald das Kind die deutsche Sprache hinreichend beherrscht, können die Eltern entscheiden, ob es in Klassen mit deutscher Unterrichtssprache übertreten soll oder seine Schulbildung in Klassen mit muttersprachlicher Unterrichtssprache fortsetzen will. Ein zusätzliches Angebot an muttersprachlichem Unterricht kommt auch in deutschsprachigen Klassen hinzu; die heimatliche Sprache der Kinder gerät sonst in Gefahr, völlig zu verkümmern. Kinder würden ihren Eltern entfremdet.³³⁶

Eine liminale Position der ausländischen Kinder und Jugendlichen, wie sie die neuere Forschung betont, war hier durchaus erkannt, doch lief diese Erkenntnis auf kontroverse politische Schlüsse hinaus. Das baden-württembergische Kul-

335 Landtag von Baden-Württemberg, 6. WP, Drucksache 3960 vom 6.12.1973.

336 StA Hamburg, 361-9, 4380, KMK, 8.4.1974, Anlage II: Gegenüberstellung der Bestimmungen der Empfehlungen der KMK vom 3.12.1971 und der Änderungsvorschläge der Kultusverwaltungen. Die hier zitierte Haltung war in der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache bis in die 1980er Jahre verbreitet: Dagmar Blei/Lutz Götz, Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in Deutschland, in: Gerhard Helbig u. a. (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 1, Berlin/New York 2001, S. 83-97, hier S. 85.

tusministerium schätzte das »bayerische Modell«, stellte ihm aber eine zeitliche Differenzierung bei: So sei »in den ersten Schuljahren die Möglichkeit der Rückkehr in das Heimatland zu erhalten, später aber die Eingliederung in das deutsche Schulsystem zu erreichen«. ³³⁷ Darüber hinaus sollte der Weg zu nationalen Klassen und Schulen nicht über das rechtlich schwierige Terrain von Privatschulen laufen, sondern über die Umgestaltung der Vorbereitungsklassen, die durch die KMK-Empfehlungen von 1971 einen bundesweiten Aufschwung erfuhren. Die Vorbereitungsklassen galten als integraler Bestandteil der deutschen Schule ³³⁸ und waren daher von den Bedenken befreit, die gegenüber Privatschulen bestanden.

Das baden-württembergische Kultusministerium ging 1972 von rund 500 Vorbereitungsklassen aus. ³³⁹ Seit den 1960er Jahren hatte es ein Nebeneinander zwischen gemischten »internationalen« Vorbereitungsklassen und »nationalen« Vorbereitungsklassen mit Schülerinnen und Schülern aus einem einzelnen Herkunftsland gegeben. Zum 1. August 1972 sollten nun die ausländischen Lehrkräfte aus den bisherigen »nationalen« Vorbereitungsklassen, vor allem diejenigen, die in schriftlicher und mündlicher Prüfung gute Deutschkenntnisse nachgewiesen hatten und eine den deutschen Lehrkräften vergleichbare Ausbildung hatten, einen Arbeitsplatz in den neuen »internationalen« Vorbereitungsklassen erhalten. Ein Teil der ausländischen Lehrkräfte nahm dieses Angebot an, die übrigen Lehrkräfte stellten sich zumeist den ausländischen Konsulaten für den Muttersprachlichen Unterricht zur Verfügung, dessen Angebot weiterhin stark zunahm. ³⁴⁰ Am Beispiel italienischer Lehrkräfte zeigte sich so, dass 40 von 64 insgesamt zum Muttersprachlichen Unterricht wechselten, fünf nach Italien zurückgingen und 19 vom Land Baden-Württemberg für den Vorbereitungsunterricht wieder neu angestellt wurden. ³⁴¹ Unabhängig von der Organisationsform des Unterrichts blieben damit die meisten Lehrkräfte in Deutschland.

Allerdings rief die Auflösung der bisherigen »nationalen« Vorbereitungsklassen Proteste hervor. Griechische Elternvertreter in Schwetzingen beklagten den Verlust ihrer als »Griechisch-Schule« aufgefassten Vorbereitungsklasse und argumentierten, »daß ja wohl alle Gastarbeiter nur auf eine bestimmte, vorüberge-

337 StA Hamburg, 361-9, 4380, KMK, 15. Sitzung AG Kinder ausländ. Arbeitnehmer, 4.-6.3.1974 in Bonn.

338 BArch Koblenz, B 304, 2057-1, KMK, Vermerk, 28.12.1971.

339 BArch Koblenz, B 304, 3281, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 20.12.1972.

340 BArch Koblenz, B 304, 3282, KMK, Vermerk, 8.1.1973; BArch Koblenz, B 304, 3282, KMK, AG Unterricht für Kinder ausländ. Arbeitnehmer, 9. Sitzung am 9./20.1.1973 in Bonn; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Vermerk (1977).

341 BArch Koblenz, B 304, 3282, KMK, Vermerk, 8.1.1973; BArch Koblenz, B 304, 3281, KMK, Vermerk, 8.1.1973; BArch Koblenz, B 304, 3281, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 29.11.1972.

hende, Zeit in der Bundesrepublik Deutschland tätig sein werden«. ³⁴² In diese Einschätzung mischte sich auch ein subjektiver Verdruss über mangelnde Lebenschancen in Deutschland. So sei das Erlernen der deutschen Sprache von geringem Nutzen, »wenn selbst nach einem durchgeführten Studium die Begründung einer beruflichen Existenz auf die Dauer in der BRD für Ausländer nach den bestehenden Gesetzen nicht oder nur in besonderen Ausnahmefällen möglich ist«. ³⁴³

Über die Reichweite sozialer und wirtschaftlicher Rechte unabhängig von der Staatsangehörigkeit ließ sich ebenso streiten ³⁴⁴ wie über den »Elternwillen«, der im Umgang mit ausländischen Kindern und Jugendlichen immer wieder für Aufmerksamkeit und Aufregung sorgte. Äußerten sich Kultusverwaltungen in integrationsorientierten Bundesländern wie Hamburg und Hessen unverhohlen skeptisch über den Elternwillen von Migrantinnen und Migranten, da ausländische Eltern und Kinder die Vorbereitungsklassen oft als »ihre Heimatschule« ansähen und praktisch somit »der Unterricht in muttersprachlichen Klassen der Regelfall sein« werde, ³⁴⁵ nahm eine rückkehrfördernde Bildungspolitik das lautstark artikulierte Streben mancher Elternvertretungen nach mehr Muttersprachlichem Unterricht, nationalen Klassen oder Schulen als Bestätigung auf.

Dass daraus ein konkretes Organisationsmodell in Baden-Württemberg erwuchs, war Kultusminister Wilhelm Hahn geschuldet. Zu Beginn der 1970er Jahre hatte es noch gravierende Meinungsverschiedenheiten im Kultusministerium gegeben. Während die Unterrichts-Abteilung mehrheitlich davon ausging, dass die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten länger oder gar ständig in Deutschland blieben, daher auf der Erfüllung der Schulpflicht in deutschen Schulen bestand und »alle Sonderbestrebungen und -entwicklungen« unterbinden wollte, sah man in der Rechtsabteilung einen stärkeren Rückkehrwillen und befürwortete die Einrichtung einer Privatschule für griechische Kinder in Stuttgart. ³⁴⁶ Hahn selbst, der sich den Ruf eines konservativen Modernisierers erworben hatte, ging lange Zeit wenig auf das Thema Migration ein. ³⁴⁷ Als in ihren Bildungschancen benachteiligt reflektierte er in seinen 1981 erschienenen Erinnerungen vielmehr das zum

342 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 97, Dimitrios T. an Kultusministerium Baden-Württemberg, 21.4.1972.

343 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 97, Dimitrios T. an Kultusministerium Baden-Württemberg, 21.4.1972.

344 Hierzu Dieter Gosewinkel, *Schutz und Freiheit? Staatsbürgerschaft in Europa im 20. und 21. Jahrhundert*, Berlin 2016, S. 516.

345 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, Referat Kinder ausländ. Arbeitnehmer, Februar 1973; StA Hamburg, 361-9, 4380, Vermerk, 29.1.1973; StA Hamburg, 361-9, 4380, Schulbehörde Hamburg an KMK, 23.2.1973.

346 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 97, Vermerk, Abt. U A, 7.7.1970; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 97, Vermerk, Abt. R, 18.8.1970.

347 Diesen Rückschluss lässt die Sichtung des Pressearchivs und des Nachlasses von Wilhelm Hahn (Sign. 01-392) im Archiv für Christlich-Demokratische Politik (ACDP) in St. Augustin zu.

Schlagwort der Bildungsreform gewordene »katholische Arbeitermädchen vom Lande«³⁴⁸ und identifizierte als »Sprachbarriere« und »sprachlichen Rückstand« eher den verbreiteten Gebrauch heimischer Dialekte in Baden-Württemberg, der eine Hypothek für den Besuch weiterführender Schulen bedeute.³⁴⁹

Hahn ließ daher zunächst Stellungnahmen der Oberschulämter zur Idee nationaler Klassen im Grundschulbereich einholen. Dabei signalisierte einzig das Oberschulamt Stuttgart uneingeschränkte Zustimmung, da »der behutsame Übergang von der Muttersprache – Denksprache des Kindes zur Sprache des Gastlandes ein wesentliches Ergebnis neuerer Forschung zu diesem Problemkreis ist.«³⁵⁰ Rekurrierten die Stuttgarter auf dieselbe Evidenzbasis wie das »bayerische Modell«, setzten die anderen Oberschulämter, die sich skeptisch bis ablehnend äußerten, eher auf eigene Empirie: So wollten die Oberschulämter Tübingen, Freiburg und Karlsruhe die »internationalen« Vorbereitungsklassen erst einmal in Gang kommen lassen und beibehalten, bis die Vorteile eines anderen Systems erwiesen seien.³⁵¹ Besonders kritisch äußerte sich das Oberschulamt Karlsruhe: Viele ausländische Kinder und Jugendliche kämen erst während ihrer Schulpflichtzeit nach Deutschland und seien in das Grundschulmodell altersmäßig oft nicht mehr einzufügen, zudem sei zu wenig Deutschunterricht vorgesehen, wobei eine Didaktik für Deutsch als Fremdsprache nach wie vor fehle.³⁵²

Eine klare Überzeugung für nationale Klassen ließ sich aus den Stellungnahmen der Oberschulämter bis auf die Ausnahme Stuttgart nicht ableiten. Umso wichtiger war die Anfrage, die Hahn am 22. April 1974 an die Generalkonsulate sandte. Ihre Zustimmung bekundeten die Generalkonsulate Italiens und der Türkei, ebenso die Generalkonsulate Jugoslawiens und Griechenlands, die aber noch Änderungsbedarf sahen. Im jugoslawischen Fall war aufgrund der konstitutiven Multiethnizität des Staates die unterschiedliche Sprachzugehörigkeit ein wichtiges Thema, aber auch der Übergang nach der Grundschule: Der Besuch von Realschule und Gymnasium, den die jugoslawische Diplomatie ebenso wie die Eltern deutlich häufiger im Blick hatten als andere Migrantinnen und Migranten, schien nach einer nationalen Klasse fast unmöglich.³⁵³ Griechenland wiederum war an einer Ausweitung des Modells nationaler Klassen gelegen: Statt einer Dauer von vier Jahren sollten es sechs Jahre sein, idealerweise an einer rein griechischen Schule mit Deutsch als Fremdsprache ab der 3. Klasse.³⁵⁴ Ge-

348 Hahn, Ich stehe dazu, S. 122.

349 Hahn, Ich stehe dazu, S. 123. Hahn selbst war 1909 im livländischen Dorpat geboren worden und in Ostwestfalen aufgewachsen.

350 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Vermerk, 10.1.1974.

351 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Vermerk, 10.1.1974.

352 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Vermerk, 10.1.1974.

353 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Vermerk, Dezember 1974.

354 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Vermerk, Dezember 1974; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Griechisches Generalkonsulat an Kultusministerium Baden-Württemberg, 4.7.1974.

gen einen früheren Deutschunterricht ab der 1. Klasse wandte das griechische Generalkonsulat ein:

Es ist wissenschaftlich erwiesen, daß der Unterricht einer Fremdsprache in diesem Alter nicht nur auf Kosten der Muttersprache geht, sondern sich auch ungünstig auf die geistige Entwicklung und die Persönlichkeit des Kindes auswirkt. Das Zusammenprallen zweier Sprachwelten, das die Verdrängung der einen Sprache aus dem geistigen Bereich zur Folge hat, verursacht bei den jungen Schülern eine Konfusion von Vorstellungen und Ideen.³⁵⁵

Wie in vielen amtlichen Korrespondenzen war die wissenschaftliche Grundlage nicht näher benannt und damit nicht nachprüfbar, vielmehr diente der Wink mit einer tatsächlichen oder auch nur vermeintlichen Evidenz der Verstärkung politischer Argumente.

Das spanische und das portugiesische Generalkonsulat äußerten sich ablehnend gegenüber dem vorgeschlagenen Modell nationaler Klassen. Für Portugal kam wegen der geringen Zahl an Kindern das Modell nicht in Betracht,³⁵⁶ während sich die spanische Vertretung zufrieden mit dem bisherigen System des Muttersprachlichen Unterrichts zeigte, nun aber »Isolierung und Diskriminierung« der ausländischen Kinder in »Nationalklassen« fürchtete: »Mehr als das Problem der Rueckkehr der Kinder nach Spanien sollte uns das ihrer Ankunft in Deutschland beschaeftigen.«³⁵⁷

Zwar war auch bei den diplomatischen Vertretungen der anderen Herkunftsländer das Stimmungsbild nicht einheitlich, doch deutlicher überwog die Option für das Modell nationaler Klassen. In einer Pressemitteilung vom 28. April 1975 kündigte das Kultusministerium daher die Einrichtung nationaler Klassen an. Sie sollten der Annahme Rechnung tragen, dass sich viele ausländische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer nur begrenzt in der Bundesrepublik aufhielten, und die Wiedereingliederung in das heimatische Schul- und Ausbildungssystem erleichtern.³⁵⁸ Unerwarteter Gegenwind kam aus dem baden-württembergischen Finanzministerium, das nicht nur die Kosten des Modells kritisierte, sondern inhaltlich argumentierte, »daß den ausländischen Kindern der Besuch der deutschen weiterführenden Schulen wie Realschule und Gymnasium erschwert, wenn nicht gar verwehrt wird.«³⁵⁹

Auf der Sitzung des Ministerrats am 8. Juli 1975 ließ sich der Finanzminister durch einen Ministerialdirektor vertreten. Als die Reihe an TOP 14 »Grund-

355 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Griechisches Generalkonsulat an Kultusministerium Baden-Württemberg, 4.7.1974.

356 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Vermerk, Dezember 1974.

357 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Spanisches Generalkonsulat an Kultusministerium Baden-Württemberg, 12.6.1974.

358 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Pressemitteilung, 28.4.1975.

359 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Finanzministerium Baden-Württemberg an Kultusministerium Baden-Württemberg, 22.5.1975.

schulversuche mit nationalsprachigen Klassen für ausländische Kinder« kam, machte der Ministerialdirektor aus dem Finanzministerium pflichtschuldig »erhebliche Bedenken« geltend und wies auf die »miserable Finanzlage des Landes« hin.³⁶⁰ Argumente inhaltlicher Natur trug er allerdings nicht vor. Nachdrückliche Unterstützung für Hahns Plan kam hingegen von Sozialministerin Annemarie Griesinger. Durch die »Nationalklassen« werde bei den Grundschulkindern »die Verbindung mit den heimatlichen Verhältnissen gewahrt, was einer späteren Reintegration zugute komme«.³⁶¹ Das zweite Argument Griesingers, dass ohne »Nationalklassen« der Lernfortschritt der deutschen Kinder »in gemischten Klassen manchmal unzumutbar gehemmt werde,«³⁶² entsprach nicht den offiziellen und wohlgezielten Verlautbarungen des Kultusministeriums, die vornehmlich von Elternwillen, »Denksprache« und Reintegration handelten, legte aber unverstellt die mehr oder weniger latent stets vorhandene, ressentimentgeladene und rassistische Seite der Rückkehrförderung offen. Die anwesenden Ministerkollegen stießen sich daran nicht. Generell, so befanden mehrere von ihnen, passe die Einrichtung von »Nationalklassen« in die allgemeine Linie der baden-württembergischen Ausländerpolitik, die auf eine Rückwanderung ausgerichtet sei. Der Ministerrat beschloss daraufhin bei einer Stimmenthaltung des Wirtschaftsministers und einer Gegenstimme durch das Finanzministerium das Vorhaben Hahns.³⁶³

Die Pressemitteilung des Kultusministeriums über den Beschluss des Ministerrats präsentierte erste Details zur Umsetzung: Die Lehrkräfte der »Nationalklassen« sollten im Dienste Baden-Württembergs stehen und verwendet werden sollten ausländische Lehrpläne in Koordination mit den Lehrplänen der deutschen Grundschule.³⁶⁴ Damit unterschieden sich die »Nationalklassen« vom Konsulatsunterricht für den Muttersprachlichen Unterricht und knüpften an die frühere Form »nationaler« Vorbereitungsklassen an. Bei der Auswahl der Schulstandorte gab es allerdings im Sommer 1975 noch viel Bewegung. Für jedes der vier beteiligten Entsendeländer Griechenland, Türkei, Jugoslawien und Italien sollten bis zu zwei Versuche eingerichtet werden.³⁶⁵ Die Pressemitteilung benannte sieben Schulstandorte,³⁶⁶ letztlich starteten zum Schuljahr 1975/76 erst

360 HStA Stuttgart, EA 1/105, Bd. 37, 21. Sitzung des Ministerrats am Dienstag, 8.7.1975.

361 HStA Stuttgart, EA 1/105, Bd. 37, 21. Sitzung des Ministerrats am Dienstag, 8.7.1975.

362 HStA Stuttgart, EA 1/105, Bd. 37, 21. Sitzung des Ministerrats am Dienstag, 8.7.1975.

363 HStA Stuttgart, EA 1/105, Bd. 37, 21. Sitzung des Ministerrats am Dienstag, 8.7.1975.

364 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Pressemitteilung, 21.7.1975; so auch schon: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Kultusminister Baden-Württemberg, Hahn, an Staatsministerium Baden-Württemberg, 18.6.1975.

365 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Kultusminister Baden-Württemberg, Hahn, an Staatsministerium Baden-Württemberg, 18.6.1975.

366 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Pressemitteilung, 21.7.1975. Es handelte sich um die Dammschule und die Fritz-Ulrich-Schule in Heilbronn und die Hirschbergschule in Ludwigsburg (alle für Türkisch), die Hillerschule in Bietigheim, die Jos-Weiß-Schule

einmal vier: die Dammschule und die Reinöhlschule in Heilbronn sowie die Pestalozzischule Ludwigsburg mit türkischen »Nationalklassen« und die Hillerschule Bietigheim mit einer griechischen »Nationalklasse«.³⁶⁷ Zum Schuljahr 1976/77 kamen Schulen in Esslingen, Giengen an der Brenz, Herrenberg, Leonberg, Stuttgart, Waiblingen und Mannheim hinzu.³⁶⁸ Ursprünglich sollte der Schulversuch auf den Bereich der Grundschule beschränkt bleiben,³⁶⁹ doch gab es seit 1978 erste griechische Hauptschulklassen an der Heusteigschule Stuttgart, der Schiller-Hauptschule in Stuttgart-Bad Cannstatt sowie der Klösterleschule in Schwäbisch Gmünd.³⁷⁰ Insgesamt ergaben sich bei der Verteilung der »Nationalklassen« deutliche räumliche und ethnische Schwerpunkte: Die Standorte befanden sich fast ausschließlich im nordwürttembergischen Einzugsgebiet des Oberschulamts Stuttgart, das sich von Beginn an für das Modell ausgesprochen hatte, und nur in wenigen Ausnahmen an Mannheimer Schulen. Und anders als noch in der Ausgangssituation von 1975 mit nur einer griechischen »Nationalklasse« hatten sich innerhalb von drei Jahren von den mittlerweile 89 »Nationalklassen« 15 als türkische, drei als italienische und 71 als griechische etabliert.³⁷¹

Das Modell der »Nationalklassen« blieb nicht ohne Eindruck auch auf die integrationsorientierten Bundesländer. Die KMK erließ am 8. April 1976 modifizierte Empfehlungen zum »Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer«, die die »Doppelaufgabe« prinzipiell weiterführten, aber den Stellenwert der Muttersprache stärkten und explizit auch »national homogene Klassen« vorsahen.³⁷² So häuften sich in der Folgezeit bundesweit Anträge vor allem der griechischen diplomatischen Vertretungen auf Zulassung von eigenen Schulen. In Hamburg nahm der zuständige Referent in der Schulbehörde das Argument der »Denksprache« auf und reflektierte die aktuellen politischen Entwicklungen mit steigender Arbeitslosigkeit und Aufnahmestopp, die zum damaligen Zeitpunkt eine verstärkte Rückkehr in die Herkunftsländer plausibel machten. Er sah aber auch die Nachteile, die für ihn in einer »Ghettoisierung«, dem erschwerten Übergang in deutsche Regelklassen und den geringen Übergängen auf weiterführende Schulen wegen fehlenden Englischunterrichts bestanden.³⁷³

und die Hermann-Kurz-Schule in Reutlingen (alle für Griechisch) sowie die Grundschule Stuttgart-Freiberg (für Italienisch und »Jugoslawisch«).

367 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Vermerk (1977).

368 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Vermerk (1977).

369 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Vermerk (1977).

370 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Oberschulamts Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 17.11.1978; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Vermerk, 16.3.1982.

371 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Oberschulamts Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 18.8.1978. Eine jugoslawische »Nationalklasse« kam, anders als 1975 anvisiert, offenkundig nicht zustande.

372 Hierzu näher Langenfeld, *Integration*, S. 37-38.

373 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/4-1206, Vermerk, 5.8.1975.

Die Hamburger Schulbehörde willigte schließlich in einen Modellversuch für zwei griechische muttersprachliche Klassen ein.³⁷⁴

In der Zwischenzeit kamen in Baden-Württemberg erste Rückmeldungen aus den Schulen, die auf Probleme bei der Umsetzung des Modells verwiesen. In erster Linie übten deutsche Lehrkräfte Kritik: Die Schülerinnen und Schüler seien im muttersprachlichen Teil motivierter als im deutschen Teil³⁷⁵ und sie hätten Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in Deutsch.³⁷⁶ Dass dies nicht nur Stimmen waren, die darauf gründeten, dass etablierte Statusrollen in Frage standen, da die deutschen Lehrkräfte in den nationalen Klassen einen untergeordneten Stundenanteil hatten, zeigten die Orientierungsarbeiten am Abschluss des Schuljahres 1980/81 und stärker noch 1981/82, die für den Besuch weiterführender Schulen ausschlaggebend waren. Die Schulbehörden waren höchst alarmiert: Es gab Diktate mit Klassendurchschnitten von 6,0, Aufsätze mit Klassendurchschnitten von 4,0 bis 5,0, auch Mathematik-Arbeiten mit 4,0 bis 5,5; in Schulen wie der Mannheimer Johannes-Kepler-Grundschule kam es in den türkischen Klassen ausschließlich zu Hauptschulempfehlungen, während türkische Kinder in den parallelen Regelklassen auch Realschulempfehlungen erhielten.³⁷⁷ Das Oberschulamt Stuttgart zählte zwar mehr Realschul- und Gymnasialempfehlungen in den »Nationalklassen«, allerdings mit Unterschieden: erreichten bei den Griechisch-Klassen 15,5 Prozent eine Realschul- und 11,5 Prozent eine Gymnasialempfehlung, so lagen die Werte bei Italienisch-Klassen bei 20 Prozent bzw. 7 Prozent und bei Türkisch-Klassen bei 13 Prozent und 1 Prozent.³⁷⁸

In der Folge solcher Berichte stellte eine Reihe von Schulen Anträge zur Beendigung des Schulversuchs.³⁷⁹ Ein solcher Antrag kam beispielsweise von der Pestalozzischule Ludwigsburg: In der Gesamtlehrkonferenz hätten auch die fünf anwesenden türkischen Lehrer »sehr engagiert« die Auffassung vertreten, wo-

374 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/4-1206, Vermerk, 5.8.1975.

375 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Vermerk (1977).

376 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Jutta F.: Bericht über das 2. und 3. Schuljahr der griechischen Klasse, Waldhof G+HS, Mannheim, 8.9.1978.

377 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 13.4.1981, hier zusammenfassender Bericht aus 23 Schulen; direkte Berichte aus einzelnen Schulen: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Johannes-Kepler-Schule, Mannheim an Staatliches Schulamt Mannheim, 12.5.1982; ähnlich auch HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Hilda-Grundschule, Mannheim an Staatliches Schulamt Mannheim, 10.5.1982; zusammenfassend: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.4.1982.

378 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.4.1982.

379 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Kultusministerium Baden-Württemberg an Oberschulamt Stuttgart, 5.5.1982.

nach dem Unterricht in der Regelklasse der Vorzug zu geben sei und dies unter Hintanstellung von Rücksichten auf den eigenen Arbeitsplatz geäußert.³⁸⁰

Es waren aber nicht nur deutsche Schulleitungen und einzelne ausländische Lehrkräfte, die das Ende der »Nationalklassen« forderten, sondern auch die diplomatischen Vertretungen Italiens und der Türkei, die Abstand von der Idee nahmen. Am deutlichsten trat das italienische Generalkonsulat für die Beendigung des Schulversuchs ein und wünschte auch keine Fortführung mit Modifikationen. So beschloss das Kultusministerium im Sommer 1981, dass der italienische Schulversuch an der Pragschule Stuttgart zum Ende des kommenden Schuljahrs beendet, bestehende Klassen jeweils zum Ende der vierten Klasse auslaufen und die Kinder möglichst schnell in deutsche Regelklassen eingegliedert werden sollten.³⁸¹ Das italienische Generalkonsulat »werde dies mit aller Klarheit auch gegenüber den italienischen Eltern vertreten«.³⁸² Auch der türkische Schulversuch sollte zum 31. Juli 1982 beendet werden, allerdings konnte sich das Generalkonsulat eine Beibehaltung als freiwilliges Angebot mit deutlicher Ausweitung des deutschen Anteils vorstellen, um türkischen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit des Besuchs weiterführender Schulen zu sichern.³⁸³

Anders waren die Reaktionen bei den griechischen »Nationalklassen«. Konkreter Anlass dafür war, dass eine private griechische Ergänzungsschule in Stuttgart mit der Zusicherung aufgehoben worden war, dafür muttersprachliche »Nationalklassen« an deutschen Schulen zu erhalten.³⁸⁴ Die Idee eigener Schulen war in großen Teilen der griechischen Elternschaft und der griechischen Diplomatie aber nicht erloschen. Der griechische Botschafter forderte eine »freie Entscheidung der griechischen Eltern in der Bundesrepublik Deutschland bezüglich der Schulbildung ihrer Kinder« und nannte als konkrete Option eine griechische Privatschule, die die hiesigen Verhältnisse berücksichtigt und auch »die deutsche Sprache genügend pflegt«.³⁸⁵ Diese Forderung nahmen griechische Elternvereine in Baden-Württemberg auf und verschärften sie zu einer »Griechischen Schule in der BRD« mit Hauptunterrichtssprache Griechisch und Fremdsprache Deutsch; Kostenträger sollten der Bund, die Länder und zu einem kleinen Anteil der griechische Staat sein.³⁸⁶ Den Ist-Zustand beurteilten sie kri-

380 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Staatliches Schulamt Ludwigsburg an Oberschulamt Stuttgart, 11.3.1982.

381 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Vermerk, 25.6.1981; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Vermerk, 14.8.1981; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Vermerk, 5.2.1982.

382 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Vermerk, 25.6.1981.

383 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Vermerk, 14.8.1981; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Vermerk, 5.2.1982.

384 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Vermerk, 15.7.1981.

385 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Botschafter von Griechenland, Calogeras, an Kultusminister Baden-Württemberg, Mayer-Vorfelder, 14.8.1980.

386 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verband der Vereine griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Baden-Württemberg e. V., Leonberg, an Präsidenten des

tisch: »Es wächst eine Generation von Analphabeten heran ohne jegliche soziale Chance, weder in der BRD noch in Griechenland.«³⁸⁷ Zur Begründung einer Griechischen Schule in der BRD dienten darüber hinaus die jahrelangen Erfahrungen anderer Einwanderungsländer, die unterschiedlichen »Behandlungen von nationalen Minderheiten in der BRD«, die wachsende Ausländerfeindlichkeit in der deutschen Bevölkerung, die Verweigerung des Mitbestimmungsrechts im kommunalen Bereich, die anhaltende Arbeitslosigkeit, die »Bestrebungen der deutschen Wirtschaft ihre Zukunftsprobleme mit der Zwangsintegration der zweiten Gastarbeiterintegration zu bewältigen«, der »wissenschaftlichen Erkenntnis, die der Muttersprache Vorrang in der Schule gibt«, die »Klassenerhaltungsfunktion des deutschen Schulsystems« und der »Willen der großen Mehrheit der griechischen Familien in ihre Heimat zurückzukehren«.³⁸⁸

Das war ein bunter Strauß, der von Gesellschafts- und Kapitalismuskritik über kaum von der Hand zu weisende Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen bis hin zu nicht näher belegten Aussagen der Wissenschaft reichte, die gezielt den eigenen Standpunkt untermauerten. In einem weiteren Schreiben rund eine Woche später bündelten die griechischen Elternvereine ihre Position in einer eindeutigen, betont nationalen Weise. Demnach habe in Baden-Württemberg niemals eine griechische Schule richtig funktioniert, daher bleibe die Forderung nach neuen privaten Schulen aktuell: »Gegen die geplante Zwangsintegration der 2. Generation werden wir uns mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln wehren.«³⁸⁹

Zwar lehnte das Kultusministerium neuerliche Anträge auf Errichtung privater griechischer Schulen ab, sicherte allerdings ein Angebot zweisprachiger Ausbildung zu.³⁹⁰ Dies bedeutete, die immer noch als Schulversuch firmierenden »Nationalklassen« beizubehalten. Als notwendig sah das Kultusministerium allerdings eine Revision an, die eine erhebliche Einschränkung des griechischen Anteils beinhaltete, da die griechischen Schülerinnen und Schüler »zum weit

Landtags Baden-Württemberg, Gaa, und Kultusminister Baden-Württemberg, Mayer-Vorfelder, 4.2.1981.

387 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verband der Vereine griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Baden-Württemberg e.V., Leonberg, an Präsidenten des Landtags Baden-Württemberg, Gaa, und Kultusminister Baden-Württemberg, Mayer-Vorfelder, 4.2.1981.

388 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verband der Vereine griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Baden-Württemberg e.V., Leonberg, an Präsidenten des Landtags Baden-Württemberg, Gaa, und Kultusminister Baden-Württemberg, Mayer-Vorfelder, 4.2.1981.

389 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Verband der Vereine griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Baden-Württemberg e.V., Leonberg, an Präsidenten des Landtags Baden-Württemberg, Gaa, und Kultusminister Baden-Württemberg, Mayer-Vorfelder, 12.2.1981.

390 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/I, Vermerk, 25.6.1981.

überwiegenden Teil in Baden-Württemberg verbleiben«. ³⁹¹ Die konkrete Verhandlungsposition des Kultusministeriums mit dem griechischen Generalkonsulat lautete: »Auf der Mindestform der Revision, der Erteilung von Mathematik durch deutsche Lehrer [...] sollte auch bei starkem Widerstand der griechischen Seite beharrt werden.« ³⁹² Zudem sollten die Inhalte der benutzten griechischen Schulbücher thematisiert werden, namentlich die Darstellung des »Türkenproblems«. ³⁹³

Das griechische Generalkonsulat wünschte, wie voraussehbar, keine solche Revision, ³⁹⁴ doch für den Verhandlungsprozess änderte sich in den nächsten Monaten die politische Großwetterlage, und dies noch unter der im Bund regierenden sozial-liberalen Koalition. So vermerkte ein Referent im baden-württembergischen Kultusministerium: »Unter Hinweis auf die inzwischen erneut in Gang gekommene Diskussion um die Stärkung der Rückkehrwilligkeit der ausländischen Mitbürger sollte die Möglichkeit der ersatzlosen Streichung der Schulversuche nicht mehr weiter verfolgt werden.« ³⁹⁵ Die Entscheidung fiel im Frühjahr 1982 für eine Fortführung der griechischen »Nationalklassen«; darüber hinaus sollten weiterhin türkische »Nationalklassen« möglich sein, da sich mittlerweile auch türkische Eltern und Elternvertretungen gefunden hatten, die eine Weiterführung wünschten. ³⁹⁶ Die Verhandlungen über die Neujustierung der »Nationalklassen« sollten sich bis zur Mitte der 1980er Jahre hinziehen.

Anders gelagert als die »Nationalklassen«, die ein erwünschter, wenn auch nicht unkritisch begleiteter Wissensort für Migrantinnen und Migranten waren, zeigten sich in Genese und Ausrichtung die so genannten »Ausländerklassen«, die um 1980 in Baden-Württemberg neu auftraten und bundesweit Aufmerksamkeit erregten. Letztere waren nicht von diplomatischen Vertretungen oder Elternvereinen eingefordert worden, sondern dem Handeln deutscher Schulleitungen geschuldet. Anschaulich zeigte dies das Beispiel der Sickinger-Schule, einer Hauptschule in Mannheim. Auf die beiden 5. Klassen waren (1980) 23 deutsche und 22 ausländische Schülerinnen und Schüler zu verteilen; die Schulleitung entschied sich dazu, eine »deutsche Klasse« mit drei ausländischen Schülerinnen und Schülern zu bilden, die die deutsche Sprache »perfekt« beherrschten, und eine »Ausländerklasse« mit 14 Türcinnen und Türken sowie zwei Griechinnen, einer Jugoslawin, einer Italienerin und einem Albaner. ³⁹⁷ Die Schulleitung ahnte, dass sie mit ihrem Vorgehen Zweifel hervorrief: »Da diese Schüler in den vergangenen Jahren gemeinsam mit Deutschen unterrichtet wur-

391 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/I, Vermerk, 14.8.1981.

392 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/I, Vermerk, 14.8.1981.

393 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/I, Vermerk, 25.6.1981.

394 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/I, Vermerk, 14.8.1981.

395 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/I, Vermerk, 27.1.1982.

396 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/I, Vermerk, 5.5.1982.

397 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 88, Sickinger-Schule, Mannheim, an Staatliches Schulamt Mannheim, 9.12.1980.

den, waren sie zunächst befremdet darüber, daß sie zu einer reinen Ausländerklasse zusammengefasst wurden.«³⁹⁸ Sie rechtfertigte sich damit, dass die Umgangssprache in der Klasse hauptsächlich Deutsch sei und dass es beispielsweise keine Probleme in Englisch gebe, »da Englisch für die Kinder neben Deutsch ja die zweite Fremdsprache ist.«³⁹⁹ Insgesamt gab es im Herbst 1980 an sechs Schulen in Mannheim 13 »Ausländerklassen«, davon fünf im Hauptschulbereich, die mindestens zwei bis drei verschiedene Ethnien umfassten.⁴⁰⁰ Aufgrund der räumlichen Konzentration erhielten die »Ausländerklassen« rasch das Attribut »Mannheimer Modell«, obwohl auch Schulen in einigen anderen Städten Baden-Württembergs solche Klassen einrichteten.⁴⁰¹

Für viele gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure in der Bundesrepublik war das »Mannheimer Modell« ein Skandal. Auf einer Arbeitstagung der IG Metall in Ostfildern am 31. Januar 1981 verabschiedeten rund 600 Funktionärinnen und Funktionäre, Vertrauensleute und Angehörige von Betriebsräten, darunter auch viele Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten, eine Protestresolution gegen das »Mannheimer Modell«, das nach den »Wohnghettos« jetzt auch noch »Schulghettos« für die Kinder schaffe.⁴⁰² Scharfe Kritik kam auch vom DGB und der GEW, die als Alternativen eine schulstatistische Doppelzählung von ausländischen Schülerinnen und Schülern, weitere Fördermaßnahmen oder die Schaffung von Ganztags- und Gesamtschulen vorschlugen.⁴⁰³ Selbst in Baden-Württembergs Regierungspartei CDU rumorte es. Der Bildungspolitiker Helmut Dreher berichtete von einer Resolution aus dem Bezirk Südwürttemberg-Hohenzollern, die feststellte: »Für die in der Bundesrepublik Deutschland lebenden ausländischen Kinder und Jugendlichen ist unser Land zur zweiten Heimat geworden.« Daher sei Integration das entscheidende Ziel und nicht die Einrichtung »reiner Ausländerklassen«; das Mannheimer Modell sei daher nur als »Zugeständnis in einer besonderen Situation« zu verstehen.⁴⁰⁴

398 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 88, Sickinger-Schule, Mannheim, an Staatliches Schulamt Mannheim, 9.12.1980.

399 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 88, Sickinger-Schule, Mannheim, an Staatliches Schulamt Mannheim, 9.12.1980.

400 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 88, Vermerk, Oktober 1980.

401 Schulen außerhalb Mannheims waren beispielsweise die Anton-Bruckner-Schule und die Pestalozzi-Schule in Ludwigsburg: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 89, Staatliches Schulamt Ludwigsburg an Oberschulamt Stuttgart, 13.2.1981. Alexopoulou, Deutschland und die Migration, S. 153-154 streift die Diskussion um das »Mannheimer Modell« erstaunlicherweise nur sehr kurz, obwohl ihre Darstellung zu großen Teilen auf einer Lokalstudie zu Mannheim aufbaut.

402 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 88, IG Metall, Bezirksleitung Stuttgart an Arbeitsministerium Baden-Württemberg, 16.2.1981.

403 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 88, IG Metall, Bezirksleitung Stuttgart an Arbeitsministerium Baden-Württemberg, 16.2.1981.

404 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 89, Helmut Dreher an Kultusminister Baden-Württemberg, Mayer-Vorfelder, 16.2.1981.

Gemessen an den heftigen Protesten fiel die Bilanz der Schulen wenige Jahre später unerwartet aus. Die Leitung der Jungbuschschule Mannheim sah kaum Unterschiede im Wissensstand zwischen gemischten Klassen und »Ausländerklassen«, vielmehr noch, während viele deutsche Schülerinnen und Schüler im Einzugsgebiet aus sozial benachteiligten Familien stammten, »wirken sich die guten ausländischen Schüler motivierend und leistungsfördernd auf die gesamte Klasse aus«. ⁴⁰⁵ Darüber hinaus stufte die Schule sprachlich im Deutschen weit fortgeschrittene ausländische Schülerinnen und Schüler als »fast-deutsche« ein. ⁴⁰⁶ Dies deutete zur Mitte der 1980er Jahre eine Entwicklungstendenz für die Einwanderungsgesellschaft insgesamt an: Die demographische Verschiebung hin zu einer viel zitierten »zweiten Generation«, die die Migrationserfahrung nur noch familiengeschichtlich und über transnationale Kontakte zum Herkunftsland der Eltern kannte, ließ im Bereich der Schule eine Wissenszirkulation entlang ethnischer Differenzlinien sukzessive hinter sich.

Die Sonderschulfrage

In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre brandete eine Diskussion auf, die sich schon seit längerem unterschwellig angekündigt hatte: der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen für lernbehinderte Kinder. Dabei wirkte die Datengrundlage auf den ersten Blick nicht alarmierend. Eine statistische Auswertung der KMK verzeichnete für den Zeitraum von 1965 bis 1978 nur leicht steigende Zahlen für den Sonderschulbesuch von ausländischen Schülerinnen und Schülern. ⁴⁰⁷ Das zuletzt erfasste Schuljahr 1977/78 brachte detailliertes Material im Ländervergleich. Daraus ging hervor, dass im Bundesgebiet 4,6 Prozent der Sonderschülerinnen und Sonderschüler eine ausländische Staatsangehörigkeit hatten. Dies lag unter der anteilmäßigen Quote für Grund- und Hauptschulen, der zufolge bundesweit 6,0 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine ausländische Staatsangehörigkeit hatten. Für Hamburg und Hessen lagen die Sonderschulwerte mit 5,6 Prozent und 5,2 Prozent zwar etwas über dem Bundesdurchschnitt, aber unter der anteilmäßigen Quote für Grund- und Hauptschulen (7,4 Prozent bzw. 7,5 Prozent), was aus einem allgemein höheren Anteil ausländischer Schülerinnen und Schülern in diesen Bundesländern resultierte.

Auffallend war dagegen Baden-Württemberg mit einer Sonderschulquote von 10,6 Prozent ausländischer Schülerinnen und Schüler, die auch über der anteilmäßigen Quote von 8,4 Prozent für Grund- und Hauptschulen lag. Die eigens

405 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/2, Jungbuschschule, Mannheim, 25.10.1985.

406 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/2, Jungbuschschule, Mannheim, 25.10.1985.

407 BArch Koblenz, B 304, 3285, Hilfen für die Eingliederung oder Förderung der Zweisprachigkeit, 1979.

ausgewiesenen Sonderschulen für Lernbehinderte zeigten für Baden-Württemberg sogar eine Quote von 12,9 Prozent, während der Bundesdurchschnitt für ausländische Schülerinnen und Schüler an dieser Schulform bei 5,0 Prozent lag.⁴⁰⁸ Dies war nicht schon von Anfang an so gewesen. 1971 stellten ausländische Schülerinnen und Schüler 3,7 Prozent der Gesamtzahl in Baden-Württemberg, dabei lag ihr Wert für die Sonderschulen mit 3,1 Prozent darunter,⁴⁰⁹ und zeigte somit keine überdurchschnittliche Häufung. Offenkundig hatte es im Verlauf knapp eines Jahrzehnts eine veränderte Haltung im Governance- und pädagogischen Professionswissen gegenüber als »schwierig« geltenden Schülerinnen und Schülern gegeben.

Eine wichtige Rolle spielten in der Diskussion die Unterschiede nach Herkunftsland. Zu Beginn der 1970er Jahre gab es in Baden-Württemberg mehr Schülerinnen und Schüler aus Griechenland, Portugal, Spanien und der Türkei auf Sonderschulen als auf Realschulen oder Gymnasien, was vor allem von den noch geringen Zugangschancen zu weiterführenden Schulen kündete, doch besonders stark ausgeprägt war dieses Verhältnis bei italienischen Schülerinnen und Schülern mit (1971) 716 auf Sonderschulen gegenüber 194 auf Realschulen und 186 auf Gymnasien.⁴¹⁰ Ähnliches zeigten die Daten aus Hessen: Auch hier waren spanische oder türkische Kinder und Jugendliche häufiger auf Sonderschulen als auf Realschulen, doch erneut stach der Fall Italien heraus, mit (1971) 133 Schülerinnen und Schülern auf der Sonderschule gegenüber 60 auf der Realschule.⁴¹¹

Während die KMK-Empfehlung von 1971 noch keinen Passus zur Sonderschule enthielt, fand sich in den Entwürfen zu einer Neuregelung schon der Grundsatz, dass mangelnde Kenntnis der deutschen Sprache kein Kriterium für »Sonderschulbedürftigkeit« sei. Bei einem nicht eindeutigen Untersuchungsergebnis sei der Besuch der bisherigen Schule zu empfehlen und eine Überprüfung erst nach Ablauf eines weiteren Jahres vorzunehmen.⁴¹² Lokale Schulbehörden monierten jedoch, dass keine zureichenden, sprachunabhängigen Tests

408 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK an Kultusministerium Baden-Württemberg, 4.4.1979.

409 BArch Koblenz, B 304, 3281, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 20.12.1972.

410 BArch Koblenz, B 304, 3281, Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 20.12.1972. Gegen diesen Trend standen nur Schülerinnen und Schüler aus Jugoslawien, das häufiger Realschulen und Gymnasien besuchten als Sonderschulen.

411 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766, Hessisches Kultusministerium an KMK, April 1971. Bei türkischen Schülerinnen und Schülern lag das Verhältnis »nur« bei 73 zu 67. Ein deutlicher Unterschied zugunsten der Realschule war auch hier im Falle Jugoslawiens zu beobachten.

412 BArch Koblenz, B 304, 2057-1, Synopse: KMK-Empfehlung vom 3.12.1971 und Entwurf einer neuen Empfehlung.

für eine Sonderbeschulung zur Verfügung standen.⁴¹³ Auf einer Lehrkonferenz der Heinrich-Heine-Schule im südlich von Frankfurt gelegenen Sprendlingen klagten die italienischen Lehrkräfte der Vorbereitungsklassen gegen geplante Umschulungen:

Man hat auch Grenzfälle gehabt, und zwar Kinder, die in einer Sonderschule eingeschult sind, weil sie nicht genug Deutsch gesprochen hatten. Einige davon besuchen z. Zt. unsere Schulen und sind normale Schüler (z. B. Giuseppe Z., Sprendlingen, Marianna M. und Enzo M., Langen). Wie viele Kinder besuchen heute noch aus solchem Grund die Sonderschule? Wir sind der Meinung, dass sie keinen qualifizierten Sprachunterricht erhalten haben.⁴¹⁴

Schon früh war damit in der bildungspolitischen Diskussion über Migration die Position angelegt, dass der Sonderschulbesuch von ausländischen Kindern und Jugendlichen ungeeigneten, diskriminierenden Testverfahren, mangelndem pädagogischen Engagement oder sozialen, wenn nicht sogar rassistischen Herabwürdigungen geschuldet sei.

Diese Position stand quer zu den zeitgenössischen Bemühungen um ein neues Verständnis der Sonderpädagogik. In Baden-Württemberg war seit den 1960er Jahren das Sonderschulwesen in größerem Umfang und in fachlicher Ausdifferenzierung ausgebaut worden, gerade um keine »Schulen für ›Deppen« zu sein, sondern um auf »christliche Verantwortung und den Wert jedes Menschen« bedacht zu sein, wie der damals verantwortliche Kultusminister Wilhelm Hahn festhielt.⁴¹⁵ Den Anstieg von (1964) rund 16.500 auf (1978) rund 57.000 Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen verteidigte Hahn: »Vorher wurden diese Kinder oft ganz zu Hause gehalten und überhaupt nicht unterrichtet.«⁴¹⁶ Die Bildungsforschung hat sich dieser Einschätzung im Grundsatz angeschlossen. Gert Geißler sah in der Einrichtung von Sonderschulen eine allmähliche Abkehr von der stationären Betreuung behinderter Kinder in Heimen⁴¹⁷ und Sieglind Ellger-Rüttgardt attestierte der bundesdeutschen Sonderschulpädagogik seit den 1960er Jahren ein Streben nach fachlicher Professionalisierung und wissenschaftlicher Bedeutung im Vergleich zum früheren »Hilfsschulwesen«. Die neue Legitimation für die Sonderschulen lautete nicht mehr »Entlastung« für die Regelschulen zu sein, sondern das Recht der Kinder und Jugendlichen auf »angemessene Bildung und Erziehung« zu gewährleisten. Als Prognosen der KMK

413 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, Referat Kinder ausländ. Arbeitnehmer, Februar 1973.

414 HHStA Wiesbaden, 504, 3549, Lehrerkonferenz Heinrich-Heine-Schule Sprendlingen, 14.5.1975.

415 Hahn, Ich stehe dazu, S. 121.

416 Hahn, Ich stehe dazu, S. 156.

417 Geißler, Schulgeschichte, S. 834.

und des Bildungsrates in den 1970er Jahren von 6 bis 8 Prozent Sonderschülerinnen und Sonderschülern ausgingen, galt dies als pädagogischer Fortschritt.⁴¹⁸

Mit der Wahrnehmung, dass hier ein neues, innovatives Feld der Förderung als »schwierig« geltender Kinder und Jugendlicher entstand, ergaben sich zu Beginn der 1970er Jahre auch interne Überlegungen in der KMK, ob sich eine Verbesserung der Bildungschancen für ausländische Kinder und Jugendliche methodisch am Entwicklungsplan für das Sonderschulwesen orientieren sollte.⁴¹⁹ In dieser Orientierung schwang ein älteres Verständnis von Sonderschule mit, das nie völlig deckungsgleich mit den Begriffen der Hilfs- oder Förderschule gewesen war, sondern auch für die seinerzeit als Ausnahmesituation empfundene Betreuung von Aussiedlerinnen und Aussiedler ohne ausreichende deutsche Sprachkenntnisse in den 1950er Jahren Verwendung fand. Vermutlich das in Hamburg noch bekannte Beispiel der Sonderschule Bülaustraße hatte die Leiterin einer Grundschule in Altona im Sinn, als sie aufgrund ihrer von ausländischen, ausgesiedelten und aus sozial prekären Familien stammenden Schülerinnen und Schülern 1971 die Gleichstellung ihrer Schule mit einer Sonderschule hinsichtlich Ausstattung und Personalmittel beantragte.⁴²⁰

Die Orientierung an der Sonderpädagogik blieb für den Umgang mit Migrantinnen und Migranten eine zwiespältige Angelegenheit. Neben dem beträchtlichen Maß an Ausweitung und Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens einschließlich der Sprachförderung gab es auch die Linie, lieber in Förderstunden zu investieren, statt das Sonderschulwesen weiter auszubauen.⁴²¹ Die Unsicherheit zeigte sich nicht zuletzt in der Kommunikation mit ausländischen Eltern und Lehrkräften. So bediente sich die Hamburger Schulbehörde in einem Elterninformationsbrief einer vorsichtigen, wenn nicht gar lavierenden Wortwahl: Es komme nicht oft vor, aber es könne sein, dass das Kind eine Sonderschule besuchen müsse, »weil es in irgendeiner Weise behindert ist«.⁴²² In der Vagheit des hier verwendeten Begriffs Behinderung lag eine potenziell unbegrenzte Anwendbarkeit mit schwer zu überprüfenden Kriterien, auch wenn Hamburg letztlich zu den Bundesländern gehörte, die eine eher geringe Zahl ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen besuchte.⁴²³ Auch ein hessischer Fortbildungskurs für ausländische Lehrkräfte sprach die

418 Ellger-Rüttgardt, *Entwicklung*, S. 365-366.

419 BArch Koblenz, B 304, 3281, KMK, Vermerk, 6.II.1972.

420 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Schule Chemnitzstraße an Schulbehörde Hamburg, 10.I.1971.

421 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Vermerk, 1971.

422 StA Hamburg, 361-9, 4494, Entwurf Elternbrief (1974).

423 So wurden im Zeitraum 1973/74 rund 100 ausländische Kinder und Jugendliche in Sonderschulen erfasst bei einer Gesamtzahl von knapp 5.000 ausländischen Kindern und Jugendlichen insgesamt: StA Hamburg, 361-9, 4494, Vermerk (1973); StA Hamburg, 361-9, 4494, Vermerk, Januar 1974; StA Hamburg, 361-9, 4828, Vermerk, 5.II.1974.

Thematik der Umschulungen nur verklausuliert an, etwa »daß Kinder überfordert sind oder an Sprach-, Hör- und Sehbehinderungen leiden«. ⁴²⁴ Zwar oblagen die letztgenannten Behinderungen nicht einer pädagogischen und psychologischen, sondern einer im engeren Sinne organisch-medizinischen Diagnose, doch war den ausländischen Lehrkräften in jedem Fall die schwierige Aufgabe zugedacht, die schulischen Konsequenzen den betroffenen Eltern zu übersetzen und zu vermitteln.

Die Skepsis gegenüber dem Sonderschulbesuch von ausländischen Kindern und Jugendlichen griff der Rektor einer der größten Schulen für Lernbehinderte in Hamburg, der Schule Carsten-Redder-Straße in Altona, Bernhard Kulich, in einem Beitrag für die Zeitschrift *Forum E* des Verbands Bildung und Erziehung (VBE) offensiv auf. Er beharrte darauf, dass Umschulungen sorgfältig durchgeführt würden: durch sprachfreie Intelligenztests, Beobachtungen in der Grundschulklasse und Altersbestimmung unter anderem durch Zahndiagnose. Leitregel sei: »Wer neben seiner Muttersprache noch Deutsch beherrscht, kann nicht lernbehindert sein«. Daher gebe es nach ein- oder zweijährigem Besuch der Sonderschule immer wieder Rückschulungen in die Grundschule. ⁴²⁵ Dagegen halte sich in der bildungsbeobachtenden Öffentlichkeit die Auffassung, dass Ausländerkinder oft »in Sonderschulen abgedrängt« würden, »obwohl in Wirklichkeit nur mangelnde Sprechkenntnisse das Mitkommen im Unterricht erschweren«. ⁴²⁶ Dies war nicht nur die Auffassung innerhalb der damaligen bundesrepublikanischen Öffentlichkeit, sondern fand auch Eingang in spätere Studien zur Migrationsforschung, etwa wenn der italienische Historiker Elia Morandi schrieb, dass es sich lediglich um »Lern- und Anpassungsschwierigkeiten« der Schülerinnen und Schüler gehandelt habe, die »von eiligen Lehrern im selektiven deutschen Schulsystem« in die Sonderschulen für Lernbehinderte geschickt wurden. ⁴²⁷ Warum sich aber italienische Schülerinnen und Schüler hier deutlich von türkischen abhoben, die ähnliche »Anpassungsschwierigkeiten« erfahren haben dürften, war damit nicht erklärt.

424 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Programm für AG Ausländ. Lehrkräfte, 1974.

425 BArch Koblenz, B 304, 3276-2, Bernhard Kulich, Kinder ausländ. Arbeitnehmer in einer Schule für Lernbehinderte, in: *Forum E* 31 (1978).

426 BArch Koblenz, B 304, 3276-2, Aktion Gemeinsinn an KMK, 17.8.1978.

427 So Morandi, *Italiener in Hamburg*, S. 336. Dabei muss Morandi konzedieren, dass eine solche Vorgehensweise im größeren Teil seines Untersuchungszeitraums und speziell in seiner Untersuchungsregion nicht zutraf. Ebenso spekulativ verweist Yvonne Rieker, »Ein Stück Heimat findet man ja immer.« Die italienische Einwanderung in die Bundesrepublik, Essen 2003, S. 116 auf das System der »Nationalklassen«, das zu den schlechten Bildungswerten für italienische Jugendliche und dem häufigeren Sonderschulbesuch beigetragen habe; allerdings gab es, wie bereits gesehen, in Baden-Württemberg zwischenzeitlich höchstens drei italienische »Nationalklassen«. Auch Lehman, *Teaching Migrant Children*, S. 172 geht von »cultural miscommunications« aus.

Vor diesem Hintergrund fanden die Auseinandersetzungen um die Sonderschulen Baden-Württembergs statt. Die Ministerialbeamten zeigten sich zunächst selbst ratlos angesichts der im Bundesvergleich erkennbaren Auffälligkeiten:

Neueste Veröffentlichungen des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg zeigen ein Ansteigen der Zahl der ausländischen Schüler in Sonderschulen. Die Gründe hierfür sind derzeit nicht ausreichend erkennbar. Das Kultusministerium wird jedoch diese Entwicklung sorgfältig beobachten und sicherstellen, daß nicht schon Mängel in der Beherrschung der deutschen Sprache Kriterium für die Zuweisung in die Sonderschule sein dürfen.⁴²⁸

Die Kultusverwaltung verwarf die in der bildungspolitischen Diskussion kursierenden Vermutungen über Sprachkenntnisse und Sonderschulbesuch somit nicht von vornherein. Das italienische Generalkonsulat in Stuttgart machte sich vielmehr im Schuljahr 1978/79 gemeinsam mit den baden-württembergischen Schulbehörden daran, vor Ort Ursachen zu identifizieren und geeignete Maßnahmen zu testen. So suchten eine Vertreterin des italienischen Generalkonsulats und eine extern beauftragte deutsche Psychologin lokale Schulämter im südlichen Württemberg auf und führten Gespräche mit Klassenleitungen.⁴²⁹ Ausgangshypothese waren Sprachschwierigkeiten als Hauptursache für Sonderschuleinweisungen,⁴³⁰ daher wurden auf Veranlassung des Generalkonsulats betroffene italienische Schülerinnen und Schüler durch nebenberufliche deutsche Lehrkräfte psychologisch und schulisch betreut, etwa in Spieltherapie, Legasthenie-Kursen und Hausaufgabenhilfe.⁴³¹ Umgekehrt sicherten die Schulämter zu, in den oberen Klassen der Sonderschulen verstärkte Anstrengungen zur Rückschulung in die Hauptschule und zur Erlangung des Hauptschulabschlusses zu unternehmen. Das Schulamt Reutlingen vermeldete sogar, im Schuljahr 1977/78 seien alle 32 ausländischen Jugendlichen aus den 9. Klassen der Sonderschulen erfolgreich beim Hauptschulabschluss gewesen.⁴³²

428 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Bericht der interministeriellen Arbeitsgruppe »Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche«, Beilage zur Kabinettsache, 11.5.1977.

429 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Staatliches Schulamt Balingen an Oberschulamt Tübingen, 10.9.1979; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Oberschulamt Tübingen an Kultusministerium Baden-Württemberg, 14.11.1979; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Staatliches Schulamt Sigmaringen an Oberschulamt Tübingen, 5.9.1979.

430 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Staatliches Schulamt Balingen an Oberschulamt Tübingen, 10.9.1979.

431 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Oberschulamt Tübingen, Vermerk, 23.2.1979.

432 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Staatliches Schulamt Reutlingen, Stellungnahme, 16.11.1979.

Allerdings hatten die zusätzlichen Förderkurse nicht bei allen Kindern die Sonderschulzuweisung vermeiden können.⁴³³ In mehreren Besprechungen überprüften das italienische Generalkonsulat und die staatlichen Schulämter daher 1979 mehrere Dutzend individueller Fälle von Sonderschulzuweisungen. Die Besprechungen lobten beide Seiten als konstruktiv, sachlich und kollegial,⁴³⁴ was angesichts des Themas nicht selbstverständlich war. Auch inhaltlich führten die gemeinsamen Überprüfungen in den meisten Fällen zur Feststellung, dass die Sonderschulzuweisungen begründet gewesen seien.⁴³⁵

Das Generalkonsulat schwächte seine Kritik an den Sonderschulen und am Umschulungsverfahren daher ab, verwies allerdings darauf, dass einzelne Testelemente »nicht auf den soziokulturellen Hintergrund der italienischen Kinder zugeschnitten« seien.⁴³⁶ Dies führte in den Bereich der Ursachenforschung, der sich angesichts der weitgehenden Bestätigung der bisherigen Sonderschulzuweisungen und der nur wenig erfolgreichen zusätzlichen Maßnahmen als umso dringlicher erwies. Die »ungünstigen sozialen Verhältnisse einzelner italienischer Schüler« waren nach Einschätzung der baden-württembergischen Schulbehörden eine wichtige Ursache;⁴³⁷ bei etwa 26 Prozent der überprüften Fälle gab es soziokulturelle Schwierigkeiten, konkretisiert mit Eltern als »Voll- oder Semi-analphabeten«, meist fünf oder mehr Kindern pro Familie und beengten Wohnverhältnissen.⁴³⁸ Die Vertreterin des italienischen Generalkonsulats konnte sich im Gespräch mit einem Sonderschulleiter drastische Schilderungen über einen Jungen der 5. Klasse anhören: »Die häuslichen Verhältnisse haben sich inzwischen erheblich verschlechtert. Das seitherige Wohnhaus der Familie wurde zum Abbruch freigegeben. Der Stiefvater wie auch die Mutter seien spurlos verschwunden. G. lebe derzeit bei Nachbarn. Eine außerschulische Betreuung ist dringend notwendig.«⁴³⁹

433 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Staatliches Schulamt Balingen an Oberschulamt Tübingen, 10.9.1979.

434 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Oberschulamt Tübingen, Vermerk, 23.2.1979; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Oberschulamt Tübingen an Kultusministerium Baden-Württemberg, 14.II.1979; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Staatliches Schulamt Sigmaringen an Oberschulamt Tübingen, 5.9.1979.

435 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Staatliches Schulamt Balingen an Oberschulamt Tübingen, 10.9.1979; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Staatliches Schulamt Reutlingen an Oberschulamt Tübingen, 25.9.1979; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Oberschulamt Tübingen an Kultusministerium Baden-Württemberg, 14.II.1979; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Staatliches Schulamt Tettnang an Oberschulamt Tübingen, 25.9.1979.

436 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Oberschulamt Tübingen, Vermerk, 23.2.1979.

437 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Oberschulamt Tübingen an Kultusministerium Baden-Württemberg, 14.II.1979.

438 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Oberschulamt Tübingen, Vermerk, 23.2.1979.

439 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Staatliches Schulamt Reutlingen an Oberschulamt Tübingen, 25.9.1979.

Trotz der Einsicht in die großen sozialen Probleme vor Ort und der nur wenig erfolgreichen zusätzlichen Fördermaßnahmen sah das italienische Generalkonsulat die These von den mangelnden Deutschkenntnissen noch nicht als widerlegt an. Allerdings versuchte das Generalkonsulat einen neuen Weg zu gehen, indem es am 14. und 15. Juli 1979 im Hotel Holiday Inn in Münchingen eine Tagung für deutsche Lehrkräfte veranstaltete und damit die Wissenspraxis der Fortbildungsmaßnahmen, die sich im Zusammenhang mit Migration bislang vorwiegend an ausländische Lehrkräfte richtete, umkehrte. In seinen einleitenden Worten betonte der Vertreter des italienischen Generalkonsulats noch einmal die überproportional hohe Zahl italienischer Schülerinnen und Schüler auf Sonderschulen für Lernbehinderte, deren Ursache vor allem in sprachlichen Schwierigkeiten liege.⁴⁴⁰ Ein Schlüssel zur Behebung sollten neue Studiengänge und Ergänzungsstudien an Universitäten sowie an Pädagogischen Hochschulen wie in Karlsruhe, Weingarten und Schwäbisch Gmünd sein.⁴⁴¹

Tatsächlich erhielt die Argumentation des italienischen Generalkonsulats zu Sprachkenntnissen und Sonderschulbesuch wenig später Bestätigung von unerwarteter Seite. Der Entwurf der Bund-Länder-Kommission (BLK) für einen neuen Bildungsgesamtplan zu Beginn der 1980er Jahre vermerkte kritisch, dass »es noch nicht gelungen ist, geeignete Verfahren zur Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit zu entwickeln und anzuwenden. Solche Verfahren müssten den Erfahrungshintergrund der ausländischen Schüler berücksichtigen« und »ausländische Lehrkräfte beteiligen«.⁴⁴² Dies nahm die Kritik vor allem der italienischen Diplomatie und der italienischen Migrantinnen und Migranten auf und konterkarierte die Beteuerungen der KMK und einer Reihe von Schulbehörden, die Eignungstests seien stets unabhängig von sprachlichen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen erfolgt. Die Untersuchungen vor Ort führten auf diese Weise dazu, Governance-Wissen in einem politisch und menschlich sensiblen Bereich zu revidieren.

Am Ende der 1970er Jahre

Die Zeitgeschichtsforschung bewegt sich gerne in Dekaden. Daher liegt die Frage nahe, zu welchen Veränderungen es im Umgang mit Migration zwischen den KMK-Empfehlungen von 1971 und dem Ende des Jahrzehnts gekommen ist. Mit Blick auf die »Doppelaufgabe«, auf Integration und Rückkehrförderung sowie auf schulische Strukturen schien sich die Entwicklung weitgehend im Kreis gedreht zu haben.

440 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Programm, Tagung für deutsche Lehrer (1979).

441 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 95, Programm, Tagung für deutsche Lehrer (1979).

442 BArch Koblenz, B 455, 1008, BLK, Entwurf für Schwerpunktkapitel Ausländ. Kinder im Bildungsgesamtplan, 15.8.1980.

Ein zentraler Punkt, der die Bildungspolitik und die dem Bildungswesen zugewandte gesellschaftliche Teilöffentlichkeit über das ganze Jahrzehnt beschäftigte und auch in den kommenden Jahrzehnten beschäftigen sollte, war der immer wieder konstatierte mangelnde Schulerfolg von ausländischen Schülerinnen und Schülern. Zur Mitte der 1970er Jahre erreichten bundesweit etwa 60 Prozent der ausländischen Schülerinnen und Schüler nicht den Hauptschulabschluss.⁴⁴³ Angesichts sich kaum bessernder Zahlen kam die KMK gegen Ende der 1970er Jahre zum Schluss, gegenüber den Entsendestaaten und der Öffentlichkeit »stärker als bisher auf die bestehenden, vielfach sehr begrenzten Voraussetzungen der ausländischen Schüler« hinzuweisen,⁴⁴⁴ die auch darin begründet seien, dass ein Großteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler das deutsche Schulsystem nicht volle neun Jahre durchlaufen habe.⁴⁴⁵ Bis heute wird darüber in Geschichts- und Sozialwissenschaften kontrovers geurteilt. Während es einerseits scharfe Kritik daran gibt, dass auf diese Weise »Verlierer des Systems« für dessen Mängel verantwortlich gemacht würden,⁴⁴⁶ gibt es andererseits die Darstellung, dass viele Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten aus unteren gesellschaftlichen Schichten stammten und Bildungs- und Aufstiegschancen nicht wahrgenommen hätten.⁴⁴⁷

Bereits zeitgenössisch war vielfach jedoch klar, dass solche Erklärungen nicht genügten, um der »zweiten Generation«, wie das Schlagwort für die mittlerweile immer häufiger in Deutschland geborenen Kinder der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten lautete, gerecht zu werden.⁴⁴⁸ Während die Aufbruchsstimmung des von der Bildungsreform geprägten »bildungspolitischen Jahrzehnts« in den späten 1970er Jahren verflog,⁴⁴⁹ braute sich eine Krisenstimmung zusammen. Nicht zufällig verdichteten sich zum Ende der 1970er Jahre die Aktionen und Memoranden zum Umgang mit Migration und ihren gesellschaftlichen Auswirkungen. So startete im Herbst 1978 unter der Schirmherrschaft von Bundespräsident Walter Scheel die »Aktion Gemeinsinn« mit einer Werbekampagne »Ausländische Kinder – unsere Freunde«. Als konkrete Aktivitäten waren eine Hausaufgabenhilfe für ausländische Schülerinnen und Schüler oder Patenschaf-

443 HHStA Wiesbaden, 504, 3549, Hessischer Ministerpräsident, Staatskanzlei, an Hessisches Kultusministerium, 8.10.1975.

444 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 3. Sitzung am 17./18.10.1978 in Wiesbaden, TOP 8.

445 BArch Koblenz, B 304, 3279, KMK, Fragen und Antworten zur DGB-Fachtagung in Gelsenkirchen 1979, 27.2.1979; KMK, 219. SchA am 26./27.4.1979 in Straßburg, Anlage I.2 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3279); BArch Koblenz, B 455, 1008, BLK, Entwurf für Schwerpunktkapitel Ausländ. Kinder im Bildungsgesamtplan, 15.8.1980.

446 Terkessidis, Interkultur, S. 65.

447 Als Beispiel: Morandi, Italiener in Hamburg, S. 334.

448 Zloch, Zweite Generation.

449 Hahn, Ich stehe dazu, S. 227.

ten einzelner Schulen für bestimmte »Ausländergruppen« in ihrer Stadt genannt.⁴⁵⁰

In diesem Zuschnitt erinnerte die »Aktion Gemeinsinn« an die Kampagne »Hausaufgabenhilfe für Ausländerkinder« im Rahmen des Internationalen Erziehungsjahrs 1970, die ein vermehrtes zivilgesellschaftliches Engagement nach sich gezogen hatte. Die einleitenden Worte zur Broschüre der »Aktion Gemeinsinn« schlugen aber einen anderen Ton an: »Eine Million ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Was soll man tun? Eine Anfrage an alle Verantwortlichen in den Gemeinden, Verbänden und Vereinen der Bundesrepublik.«⁴⁵¹ Es ist fraglich, ob bei den Verbänden und Vereinen auch solche von Migrantinnen und Migranten mitgedacht waren;⁴⁵² vielmehr aber noch war durch die Zahl von einer Million, die prominent im Titel platziert war, eine Bedrohung durch eine schiere Masse suggeriert, verbunden mit einer unpersönlich formulierten, ratlos klingenden Frage. Immerhin fand sich im weiteren Teil der Broschüre, in einem Schreiben des Bundeselternrats, eine inklusive Haltung: »Unsere Kinder sind aber nicht nur deutsche Kinder, sondern alle Kinder.«⁴⁵³ In der Bewertung der »Aktion Gemeinsinn« ist Lauren Stokes zuzustimmen, dass diese »may have provoked sympathy for foreign children, but it did not offer solutions«.⁴⁵⁴

In diesem migrations- und gesellschaftspolitischen Kontext entstand das in historischen Darstellungen häufig zitierte Memorandum des ersten Bundesbeauftragten für Ausländerfragen, des ehemaligen sozialdemokratischen Ministerpräsidenten von Nordrhein-Westfalen, Heinz Kühn, der über eine eigene lebensgeschichtliche Erfahrung als Migrant während seines politischen Exils in der Tschechoslowakei und Belgien in den 1930er und 1940er Jahren verfügte. Auch wenn Kühn in seinem im September 1979 vorgelegten Memorandum klare Worte fand und die Bundesrepublik Deutschland als faktisches Einwanderungsland ansprach und eine »konsequente Integrationspolitik« empfahl,⁴⁵⁵ so war doch nicht zu übersehen, dass trotz aufrüttelnder Worte und Denkanstöße dem Memorandum die letztgültige politische und rechtliche Verbindlichkeit fehlte.⁴⁵⁶

450 BArch Koblenz, B 304, 3276-2, Aktion Gemeinsinn an KMK, 17.8.1978. Hierzu auch Stokes, *Fear of the Family*, S. 148-149.

451 BArch Koblenz, B 304, 3276-2, Aktion Gemeinsinn an KMK, 17.8.1978.

452 Stokes, *Fear of the Family*, S. 148 verweist darauf, dass in den Texten und Bildern der Broschüre die Eltern der ausländischen Kinder praktisch nicht vorkamen.

453 BArch Koblenz, B 304, 3276-2, Aktion Gemeinsinn an KMK, 17.8.1978. Unterstreichungen wie im Original.

454 Stokes, *Fear of the Family*, S. 149.

455 Dieter Düding, Heinz Kühn 1912-1992. Eine politische Biographie, Essen 2002, S. 314-315.

456 Wenn Plamper, *Neues Wir*, S. 116-117 die Einrichtung von Vorbereitungsklassen als ein Beispiel für die Umsetzung von Anregungen aus dem Memorandum benennt, lässt er rund anderthalb Jahrzehnte bundesdeutscher Bildungspolitik seit den 1960er Jahren unberücksichtigt. Dagegen beschrieb Kühns Biograph Dieter Düding die Ar-

Das Leitbild Integration hatte am Ende der 1970er Jahre gewichtige politische und gesellschaftliche Fürsprache, doch noch war die Rückkehr für viele Migrantinnen und Migranten eine reelle Option⁴⁵⁷ und nicht allein in Zwangsmaßnahmen und Diskriminierungen von Seiten der »Mehrheitsgesellschaft« begründet. Seit den frühen 1970er Jahren kehrten zunächst vor allem spanische und portugiesische Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten zurück, sicherlich begünstigt durch die demokratischen Umbrüche in ihren Herkunftsländern. Aber auch in deutsch-jugoslawischen diplomatischen Gesprächen standen seit Mitte der 1970er Jahre »Reintegrationsmaßnahmen« auf der Tagesordnung.⁴⁵⁸ Schließlich bildete die beabsichtigte Rückkehr eine wichtige Antriebskraft für die griechischen Bestrebungen nach nationalen Klassen und eigenen Schulen. Für eine umfassende Analyse von Rückkehrentscheidungen sind *agency* und Selbstverständnisse der Migrantinnen und Migranten ebenso relevant wie die politischen Agenden der Entsendeländer, die sich aus ökonomischen und demographischen, aber auch nationalistischen Motiven gegen eine als zu weitgehend empfundene Integration ihrer Landsleute in der Bundesrepublik aussprachen.

Aus einer wissenschaftlichen Perspektive lassen sich für das Spannungsverhältnis von Integration und Rückkehr neue, in der Forschung bislang kaum beachtete Aspekte aufzeigen. Sie gehen über die bekannte Auseinandersetzung darüber, ob Deutschland ein Einwanderungsland sei oder nicht, und über die Wahrnehmung von Defiziten und fehlenden Lösungen hinaus.

In der »Doppelaufgabe« ging es strukturell um die Produktion bildungspolitisch anerkannten Wissens für zwei Länder, für die Bundesrepublik und für das jeweilige Herkunftsland. Zwar gab es diese Polyvalenz von Wissen auch bei vorangegangenen Migrationsbewegungen, doch im Falle der Arbeitsmigration wurde sie weitaus konkreter ausformuliert, da eine Rückkehr nicht einen fernen, mitunter nahezu unwahrscheinlichen Erwartungshorizont markierte wie bei den politisch Emigrierten des Kalten Krieges oder den deutschen Ausgesiedelten aus Mittel- und Osteuropa, sondern als zeitlich naheliegend, wenn nicht sogar fest terminiert galt.

In der schulischen Praxis waren es der Muttersprachliche Unterricht und die »Nationalklassen«, die eine Rückkehr in das Herkunftsland tendenziell begünstigten. Ihre Stellung im Bildungssystem ließ sich je nach Perspektive unterschiedlich gewichten: Für die deutsche Bildungspolitik und Bildungsforschung handelte es sich um additive, temporäre Elemente, die kaum die etablierten schulischen Wissenszusammenhänge in der Bundesrepublik veränderten, dagegen waren sie für viele Migrantinnen und Migranten wichtige und oft auch

beit am Memorandum bezeichnenderweise in einem Schlusskapitel mit dem Titel »Epilog des Lebens«: Düding, Heinz Kühn, S. 312-332.

457 Dies betont auch die Migrationsgeschichtsschreibung, z.B. Plamper, Neues Wir, S. 101.

458 BArch Koblenz, B 304, 2171-1, KMK, Vermerk Vors. SchA, 9.12.1974; BArch Koblenz, B 304, 2171-2, AA, Vermerk, 4.7.1975.

identitätsstiftende Wissensorte, die zudem den anvisierten Übergang in das Bildungssystem des Herkunftslandes strukturierten.

Der Balanceakt zwischen identitätsstiftendem Wissen und bildungspolitisch anerkanntem Wissen war prinzipiell nicht neu, doch in den 1970er Jahren trat für die deutsche Bildungspolitik und Öffentlichkeit eine klare Grenzziehung hinzu: der Verweis auf das Grundgesetz, häufig assoziiert mit dem seinerzeit populären politischen Slogan des »Modells Deutschland«, der die Selbstanerkennung der Bundesrepublik Deutschland noch vor dem eher intellektuell getönten »Verfassungspatriotismus«⁴⁵⁹ zur Sprache brachte. Der Verweis auf das Grundgesetz war nicht für alle Akteurinnen und Akteure der Arbeitsmigration gleichermaßen selbstverständlich; in den 1970er Jahren war er vor allem gegenüber den bildungspolitischen Agenden der Herkunftsländer auszutarieren. Über ihre diplomatischen Vertretungen und entsandte Lehrkräfte, aber auch über regierungsnahe Elternvereine wurden diese Agenden deutlich artikuliert und in Wissensbestände für den Muttersprachlichen Unterricht und die »Nationalklassen« übersetzt. Hier lag historisch ein entscheidender Unterschied zur DDR und zu den Aussiedlungsländern Mittel- und Osteuropas, die ihre ehemaligen Staatsangehörigen nach deren Einwanderung in die Bundesrepublik nicht mehr unterstützten.⁴⁶⁰ Mit der Arbeitsmigration wurde die Wissenszirkulation im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung transnationaler und zugleich umkämpfter.

Die größere Vielfalt an Akteurinnen und Akteuren begleitete schließlich eine neue Phase der Verwissenschaftlichung des Sozialen: Die Inanspruchnahme wissenschaftlicher Evidenz war Teil der Selbstermächtigung von neuen Gruppen im Bildungswesen, während in den Kultusverwaltungen unter Hochdruck die Produktion neuen migrationsbezogenen Governance-Wissens nachgefragt war: Davon kündeten nicht nur, wie noch näher zu untersuchen sein wird, die Einrichtung von Schulversuchen und mehrerer, oft paralleler Arbeitsgruppen der KMK und des BMBW, sondern auch die Problematik des Sonderschulbesuchs überproportional vieler migrierter Kinder und Jugendlicher, denn hier handelte es sich um einen Bereich des Schulwesens, der in der Bundesrepublik erst vor kurzem konzeptionell neu justiert worden war und noch kaum eine differenzierte gesellschaftliche Resonanz fand.

»Neues« Wissen von und über Migrantinnen und Migranten zeigte sich anfangs häufig auf vermeintlich marginalen und wenig spektakulären Feldern, die aber seit den 1970er Jahren sukzessive zu einem selbstverständlichen Wissen der Einwanderungsgesellschaft heranreiften. Diesen Feldern sollen die folgenden Kapitel gewidmet sein.

459 Diesen Begriff hatte der Politikwissenschaftler Dolf Sternberger im Jahre 1979 geprägt: Verfassungspatriotismus, in: ders., Schriften, Bd. 10: Verfassungspatriotismus, Frankfurt am Main 1990, S. 13-16.

460 Eine bemerkenswerte Zwischenposition nahm Jugoslawien ein, das seit den späten 1960er Jahren den Übergang von der Aussiedlungs- zur Arbeitsmigration vollzog.

4.3. Gemeinsame Wissensproduktion?

Migration und Bildung im europäischen Integrationsprozess

Erst geraume Zeit nach den ersten Anwerbe-Abkommen kam das Thema Migration und Bildung auf der Ebene europäischer Institutionen an. In der deutschen zeithistorischen Forschung hat zum ersten Imke Sturm-Martin mit Blick auf die Migrationspolitik von einer »Europäisierung des Diskurses« gesprochen, nachdem in den ersten Nachkriegsjahrzehnten noch unterschiedliche nationalstaatlich geprägte Betrachtungsweisen über Zugehörigkeiten im Migrationsdiskurs vorherrschend waren.¹ Zum zweiten verwies Sonja Levsen grundsätzlich darauf, dass die 1970er Jahre durch zunehmende Regierungskonsultationen und internationale Fachtreffen charakterisiert waren und so ein neues Ausmaß transnationaler Verflechtung hervorbrachten.² Es bietet sich an, in diesem Kapitel beide Befunde miteinander zu verbinden, um die für die jüngste Zeitgeschichte stark an Gewicht gewinnende Maßstabebene der europäischen Integration in ihrer Bedeutung für die Wissensproduktion und Wissenszirkulation der Einwanderungsgesellschaft einzubeziehen.

Eine solche europäische Ebene wäre unvollständig ohne den Blick auf weiterhin und begleitend laufende bilaterale Verhandlungen, die sich am europäischen Vertragsrahmen orientierten. Dies zeigt prononciert das Beispiel der deutsch-jugoslawischen Äquivalenz-Verhandlungen, das in diesem Kapitel eine nähere Untersuchung erfährt. Schließlich stehen die 1970er Jahre auch für die Frühphase bilateraler Projekte mit europäischer Förderung. Die gemeinsame Leitfrage dieses Kapitels ist, ob und wenn ja, auf welche Weise sich der bundesdeutsche Blick auf Migration und Bildung durch den europäischen Erfahrungsraum veränderte.

Wissen in der Übersetzung

Der Europarat war lange Zeit der wichtigste und angesehenste institutionelle Akteur auf europäischer Ebene, wenn es um Menschenrechte, Bildungs- und Kulturpolitik ging.³ Unter seiner Ägide fanden seit 1959 Europäische Erziehungsministerkonferenzen (Standing Conference of European Ministers of Education) statt. Aber erst 1968 widmete sich das Ministerkomitee des Europarats in einer ersten Resolution dem Thema Migration und Bildung, indem es

1 Imke Sturm-Martin, Annäherung in der Diversität. Europäische Gesellschaften und neue Zuwanderung seit dem Zweiten Weltkrieg, in: AfS 49 (2009), S. 215-230, hier S. 225.

2 Levsen, Einführung, S. 241-242. Zur praktischen Umsetzung der Europäisierung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik: Berlinghoff, Ende der »Gastarbeit«, S. 186-188, 357-362.

3 Patel, Projekt Europa, S. 27, 44, 53.

den Sprachunterricht für Arbeitsmigranten behandelte.⁴ Dabei waren die innerfamiliären Rollen noch klar verteilt: Im Blickpunkt stand der männliche Arbeitsmigrant und nur in Ableitung von ihm stand die Forderung, »to extend language teaching to the wife and children of migrant workers«.⁵

Die nächste einschlägige Resolution des Ministerkomitees konzentrierte sich direkt auf die Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und schätzte ihre Zahl europaweit auf 1,2 Millionen. Ziel der Bildungsbemühungen sollte sein, die Kinder und Jugendlichen so rasch wie möglich in die Regelklassen zu integrieren (im englischen Original: »assimilating«) und ihnen gleiche Bildungschancen zuteil werden zu lassen. Dennoch fanden die Minister auch die Einrichtung von »special classes« zur Vorbereitung auf eine Rückkehr zielführend.⁶ Die Resolution attestierte, »that the instruction and education of children is an inalienable right which may be claimed even in difficult circumstances, such as those engendered by international migrations« und sah die Notwendigkeit »of ensuring, in their own interests, that the children of migrant workers do not lose their cultural and linguistic heritage and that they benefit from the culture of the receiving country«.⁷ Zwei Gewissheiten transportierte die Resolution damit europaweit: dass Migration ein besonderer und nicht »normaler« Zustand sei und dass die Option der Rückkehr immer mitgedacht, wenn nicht sogar ausdrücklich erwartet war. Auf europäischer Ebene prägte somit ebenfalls eine »Doppelaufgabe« den Denk- und Erwartungshorizont und bekräftigte dadurch den Diskurs in der Bundesrepublik, der sowohl zeitgenössisch als auch historiographisch gemeinhin als ein nationaler, spezifisch deutscher Diskurs wahrgenommen wurde.

Zu Beginn der 1970er Jahre nahm der europäische Austausch über Migration und Bildung rasch zu. Die Abfolge und der Zusammenhang der einzelnen Treffen waren recht verzweigt: So traf sich im Anschluss der 7. Europäischen Erziehungsministerkonferenz vom 8. bis 10. Juni 1971 in Brüssel erstmals ein Ausschuss Hoher Beamter (Committee of Senior Officials), der wiederum eine Ständige Arbeitsgruppe (Standing Group) einsetzte, um eine Plenarsitzung vorzubereiten, die am 3. und 4. November 1971 in Straßburg stattfand, und die sowohl eine ad hoc-Konferenz der europäischen Erziehungsminister zum Thema Arbeitsmigration als auch die reguläre 8. Europäische Erziehungsministerkonferenz vorzubereiten hatte.

Vielfach ging die Initiative zu diesen Treffen und Konferenzplanungen von Italien, dem lange Zeit wichtigsten Entsendeland von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten, aus. Während der Treffen waren die europäischen Länder

4 BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Council of Europe, Explanatory Memorandum concerning Resolution (68) 18, 10.10.1968.

5 BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Council of Europe, Resolution (68) 18, 28.6.1968.

6 BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Council of Europe, Explanatory Note on Resolution (70) 35, 29.12.1970.

7 BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Council of Europe, Resolution (70) 35, 27.11.1970.

entlang der Richtung der Arbeitsmigration adressiert: So repräsentierten Belgien, Deutschland, Schweden und die Schweiz die »host countries«, während Italien, die Türkei und Spanien für die »countries of origin« standen. Damit waren die Entsendeländer maßgeblich am europäischen Diskurs beteiligt. Allerdings waren nicht alle europäischen Länder, die an der Arbeitsmigration teil hatten, in der Europäischen Erziehungsministerkonferenz vertreten. Länder wie Portugal und Jugoslawien waren immerhin zu einer ad hoc-Konferenz zusätzlich eingeladen, auch öffneten die Straßburger Treffen kritisch fragend der Blick über den europäischen Rahmen hinaus: »was it realistic to separate the educational problems of European migrants from the educational problems of migrants in general?«⁸

In den Draft Reports der einzelnen Treffen und in den Berichten, die die deutsche Delegation für die KMK anfertigten, zeigten sich die Suchbewegungen, angesichts der Arbeitsmigration zu einer gemeinsamen europäischen Wissensproduktion zu kommen. Der Ausschuss Hoher Beamter unternahm auf der Sitzung seiner Ständigen Arbeitsgruppe am 3. und 4. November 1971 in Straßburg eine Arbeitsdefinition zum Unterschied zwischen *immigrants* und *migrants*: Demnach handelte es sich um »Einwanderer, wenn sie »endgültig in das neue Land kommen und daher alle Bindungen zu ihrer früheren Heimat lösen« und um »Gastarbeiter«, wenn sie beabsichtigen, »innerhalb einer absehbaren Zeit in ihre Heimat zurückzukehren«.⁹ Diese Dichotomie, die schon vor dem Hintergrund der damals bekannten historischen Migrationserfahrungen, etwa bei der europäischen Migration nach Übersee, gar nicht haltbar war, erfuhr immerhin eine Relativierung im Zusatz, dass aus Gastarbeitern häufig Einwanderer würden.¹⁰ Dennoch hielten die Hohen Beamten für beide Gruppen an unterschiedlichen Zielsetzungen für den Bildungsbereich fest. Ginge es bei den Einwanderern darum, diese »nach und nach in das aufnehmende Land zu assimilieren«, seien für Gastarbeiter »einerseits eine ausreichende Anpassung an das Gastland zu ermöglichen, andererseits die kulturellen Bindungen an das Heimatland zu erhalten und zu pflegen«.¹¹

Beachtung verdient die deutsche Übersetzung dieser Begriffe aus den Draft Reports. Wurden *immigrants* wortgetreu als »Einwanderer« und *migrants* stärker kontextabhängig als »Gastarbeiter« übersetzt, fand sich für die *migrant workers* der Begriff »Wanderarbeitnehmer«.¹² Diese Übersetzung setzte sich bis weit in die 1980er Jahre in offiziellen deutschen Dokumenten nicht nur zu Treffen des Europarats und der EWG, sondern auch der UNESCO fest. Dabei fiel offenbar

8 BArch Koblenz, B 304, 2420-I, Standing Conference of European Ministers of Education, Plenary Meeting, Strasbourg, 3./4.11.1971.

9 BArch Koblenz, B 304, 2420-I, KMK, Vermerk, 16.11.1971.

10 BArch Koblenz, B 304, 2420-I, KMK, Vermerk, 16.11.1971.

11 BArch Koblenz, B 304, 2420-I, KMK, Vermerk, 16.11.1971.

12 BArch Koblenz, B 304, 2420-I, Konferenz der europäischen Erziehungsminister, 1. Sitzung der ständigen Arbeitsgruppe, Straßburg, 24.9.1971.

nicht auf, dass die Bezeichnung »Wanderarbeitnehmer« für die Arbeitsmigration der 1960er und 1970er Jahre kaum adäquat war; vielmehr lag die Assoziation zur Saisonarbeit in der Landwirtschaft oder traditionellen Wanderungen von Handwerkern, wenn nicht gar allgemein zu einer nomadischen Lebensweise nahe.

Das auffällige Spannungsverhältnis zwischen einer Diktion früherer Jahrzehnte und aktuellen Situationsbeschreibungen resultierte aus den Entstehungskontexten des europäischen Governance-Wissens. So beruhten die Aktivitäten des Europarats hinsichtlich der *migrant workers* noch zu Beginn der 1970er Jahre auf der 1956 verabschiedeten Resolution (56) 8 des Ministerkomitees, die diesen Aufgabenbereich dem Sonderbeauftragten für nationale Flüchtlinge und Bevölkerungsschüsse übertrug.¹³ Der Sonderbeauftragte nahm qua seiner Denomination die Perspektive europäischer Auswanderung ein, zu der bis weit in die 1950er Jahre auch die Bundesrepublik beigetragen hatte, und verband sie mit der Migrationslogik der Nachkriegszeit und des Kalten Krieges, für die nicht die Arbeitsmigration, sondern Flucht und Vertreibung paradigmatisch gewesen waren. Konträr zu seiner bisherigen Perspektive sollte nun der weiterhin agierende Sonderbeauftragte dafür sorgen, »den sozialen Fortschritt der Wanderarbeitnehmer und ihrer Familien durch die Förderung ihrer völligen Integration in die Gesellschaft des Gastlandes oder zumindest ihrer wirklichen Teilnahme am Leben dieser Gesellschaft zu erleichtern«.¹⁴

Zum Perspektiv-, wenn nicht gar Paradigmenwechsel des europäischen Governance-Wissens über Migration trugen mit der rasch anwachsenden Zahl an Treffen und Konferenzen die begleitend zirkulierenden Dokumente der Teilnahmestaaten bei, die in den Draft Reports eine eigene Auflistung fanden. Von deutscher Seite zählten hierzu die Empfehlungen der KMK vom 3. Dezember 1971, die umgehend auch in englische Übersetzung gebracht wurden, Berichte und Synopsen des KMK-Schulausschusses und der von ihm eingesetzten Arbeitsgruppen, aber auch Dokumente wie der Sozialbericht 1971 der Bundesregierung.¹⁵

Auf einem Vorbereitungstreffen für die ad hoc-Konferenz der europäischen Erziehungsminister, das am 1. und 2. März 1972 stattfand, konnte der KMK-Vertreter Franz Domhof die noch recht frischen KMK-Empfehlungen in einem persönlichen Vortrag vorstellen. Vor europäischem Publikum hob Domhof besonders hervor, dass die KMK-Empfehlungen ein »Maximum an Bildungschancen« nicht nur für einheimische, sondern auch für Kinder ausländischer Arbeitnehmender zum Ziel hätten. Die Vorbereitungsklassen seien

13 BArch Koblenz, B 304, 2420-1, Konferenz der europäischen Erziehungsminister, Memorandum zur 1. Sitzung der ständigen Arbeitsgruppe, Straßburg, 24.9.1971.

14 BArch Koblenz, B 304, 2420-1, Konferenz der europäischen Erziehungsminister, Memorandum zur 1. Sitzung der ständigen Arbeitsgruppe, Straßburg, 24.9.1971.

15 BArch Koblenz, B 304, 2420-1, KMK, Vermerk, 18.11.1971; BArch Koblenz, B 304, 2420-1, Reimers an Neumeister, 24.11.1971; BArch Koblenz, B 304, 2420-2, KMK, Education of Children of Foreign Workers, 7.12.1971.

eine zeitlich begrenzte Zwischenlösung, das Ideal sei der gemeinsame Unterricht aller Kinder.¹⁶

Auf die »Doppelaufgabe« ging Domhof durchaus kritisch ein: Es sei eine Aufgabe, »die es fast unmöglich erscheinen läßt, in beiden Bereichen zu befriedigenden Ergebnissen zu gelangen«.¹⁷ Noch mehr aber zählte er die Schwierigkeiten auf, für die er die Verantwortung auf Seiten der Migrantinnen und Migranten sah, insbesondere den mangelnden Schulbesuch, für den Domhof eine hohe Dunkelziffer von Kindern und Jugendlichen annahm, und dafür als Gründe die Aufsicht jüngerer Geschwister oder eine andere Auffassung von Schulpflicht anführte. Wenn es um den Muttersprachlichen Unterricht ging, warnte er vor der Gefahr, »sich zu isolieren und in ein Gettodenken und Gettoverhalten zu geraten«.¹⁸ Die Omnipräsenz und Unbefangenheit, mit der deutsche Bildungsexpertinnen und -experten zu Beginn der 1970er Jahre von »Ghetos« sprachen, fand somit Eingang in offizielle Dokumente des Europarats.

Noch ambitionierter bereitete die deutsche Bildungspolitik die ad hoc-Konferenz der europäischen Erziehungsminister 1974 vor. Dafür stellte die KMK einen Bericht zusammen, der eine bildungspolitische Bilanz der letzten zehn Jahre enthielt, mit den KMK-Empfehlungen von 1964 begann und bis an aktuelle bildungspolitische Diskussionen reichte.¹⁹ Dies beinhaltete, dass der Bericht vor europäischen Gremien auch Probleme ausbreitete: So sei die Schulpflicht noch nicht hinreichend durchgesetzt, da nur rund drei Viertel der ausländischen Kinder und Jugendlichen eine Schule besuchten. Dabei sei die weit überwiegend besuchte Schulform die Grund- und Hauptschule, während die Zahlen für die weiterführenden Schulen weit unter denjenigen für deutsche Kinder und Jugendliche lagen.²⁰ Zur Erklärung für diese Zahlen verwies der KMK-Bericht auf den als »Plowden Report« bekannt gewordenen Bericht über das englische Primarschulwesen von 1967.²¹ Demnach liege der Schulbesuch nicht nur an sozialen Faktoren wie beispielsweise Armut, sondern auch an der Einstellung der Eltern, insbesondere der Mütter. Hinzu komme, dass sich Schulpflichtzeiten in Deutschland und in den Herkunftsländern unterschieden, so dass rückkehrwil-

16 BArch Koblenz, B 304, 2420-1, Franz Domhof: Beitrag zu den Empfehlungen der KMK vom 3.12.1971, 10.3.1972.

17 BArch Koblenz, B 304, 2420-1, Franz Domhof: Beitrag zu den Empfehlungen der KMK vom 3.12.1971, 10.3.1972.

18 BArch Koblenz, B 304, 2420-1, Franz Domhof: Beitrag zu den Empfehlungen der KMK vom 3.12.1971, 10.3.1972. Der Beitrag Domhofs lag auch in englischer Übersetzung vor: BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Standing Conference of European Ministers of Education, 26.5.1972.

19 BArch Koblenz, B 304, 3285, KMK, Bericht zur Vorbereitung der ad-hoc-Konferenz 1974 der europ. Erziehungsminister, 24.5.1973.

20 BArch Koblenz, B 304, 3285, KMK, Bericht zur Vorbereitung der ad-hoc-Konferenz 1974 der europ. Erziehungsminister, 24.5.1973.

21 Benannt war der Bericht nach der Vorsitzenden der Arbeitsgruppe, Lady Bridget Plowden.

lige Eltern die längere Schulzeit in Deutschland nicht unterstützten.²² Der Verweis auf den englischen Bericht, der in der innerdeutschen bildungspolitischen Diskussion im Umgang mit Migration kaum eine Rolle spielte, war offenkundig dazu angetan, die eigene Position auf europäischer Ebene durch demonstrativ zitierte internationale Expertise zu legitimieren.

Trotz mancher selbstkritisch dargebotenen Probleme prägte den Bericht der KMK das neue bundesrepublikanische Selbstbewusstsein: »Für eine Vielzahl der Ausländerkinder, insbesondere wenn sie aus unterentwickelten Gebieten Europas kommen, beinhalten diese Gegebenheiten eine echte Verbesserung ihrer persönlichen Situation und ihrer beruflichen Aussichten.«²³ Das bildungspolitische »Modell Deutschland« war in der transnationalen Verflechtung allerdings mit anders gelagerten Perspektiven und Argumentationen konfrontiert. Besonders deutlich machte dies die italienische Delegation auf einem Vorbereitungstreffen für die ad hoc-Konferenz der Europäischen Erziehungsminister am 22. Februar 1972, indem sie, von den italienischen Zahlen ausgehend, die Arbeitsmigration als Problem »of macroscopic dimensions« ansah. So lebten 1970 rund 2,3 Millionen italienische Arbeitnehmende in europäischen Ländern: »the migration of workers in Europe is in fact the most important human manifestation of the European integration process«²⁴. Damit bettete die italienische Delegation die Migrationsbewegung in das europäische Integrationsnarrativ ein und verlieh ihr so den Status einer politisch gewollten und zukunftsgerichteten Bewegung. Umso schärfer sah die italienische Delegation den Gegensatz, der sich im praktischen Umgang mit der Arbeitsmigration in den einzelnen Ländern Europas zeigte. Sie verwies auf »the fundamental human rights which have been almost universally recognised and codified« und konkretisierte, »that education (including culture) and training are fundamental human rights«.²⁵ Damit knüpfte die italienische Delegation an den seit den späten 1960er Jahren neu belebten Menschenrechtsdiskurs²⁶ an und sicherte sich damit eine normative Sprechposition, die von den anderen Mitgliedern der Sitzung kaum politisch bestritten werden konnte.

In diesem Vortrag fand auch die Forderung nach Muttersprachlichem Unterricht in den Aufnahmeländern differenzierte Reflexion. So erkannte die italienische Delegation an, dass die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten stets »subjected to contradictory cultural influences« seien und dass die Gefahr einer

22 BArch Koblenz, B 304, 3285, KMK, Bericht zur Vorbereitung der ad-hoc-Konferenz 1974 der europ. Erziehungsminister, 24.5.1973.

23 BArch Koblenz, B 304, 3285, KMK, Bericht zur Vorbereitung der ad-hoc-Konferenz 1974 der europ. Erziehungsminister, 24.5.1973.

24 BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Standing Conference of European Ministers of Education, 22.2.1972.

25 BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Standing Conference of European Ministers of Education, 22.2.1972.

26 Hierzu Eckel, *Ambivalenz des Guten*, S. 343-346.

Überlastung bestehe; sie ging bei Kindern und Jugendlichen sogar von einem »emotional shock they will undoubtedly have suffered«, aus.²⁷ Wichtig sei daher die Fürsorge nicht nur durch Lehrkräfte, sondern auch durch Fachleute in Schulpsychologie und Sozialer Arbeit sowie durch die konsularischen Vertretungen des italienischen Staates.²⁸ Vor allem aber, und hier wurde die italienische Delegation über diplomatische Gepflogenheiten hinaus sehr deutlich, erging die Forderung, »that the host countries should take steps to ›prepare‹ not so much the emigrants as public opinion. That is a very complicated and delicate problem, but it cannot be denied that the reaction of local populations is sometimes to reject immigrant workers and it may even border on racialism in particularly tense situations«. ²⁹ Die italienische Delegation ging explizit auf die Gefahr von Rassismus ein und präsentierte damit auf europäischer Ebene eine Perspektive, die in der deutschen Bildungspolitik bislang kaum vorkam. Allerdings musste ein Entsendeland wie Italien die Umsetzung seiner Forderungen den Aufnahmeländern und der konkreten Praxis in den Schulen überlassen. Damit kam ihm zwangsläufig die Rolle eines Mahners zu, ohne unmittelbar Abhilfe schaffen zu können. Die Einnahme dieser Rolle auf europäischer Ebene war ein Versuch, staatliche Souveränität und staatliches Handeln in Migrationsprozessen neu zu definieren.

Unter Souveränitätsvorbehalt standen prinzipiell die meisten Vorschläge, die auf europäischer Ebene für den schulischen Umgang mit ausländischen Kindern und Jugendlichen erörtert wurden. Hierzu gehörte zunächst die Einführung eines individuellen *school record*, der die Schullaufbahn der Kinder dokumentieren und auch Informationen über ihre gesundheitliche Entwicklung (z. B. Allergien, Impfungen) umfassen sollte. Damit sollte eine leichtere Fortsetzung ihrer Schullaufbahn in anderen Ländern möglich sein.³⁰ Eine solche Regelung hätte die Multidirektionalität und Kontingenz von Mobilität wohl recht umfänglich adressiert, warf aber das kulturdiplomatisch empfindliche Thema der Äquivalenzen zwischen den Schulsystemen verschiedener Länder auf und stand in seiner Konzeption zudem dem bildungs- und gesellschaftspolitischen Leitbild der Integration in die Aufnahmegesellschaft entgegen. Ein einheitlicher europäischer *school record* kam daher letztlich bis heute nicht zum Zuge.

27 BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Standing Conference of European Ministers of Education, 22.2.1972.

28 BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Standing Conference of European Ministers of Education, 22.2.1972.

29 BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Standing Conference of European Ministers of Education, 22.2.1972.

30 BArch Koblenz, B 304, 2420-1, Konferenz der europäischen Erziehungsminister, Memorandum zur 1. Sitzung, der ständigen Arbeitsgruppe, Straßburg, 24.9.1971; BArch Koblenz, B 304, 2420-1, KMK, Vermerk, 11.10.1971; BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Standing Conference of European Ministers of Education, 16.3.1972.

Größeres Interesse fanden die Vorbereitungs- bzw. Sonderklassen (»special transitional classes«) für ausländische Schülerinnen und Schüler.³¹ Hierzu entstand ein eigenes Modellversuchs-Programm des Europarats, an dem sich im Schuljahr 1972/73 zunächst Frankreich, Belgien und Schweden beteiligten.³² Erst im September 1972 erbat die KMK vom Auswärtigen Amt eine genauere Unterrichtung über das Versuchsprogramm des Europarats.³³ Der deutsche Kulturföderalismus und die noch nicht geklärte Frage, wer auf dem neuen Feld transnational und international verflochtener Bildungspolitik welche politischen Positionen für die Bundesrepublik repräsentieren durfte, führte hier zu einigen Verzögerungen. Allerdings schafften mehrere deutsche Bundesländer, darunter Hessen und Hamburg, im Verlauf der 1970er Jahre die Aufnahme in das Modellversuchs-Programm, wenn auch die finanzielle Ausstattung durch den Europarat vergleichsweise bescheiden ausfiel.³⁴

War der Europarat zu Anfang der 1970er Jahre mit dem Thema Migration und Bildung am frühestens und ausgeprägtesten auf europäischer Ebene aktiv, so begann die UNESCO auf ihrer 17. Generalkonferenz das Thema »Bildung ausländischer Arbeitnehmer« ausführlicher aufzunehmen. Auch hier ergingen Empfehlungen, den Kindern von »Wanderarbeitnehmern« Zugang zum Unterricht und gleiche Bildungschancen zu garantieren.³⁵ Darüber hinaus sollte »Diskriminierung im Unterrichtswesen« bekämpft und »benachteiligten Bevölkerungsgruppen« besondere Berücksichtigung zuteil werden.³⁶ Auf einer UNESCO-Fachtagung vom 22. bis 26. Oktober 1973 in Paris zirkulierte als neue Idee, den Unterricht generell stärker zweisprachig und bikulturell auszurichten.³⁷ Die Leitvorstellung einer »bikulturellen Erziehung« sollte im Verlauf der folgenden Jahre zu einem wiederholt aufgerufenen Element pädagogischen Expertinnen- und Expertenwissens im Umgang mit Migration heranreifen.

Verhältnismäßig zögerlich ließ sich die EWG auf das Thema Migration und Bildung ein. Einen Anfang markierten Arbeitsgruppen zur »Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Bildungswesens«. Die deutsche Seite beschickte diese Arbeitsgruppen, dem Kompetenzgeflecht von Kulturföderalismus und Bundesre-

31 BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Standing Conference of European Ministers of Education, 16.3.1972.

32 BArch Koblenz, B 304, 3282, AA an KMK, 12.12.1972.

33 BArch Koblenz, B 304, 3282, KMK an AA, 18.9.1972.

34 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 14. Sitzung am 19.9.1984 in Bonn, TOP II; BArch Koblenz, B 304, 3279, BMA an KMK, 12.3.1979.

35 BArch Koblenz, B 304, 3281, KMK, Übersetzung: 17. Generalkonferenz der UNESCO, 29.11.1972.

36 BArch Koblenz, B 304, 3281, KMK, Übersetzung: 17. Generalkonferenz der UNESCO, 29.11.1972.

37 BArch Koblenz, B 304, 3290, Bericht zur UNESCO-Tagung Bildung der ausländ. Arbeitnehmer und ihrer Kinder, 22.-26.10.1973 in Paris.

gierung entsprechend, mit Vertreterinnen und Vertretern des BMBW, der Kultusministerien der Länder, des Auswärtigen Amts und des Bundeskanzleramts.³⁸

Dennoch beanspruchte die am 25. Juli 1977 verabschiedete Richtlinie 77/486/EWG »Schulische Betreuung von Kindern von Wanderarbeitnehmern« die bislang größte Verbindlichkeit für die europäische Bildungspolitik.³⁹ Sie regelte den Anspruch auf einen unentgeltlichen Einführungsunterricht und gab gleichzeitig dem Muttersprachlichen Unterricht eine neue Orientierung. Nach wie vor sollte die Wiedereingliederung in das Herkunftsland gefördert werden, doch sollte die Teilnahme freiwillig sein. Der Muttersprachliche Unterricht sollte die Kinder geistig, körperlich und zeitlich nicht überfordern und daher in den Vormittagsunterricht integriert sein. Über die Umsetzung der Richtlinie hatten die Mitgliedsstaaten regelmäßig Bericht zu erstatten.

Für diese Berichte griffen deutsche Kultusbeamte auf Formulierungen aus einer geplanten Fortschreibung des Bildungsgesamtplans zurück. Das BMBW übermittelte den Bericht anschließend der EG-Kommission.⁴⁰ In der Folge beriefen sich die Bundesländer immer wieder in ihrer Politik gegenüber Kindern ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer darauf, dass sie getreulich die Richtlinie 77/486/EWG umsetzten.⁴¹ Damit konnte sie ihre Maßnahmen mit Verweis auf das weithin anerkannte Leitbild der europäischen Integration legitimieren und waren vor dem Vorwurf gefeit, einen deutschen Sonderweg zu gehen.

Trotz der unterschiedlichen Perspektiven blieb der Austausch über Migration und Bildung auf europäischer Ebene in den 1970er Jahren insgesamt wenig konflikthaft und auch wenig verbindlich. Dies war nicht von vornherein anzunehmen gewesen: Auf nationaler Ebene zeigte sich das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung in dieser Zeit in vielen europäischen Ländern höchst polarisiert und auch die europäische Integrationsgeschichte kannte spektakuläre Auseinandersetzungen um verhinderte Beitritte und »leere Stühle«. Das geringe Konfliktverhalten um Migration und Bildung war offenbar dem Umstand geschuldet, dass ein bislang überwiegend national formiertes Feld politisch auf die europäische Ebene neu übersetzt werden musste und auf diese Weise Prozesse der gemeinsamen Wissensproduktion und Wissenszirkulation zunächst im Vor-

38 BArch Koblenz, B 304, 3282, KMK, 15.1.1973.

39 Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern, Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?qid=1593282519869&uri=CELEX:31977Lo486>, 13.03.2023; hierzu auch: Lutz R. Reuter, Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 35-57, hier S. 50.

40 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 14. Sitzung am 2./3.4.1981 in Bonn, TOP 3.

41 Siehe etwa: BArch Koblenz, B 304, 7771, Kultusministerium Baden-Württemberg an Konsulate in Baden-Württemberg, 6.8.1984.

dergrund standen. Die in den 1970er Jahren fortgesetzten und sogar intensivierten bilateralen diplomatischen Formate brachten stärker die Gegensätze der jeweiligen nationalen bildungspolitische Agenden zum Vorschein, arbeiteten aber auch auf konkrete Lösungen hin.

Bilaterale Formate und friedliche Koexistenz

Das Auswärtige Amt bat die KMK 1972 um eine Zusammenstellung von Schulen »dritter Staaten« in der Bundesrepublik und dabei auch um die Klärung der Fragen, wie viele Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte an diesen Schulen tätig seien, nach welchen Lehrplänen und in welchen Sprachen unterrichtet werde und wie das Zahlenverhältnis von deutschen und ausländischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften an diesen Schulen sei.⁴² Als Begründung hielt der Referatsleiter für deutsche Auslandsschulen im Auswärtigen Amt fest: »Bei der Behandlung von Schulfragen für Minderheitengruppen in der BRD – hier die Kinder ausländischer Arbeitnehmer – ist stets auch die Rückwirkung auf die von der Bundesrepublik im Ausland geförderten Schulen zu beachten«.⁴³ Die Diktion enthielt Assoziationen an die Zwischenkriegszeit: Nicht das Prinzip Arbeitsmigration bzw. Freizügigkeit stand im Blickpunkt, sondern das ethnische Prinzip von Minderheiten und Volksgruppen. Darauf gemünzt war der Aspekt der Reziprozität, der ebenfalls seine Höhepunkte in der Minderheitenpolitik der Zwischenkriegszeit besaß.⁴⁴

Reziprozität bildete auch den Erwartungshorizont der Gemischten Kommissionen, die zur Umsetzung bilateraler Kulturabkommen gebildet wurden. In den 1960er Jahren war in einigen Gemischten Kommissionen, insbesondere in der Deutsch-Italienischen, der Unterricht für die Kinder der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten bereits ein Thema gewesen; nun erfuhr das Format eine deutliche Belebung und Erweiterung. In die Gemischten Kommissionen der 1970er Jahre entsandte die deutsche Seite Vertreterinnen und Vertreter der KMK sowie auf Staatssekretärebene auch des Auswärtigen Amtes, des Bundesministeriums für Arbeit und des BMBW.⁴⁵ Dies zeigte deutlich, dass Fragen der Arbeitsmigration mittlerweile deutlich gegenüber klassischen Fragen auswärtiger Kulturpolitik an Bedeutung gewonnen hatten. Die Häufigkeit der Treffen war daher auch vom aktuellen Diskussionsbedarf zu Fragen der Arbeitsmigration bestimmt, wobei auffällt, dass dies nicht zwangsläufig mit der medialen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für bestimmte Gruppen von Migrantinnen

42 BArch Koblenz, B 304, 3281, AA, Holzheimer, an KMK, 23.II.1972.

43 BArch Koblenz, B 304, 3281, AA, Vermerk, 10.II.1972.

44 Hierzu grundlegend Eser, »Volk, Staat, Gott«; Venken, *Peripheries at the Centre*.

45 BArch Koblenz, B 304, 3279, KMK, Fragen und Antworten zur DGB-Fachtagung in Gelsenkirchen 1979, 27.2.1979.

und Migranten korrelierte. Seit 1977 gab es eine deutsch-türkische Kommission, die bis 1980 vier Tagungen abhielt, seit 1978 eine neu belebte deutsch-italienische Kommission mit zwei Tagungen und seit 1976 eine deutsch-griechische mit drei Tagungen bis 1980. Die aktivste Kommission war allerdings die deutsch-jugoslawische, die seit 1973 sieben Tagungen veranstaltete.⁴⁶

Der besondere Diskussionsbedarf im deutsch-jugoslawischen Fall resultierte aus dem Streben nach Äquivalenz und damit nach der Anerkennung von zertifiziertem Wissen. Eine Reihe von Entsendeländern erkannte die in Deutschland erworbenen Schulabschlüsse nicht an.⁴⁷ Dies war eine recht ungewohnte Situation für die bundesdeutschen Kultusverwaltungen, denn bislang befanden sie sich vornehmlich in der Position, die Bildungsabschlüsse anderer Länder einer Prüfung zu unterziehen, namentlich durch die Inanspruchnahme der ZfaB. Zum einen war die Bundesrepublik für ausländische Studieninteressierte seit den 1950er Jahren zunehmend attraktiv geworden, zum anderen konnten die Migrantinnen und Migranten des Kalten Krieges nur schwerlich einen Rückweg antreten. Nun aber, mit der Option der Rückkehr im Zuge der Arbeitsmigration, war auch das deutsche Bildungssystem verstärkt internationalen Wertungen ausgesetzt. Außenpolitisch war für die jugoslawische Seite bedeutsam, dass es in keinem anderen Lande »eine derartige Konzentration jugoslawischer Bürger wie in der Bundesrepublik« gebe.⁴⁸ Die deutsche Seite wiederum erhoffte in Jugoslawien einen Unterstützer für die Neue Ostpolitik, die auch in der Vertragsphase der 1970er Jahre noch für politische Konflikte sorgte.

Ausgangspunkt für die Gespräche war das deutsch-jugoslawische Abkommen über kulturelle und wissenschaftliche Zusammenarbeit vom Juli 1969. Im Juni 1973 war eine Gemischte Kommission »zum Studium des Problems der Kinder jugoslawischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland« eingerichtet worden.⁴⁹ Der Blick dieser Kommission richtete sich nicht nur auf die Grund- und Hauptschulen, sondern auch auf die Gymnasien und deren aktuelle Reformentwicklungen, da Kinder und Jugendliche aus Jugoslawien einen hohen Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler an deutschen weiterführenden Schulen ausmachten.⁵⁰

Parallel zur Arbeit der Gemischten Kommission liefen eigene deutsch-jugoslawische Treffen zu Verhandlungen über Äquivalenzen. Daran waren zunächst nur die KMK, darunter der Schulausschussvorsitzende Hans Reimers in seiner neuen zusätzlichen Funktion als Äquivalenzbeauftragter, und die ZfaB betei-

46 KMK, 68. Amtschef-Konferenz, 14.II.1980, TOP 20 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-9, Abl. 1993/1-Az. 312-25.03 V).

47 BArch Koblenz, B 304, 3290, KMK, AG Unterricht für Kinder ausländ. Arbeitnehmer, 14. Sitzung am 24./25.I.1974 in Bonn.

48 BArch Koblenz, B 304, 2171-2, AA, Vermerk, 4.7.1975.

49 BArch Koblenz, B 304, 2171-1, KMK, Vermerk Vors. SchA, 9.12.1974.

50 BArch Koblenz, B 304, 2171-1, KMK, Vermerk, 4.2.1975.

ligt.⁵¹ Das Auswärtige Amt beschloss allerdings, »in Anbetracht der politischen Bedeutung« den deutsch-jugoslawischen Gesprächen einen Botschafter als formalen Anführer der Delegation zuzuordnen.⁵² Zu einer ersten Regelung kam es auf dem Treffen, das vom 18. bis 20. Juni 1973 in Belgrad unter der Gesprächsführung des vormaligen deutschen Botschafters in der Türkei, Rudolf Thierfelder, stattfand.⁵³ Dabei einigten sich die Teilnehmenden darauf, dass die Reifezeugnisse der Gymnasien in beiden Staaten jeweils als Hochschulzugangszugnisse anerkannt werden sollten, auch wenn die jugoslawische Gymnasialausbildung nur zwölf statt 13 Jahre betrug.⁵⁴

Dagegen gab es auf deutscher Seite starke Vorbehalte: Die KMK merkte an, dass nach den Bewertungsvorschlägen der ZfaB das jugoslawische Abitur in Kategorie II eingestuft sei und Studieninteressierte daher eine Feststellungsprüfung abzulegen hatten.⁵⁵ Mit der Belgrader Regelung sah die KMK das ganze bisherige System der Bewertungsvorschläge in Gefahr und hinterfragte grundsätzlich die Äquivalenzverhandlungen, da diese die deutschen Hochschulzugangsberechtigungen international in einem neuen, nach unten nivellierenden »Wert- und Prestigechema« (sic!) ansiedelten und damit zu niedrigeren Bewertungen in anderen internationalen Äquivalenzverhandlungen führten.⁵⁶ Zudem sei die Bundesrepublik eine »derartig weitgehende bilaterale Regelung«, wie sie die jugoslawische Seite anstrebe, mit bisher keinem anderen Staat eingegangen, auch nicht mit westlichen Staaten, »deren Ausbildungsgänge wesentlich mehr Gemeinsamkeiten mit den deutschen aufweisen als die der osteuropäischen Staaten«.⁵⁷

Die KMK plädierte dafür, die Verhandlungsführung ihrem eigenen Äquivalenzbeauftragten, Hans Reimers, zu übertragen.⁵⁸ Offenbar sahen sie in Botschafter Thierfelders Wirken eine zu weitgehende diplomatische Nachgiebig-

51 BArch Koblenz, B 304, 3290, KMK, Bericht zu dt.-jug. Äquivalenz-Verhandlungen, 12.2.1974.

52 BArch Koblenz, B 304, 3290, KMK, Bericht zu dt.-jug. Äquivalenz-Verhandlungen, 12.2.1974.

53 KMK, 158. Plenum am 16.3.1973, TOP 1.g. (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 2171-1); BArch Koblenz, B 304, 2171-2, KMK, Vermerk zur 22. Amtschef-Konferenz, 28.9.1973. Wie Conze/Frei/Hayes/Zimmermann, *Das Amt*, S. 684 feststellten, war das NSDAP- und SA-Mitglied Thierfelder im Zweiten Weltkrieg bei der Gruppe Justiz des Militärbefehlshabers für Frankreich in Paris tätig und arbeitete an der Erstellung von Geiselrichtlinien mit, die auch Erschießungen von Geiseln vorsahen.

54 BArch Koblenz, B 304, 2171-2, Vermerk Thierfelder, 12.9.1973; BArch Koblenz, B 304, 3290, KMK, Bericht zu dt.-jug. Äquivalenz-Verhandlungen, 12.2.1974.

55 BArch Koblenz, B 304, 3290, KMK, Bericht zu dt.-jug. Äquivalenz-Verhandlungen, 12.2.1974.

56 BArch Koblenz, B 304, 3290, KMK, Bericht zu dt.-jug. Äquivalenz-Verhandlungen, 12.2.1974.

57 BArch Koblenz, B 304, 2171-1, KMK, Rundschreiben, 18.5.1973.

58 BArch Koblenz, B 304, 2171-1, KMK, Vermerk Vors. SchA, 9.9.1974.

keit. Ganz ohne Rücksicht auf außenpolitische Erwägungen konnte die deutsche Bildungspolitik allerdings nicht reüssieren. Daher lautete die Empfehlung der KMK, die Äquivalenz-Vereinbarungen nicht im Detail auszubuchstabieren, sondern eine bilaterale Vereinbarung auf der Grundlage von drei allgemein gehaltenen Europäischen Konventionen zu treffen.⁵⁹ Dies waren die Europäischen Konventionen zur Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse 1953, der Studienzeiten 1956 und der Anerkennung akademischer Grade 1959.⁶⁰ Die Kompromisslinie lautete, die Konventionen des Europarates seien »global« und würden durch bilaterale Abkommen ergänzt.⁶¹

Diese Lösung war offenkundig für beide Seiten annehmbar. Jugoslawien war für die Bundesrepublik ein außenpolitisch wichtiger Partner; wenige Wochen nach seinem Amtsantritt lobte Bundeskanzler Helmut Schmidt im Gespräch mit Tito die jugoslawischen »Gastarbeiter« und betonte den Wert wechselseitiger Begegnungen.⁶² Ein Jahr später meldete die Deutsche Botschaft: »Belgrad scheint mit der Betreuung der jugoslawischen Gastarbeiterkinder, wie sie zur Zeit in der Bundesrepublik gehandhabt wird, im großen und ganzen nicht unzufrieden zu sein. Im internationalen Vergleich kommt anscheinend nur Schweden den jugoslawischen Wünschen stärker entgegen. Österreich dürfte zurückhaltender sein.«⁶³ Tatsächlich war Jugoslawien mit dem Beitritt zur Europäischen Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse in die Bewertungsgruppe I der ZfaB aufgestiegen.

Dass eine bilaterale Auseinandersetzung auf das Feld europäischer Regelungen gelenkt werden konnte, sprach für die steigende Akzeptanz transnationaler Verflechtung. Vielmehr noch, gegen Ende der 1970er Jahre wirkten Wissensproduktion und Wissenszirkulation auf europäischer Ebene immer mehr zurück auf nationale bildungspolitische Agenden und Praktiken. Zahlreich waren mittlerweile Einladungen zu europäischen Kolloquien und Sachverständigentagungen, die das BMBW und die KMK erhielten und die sich mit der schulischen Aufnahme und Versorgung von Kindern von »Wanderarbeitnehmern« befassten. Auch flossen in die Besprechungen der KMK-Gremien immer mehr Berichte und Aktivitäten von der europäischen Ebene, von Europarat und EG, aber auch von den Tagungen der bilateralen Gemischten Kommissionen ein. So lag in der 1977 wieder eingesetzten KMK-AG »Schulische Betreuung ausländischer Kinder«

59 BArch Koblenz, B 304, 3290, KMK, Bericht zu dt.-jug. Äquivalenz-Verhandlungen, 12.2.1974.

60 BArch Koblenz, B 304, 2171-I, KMK, Rundschreiben, 18.5.1973; BArch Koblenz, B 304, 2171-2, KMK, Vermerk zur 22. Amtschef-Konferenz, 28.9.1973.

61 BArch Koblenz, B 304, 2171-I, KMK, Rundschreiben, 13.2.1975.

62 Akten zur Auswärtigen Politik der Bundesrepublik Deutschland (AAPD), hrsg. im Auftrag des Auswärtigen Amtes vom Institut für Zeitgeschichte, 1974, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1974, München 2005, Dok. 188: Gespräch des Bundeskanzlers Schmidt mit Staatspräsident Tito, 25.6.1974.

63 BArch Koblenz, B 304, 2171-2, Dt. Botschaft Belgrad an AA, 24.3.1975.

der Schwerpunkt nicht mehr auf der Nachbesserung von KMK-Empfehlungen, sondern auf der Koordination der stark zunehmenden bildungspolitischen Aktivitäten auf europäischer und internationaler Ebene.⁶⁴ Auch wenn KMK-Vertreterinnen und -Vertreter zuweilen beklagten, dass »Arbeiten im internationalen Bereich eine beträchtliche Belastung der Kultusverwaltungen der Länder« darstellten,⁶⁵ blieb es ihnen jedoch stets ein Ansporn zu verhindern, dass der neue Akteur BMBW im Ausland als alleinige Vertretung der deutschen Bildungspolitik angesehen wurde, auch wenn die Bundesrepublik aus Sicht der Erziehungs- und Bildungsministerien der übrigen europäischen Länder endlich ein zentrales Ministerium und damit einen gleichrangigen Ansprechpartner zu haben schien.

In jedem Fall agierte die deutsche Bildungspolitik gegenüber Migration und ihren Auswirkungen nicht losgelöst vom europäischen Kontext, auch wenn sie historiographisch bislang überwiegend so betrachtet worden ist.⁶⁶ Die 219. Sitzung des KMK-Schulausschusses fand sogar mit bewusster Symbolik im »Europäischen Jahr« 1979 in Straßburg statt. Die Eröffnungsveranstaltung bestand in einem Gespräch mit der Vertreterin der Abteilung für allgemeine und berufliche Bildung des Europarats, Maura Rolandi-Ricci. Sie berichtete vom laufenden 4-Jahres-Programm zur Lehrkräftefortbildung des Europarats, das unter anderem die Erstellung von Dossiers über die Kultur und das Erziehungssystem der Entsende- und der Gastländer vorsah.⁶⁷ Wie Rolandi-Ricci ausführte, war für den Europarat die zentrale bildungspolitische Herausforderung »facilitating the insertion of the children in the community of the host country without losing the riches of their culture of origin«. ⁶⁸ Damit war zum Ende der 1970er Jahre auf europäischer Ebene die »Doppelaufgabe« nach wie vor das Maß der Dinge und bestärkte den Eindruck konzeptioneller Stagnation. Das deutsche Auswärtige Amt mahnte wenig später, auch mit Blick auf die bildungspolitische Agenda, dass es eine klarere Definition der Aufgaben des Europarats, eine Straffung seiner Projektstätigkeit und eine stärkere Effizienz seiner Beratungsabläufe geben müsse.⁶⁹

64 KMK, 47. Amtschef-Konferenz am 14.10.1977 in Bonn, TOP 13 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 7778); so auch beim Auftakt der 1. Sitzung: BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 1. Sitzung am 11.1.1978 in Bonn, TOP 1.

65 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 3. Sitzung am 17./18.10.1978 in Wiesbaden, TOP 6.

66 Dagegen jetzt mit vielen Verweisen auf internationale Abkommen: Lehman, Teaching Migrant Children.

67 KMK, 219. SchA am 26./27.4.1979 in Straßburg, TOP A.2 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3279).

68 KMK, 219. SchA am 26./27.4.1979 in Straßburg, Anlage II.2 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3279).

69 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 14. Sitzung am 2./3.4.1981 in Bonn, TOP 5.3.

In wissenschaftlicher Perspektive schufen solche Aktivitäten, wie sie neben dem Europarat zunehmend auch die EG entfaltete, Vergleichsmöglichkeiten zu anderen europäischen Ländern. Welche Schlüsse aus diesen Vergleichen zu ziehen waren und welche Eindrücke zu neuem Governance-Wissen führten, blieb kontingent. So berichtete der bayerische Kultusbeamte und Schulbuchautor Gerhart Mahler von einer Reise in die Niederlande im Mai 1979, zunächst von einem Kolloquium in Noordwijkerhout, das die Erkenntnis vermittelte, auch in den Niederlanden bestünde eine »Doppelaufgabe« von Integration und Rückkehrmöglichkeit. Das besondere Interesse Mahlers galt bikulturellen Unterrichtsmodellen, die seinerzeit in der Bildungspolitik und Pädagogik als geeignete Lösung für ausländische Schülerinnen und Schüler in der Diskussion standen. Der Besuch in den Schulräumen eines EG-Modellversuchs in Leiden brachte jedoch ernüchternde Einsichten. Merkwürdig irritiert berichtete Mahler, dass im Versuch, eine »heimatliche Atmosphäre« zu schaffen, »Bilder aus Marokko, aus der Türkei, Schriftbilder, Folklore, Atatürkbilder, Persönlichkeiten aus der Geschichte der Heimatländer« erstellt bzw. behandelt wurden.⁷⁰ Die Kooperation zwischen niederländischen und ausländischen Lehrkräften gelte als schwierig, zudem seien die Kinder angewiesen, aus psychologischen Gründen in der bikulturellen Klasse zu bleiben. Mahler, der aus einem Bundesland kam, das wie Baden-Württemberg »Nationalklassen« anbot, berichtete an die KMK mit einem skeptischen Fazit: »Das Modell in Leiden beruht auf einer Theorie, die in der Praxis den Kindern leider zusätzliche Schwierigkeiten bringt.«⁷¹

Trotz der Skepsis, die die deutsche Bildungspolitik an Modellversuchen anderer Länder zeigte, waren die auf europäischer Ebene verfügbaren Drittmittel attraktiv. So machte Anfang der 1980er Jahre insbesondere die Hoffnung die Runde, aus dem EG-Sozialfonds Mittel zur Finanzierung von Modellversuchen erhalten zu können.⁷² Die Möglichkeit zu Verflechtung und Austausch boten aber nicht nur die großen internationalen Player wie Europarat und EG. Bereits in den bilateralen Programmen der Gemischten Kommissionen zu den Kulturabkommen war, wie im deutsch-jugoslawischen Fall, ein Austausch von »Fachleuten des Bildungswesens« und Lehrkräften vorgesehen, »um das Bildungssystem und das Land der von ihnen betreuten Schulkinder genauer kennenzulernen«.⁷³ Besonders in den 1980er Jahren wurde die Reisetätigkeit rege und zunehmend nahmen nicht nur Vertreterinnen und Vertreter aus Kultusverwaltungen und Wissenschaft, sondern auch gezielt als Wissensakteurinnen und

70 BArch Koblenz, B 304, 3285, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Mahler, an KMK, 29.5.1979.

71 BArch Koblenz, B 304, 3285, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Mahler, an KMK, 29.5.1979.

72 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 12. Sitzung am 5./6.11.1980 in Berlin, TOP 8.2.

73 BArch Koblenz, B 304, 2171-1, KMK, Pädagogischer Austauschdienst, Rundschreiben, 19.2.1975.

-akteure angesprochene Lehrkräfte, die ausländische Kinder und Jugendliche unterrichten, an Besuchen in die (einstigen) Entsendeländer teil.⁷⁴ Dem standen Lehrkräfte-Organisationen nicht länger nach, so dass die Internationale Vereinigung freier Lehrgewerkschaften unter ihrem Präsidenten, dem langjährigen deutschen GEW-Vorsitzenden Erich Frister, eine Tagung zu »Schule und Berufsausbildung der Kinder von Wanderarbeitnehmern im Ausland« im Mai 1981 in Turin veranstaltete und die Schaffung eines europäischen Bildungsfonds für die Kinder von ausländischen Arbeitnehmern forderte.⁷⁵

Um 1980 zeichnete sich allerdings ab, dass das Leitbild der Integration, wie es eine Reihe gesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure in der Bundesrepublik seit geraumer Zeit einforderte, auf europäischer Ebene keine ungebrochene Geltung besaß. Als auf der 11. Konferenz der Europäischen Erziehungsminister vom 10. bis 13. Juni 1979 in Den Haag erneut das Thema »Bildung und Ausbildung von Wanderarbeitnehmern« zur Sprache kam, postulierte der spanische Berichterstatter Juan A. Menéndez Pidal y Oliver, dass das Problem der Rückkehr in der letzten Jahren drängender geworden sei, die praktische Vorbereitung darauf jedoch »erschreckend«: »Ein ausländisches Kind, das als Schüler in sein Herkunftsland zurückkehrt, kann als Ausländer in seinem eigenen Land angesehen werden.«⁷⁶ Bezeichnend war, dass weiterhin das Herkunftsland als das eigentliche, »eigene« galt. Es war kaum ein Zufall, dass ein spanischer Vertreter diese Perspektive vorbrachte, war doch gerade die iberische Halbinsel jene Region des europäischen »Südens«, die seit den 1970er Jahren eine starke Rückwanderung erfuhr. Während die Europarats-Vertreterin Rolandi-Ricci wenige Wochen zuvor in Straßburg noch die »Doppelaufgabe« im Blick hatte, rückte hier, auf einem größeren europäischen Forum, die Rückkehrförderung in den Vordergrund. Damit war eine politische Agenda für die 1980er Jahre angeschnitten, und dass die Konferenz der Europäischen Erziehungsminister in Den Haag mehr Abkommen und mehr Zusammenarbeit zwischen den Herkunfts- und den Zielländern anmahnte,⁷⁷ widersprach dem nicht: Die Gestaltung der Rückkehr sollte zu einem europäischen Aushandlungsprozess werden.

Der Austausch auf europäischer Ebene hatte vielfältige und keineswegs immer gleichgerichtete Wirkungen. Da es über den Zeitraum fast eines Jahrzehnts, der 1970er Jahre, um grundsätzliche, initiale Anstöße für die Wissensproduktion und

74 Für Jugoslawien: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 108, Protokoll über die Gespräche aus Anlaß des Besuchs einer Delegation des Landtags von Baden-Württemberg in der Sozialistischen Republik Kroatien am 20.5.1980; BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 15. Sitzung am 23./24.10.1984 in Soest, TOP 5.

75 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 15. Sitzung am 12./13.5.1981 in München, TOP 7.3.

76 BArch Koblenz, B 304, 3279, Ständige Konferenz der europäischen Erziehungsminister, 11. Sitzung, 10.-13.6.1979 in Den Haag.

77 BArch Koblenz, B 304, 3279, Ständige Konferenz der europäischen Erziehungsminister, 11. Sitzung, 10.-13.6.1979 in Den Haag.

Wissenszirkulation ging, war der Austausch wenig konflikthaft und bestand vielmehr in einer Koexistenz unterschiedlicher Perspektiven von Entsende- und Aufnahmeländern ohne größeren Reformdruck. Dies verführte regelmäßig dazu, die Situation im eigenen Land tendenziell als vorbildlich oder zumindest beachtenswert zu präsentieren, sei es in der bundesdeutschen Variante des »Modells Deutschland«, sei es in der internationalen Vorführung von schulischen Modellversuchen. Dazu gehörte auch, dass die deutsche Bildungspolitik von der europäischen Ebene Bestätigung für das Governance-Wissen auf nationaler Ebene mitnahm.

Der transnationale Austausch produzierte eine rege Reisetätigkeit. Vertreterinnen und Vertreter der KMK und der Kultusverwaltungen nahmen regelmäßig und offenkundig gerne an den Tagungen und Aktivitäten teil, bedeutete dies doch eine europaweite Nachfrage als Expertinnen und Experten, die für die Kultusverwaltungen noch zu Beginn der 1970er Jahre keineswegs üblich war. Ähnliches galt, zunehmend seit den 1980er Jahren, auch für Lehrkräfte, denen sich, neben dem traditionellen Weg des Auslandsschuldienstes, neue Möglichkeiten zur transnationalen und – der zeitgenössischen Begrifflichkeit folgend – interkulturellen Erweiterung ihres Professionswissens boten.

Die als Ausgangspunkt genommenen Diagnosen einer Europäisierung des Migrationsdiskurses und eines neuen Ausmaßes transnationaler Verflechtung in den 1970er Jahren besaßen nicht nur eine strukturelle, quantitative Dimension, sondern gingen auch mit epistemischen Veränderungen einher. Das europäische Governance-Wissen und Wissen von Expertinnen und Experten zu Migration und Bildung löste sich zu Beginn des Jahrzehnts endgültig aus seinem Entstehungskontext, dem Flüchtlingsregime der Nachkriegszeit, und wandte sich den Fragen von Arbeitsmigration und Personenfreizügigkeit zu. Dabei nahmen auf den zahlreichen Treffen im Rahmen des Europarats und der EG nicht nur die Entsendeländer der Arbeitsmigration mit ihren Stimmen einen weitaus größeren Raum ein, als sich dies im bundesrepublikanischen Migrationsdiskurs widerspiegelte, auch waren auf europäischer Ebene Argumente zu Menschenrechten und Rassismus stärker präsent.

Der bundesdeutsche Blick auf Migration und Bildung veränderte sich durch den europäischen Erfahrungsraum eher graduell. In den 1970er und auch 1980er Jahren stand die gemeinsame Wissensproduktion im Vordergrund, die sich in einer wenig konflikthaften Koexistenz von Statistiken, Berichten, Erfahrungen und Vorschlägen niederschlug. Vor allem aber konzentrierten sich die europäischen Aktivitäten auf das Phänomen der Arbeitsmigration und verfestigte dessen primäre Wahrnehmung nicht nur in Politik und Öffentlichkeit, sondern auch in der sozialwissenschaftlichen Migrationsforschung. Dies bedeutete aber zugleich, dass andere Migrationsbewegungen wie die Asyl- und Fluchtmigration oder, im bundesdeutschen Fall besonders bedeutsam, die Aussiedlungsmigration aus Mittel- und Osteuropa, weiterhin in einem nationalen Deutungs- und Wissensrahmen verblieben.

4.4. Ignoriertes Wissen? Aussiedlerinnen und Aussiedler und die Diasporen des antikommunistischen Exils

Die von der historischen Migrationsforschung im Allgemeinen beschriebene Ablösung eines Systems der Ost-West-Wanderungen durch ein innereuropäisches Süd-Nord-System der Arbeitsmigration seit den 1960er Jahren¹ traf für Deutschland nicht in Gänze zu. Vielmehr noch, während sich Politik und Verwaltung in der Bundesrepublik regelmäßig überrascht zeigten über die stetig wachsende Zahl von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten, die längst über unterschiedliche Wege und nicht mehr allein über die Regelungen der Anwerbe-Abkommen ins Land kamen, verhielt es sich bei den Aussiedlerinnen und Aussiedlern gegenteilig. Seit Beginn der 1970er Jahre entwickelte sich ein Modus gespannter Erwartung und Vorbereitung. In der zeitgenössischen Wahrnehmung stand, befördert von der Neuen Ostpolitik, der Beginn einer zweiten Migrationsbewegung von sich als ethnisch deutsch definierenden Menschen aus Mittel- und Osteuropa bevor.

Welche Auswirkungen hatte diese erwartete, ja sogar erhoffte Migration auf das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung in der Bundesrepublik? Kam es zu einer geringeren systeminternen Unbestimmtheit als im Falle der Arbeitsmigration, da die bildungspolitische Zielsetzung für die Ausgesiedelten aus Mittel- und Osteuropa klarer schien, nämlich darauf vorzubereiten, als »Deutsche unter Deutschen zu leben«, wie es in einer zeitgenössischen Formulierung hieß?

Bei der zweiten Phase der Aussiedlungsmigration ab den 1970er Jahren handelt es sich um ein zeithistorisch noch kaum aufgearbeitetes Thema, so dass dieses Kapitel mit einer vertieften Hinführung auf Grundlage außenpolitischer Quellen einsetzt. Das Augenmerk gilt dann dem bildungspolitischen und bildungspraktischen Umgang mit den ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik, wobei die Arbeitsmigration als Vergleichsfolie präsent ist. Eine Spezifik und zugleich Kontinuitätslinie zu den 1950er Jahren markierten die wieder aufgenommenen Sonderlehrgänge für ausgesiedelte Abiturientinnen und Abiturienten, deren Funktion als epistemischer Transmissionsriemen zwischen Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaft ausführlicher am Beispiel zweier Stuttgarter Vorbereitungsseminare im Jahre 1985 vorgestellt werden. Fokussierte die Untersuchung bis hierhin auf Wissen, das auf die deutsche Einwanderungsgesellschaft gerichtet war, so kommt abschließend mit den mittel- und osteuropäischen Diaspora-Schulen und hier insbesondere mit dem Ungarischen Gymnasium auf Kastl eine noch wenig bekannte *entangled history* von Aussiedlungsmigration und politischer Emigration zur Sprache.

1 Hoerder/Lucassen/Lucassen, Terminologien und Konzepte, S. 46.

Nach dem ersten Höhepunkt der Aussiedlungsmigration in den späten 1950er Jahren, als rund 100.000 Menschen jährlich in die Bundesrepublik gekommen waren, fanden bis zu Beginn der 1970er Jahre weiterhin zwischen 10.000 und 15.000 Menschen jährlich den Weg in den Westen.² Mit diesem Status quo hatte sich die deutsche Außenpolitik eine Zeitlang arrangiert. Nach Einschätzungen im Auswärtigen Amt lebten innerhalb der nunmehrigen polnischen Grenzen »etwa 1 Mio. Menschen, die nach unseren Gesetzen deutsche Staatsangehörige sind, in ihrer großen Mehrheit aber von der polnischen Regierung als ›Autochthone‹ und polnische Staatsbürger in Anspruch genommen werden.«³ Als Ausreisewillige taten sich nur diejenigen hervor, die sich bislang in Polen »praktisch der deutschen Sprache nicht bedienen können, ihre Kinder nicht in deutsche Schulen schicken können usw., wenn sie sich also in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit diskriminiert fühlen müssen.«⁴

In den deutsch-polnischen Vertragsverhandlungen von 1970 spielte die so genannte Familienzusammenführung zunächst keine bedeutende Rolle.⁵ Die polnische Seite lehnte jegliche Verhandlungen darüber ab, da dies zu den inneren Angelegenheiten der VR Polen gehöre, und auch auf deutscher Seite war die Familienzusammenführung ursprünglich kein Bestandteil des Verhandlungskonzepts; sie kam nach organisatorischen und personellen Wechseln im Auswärtigen Amt im Juni 1970 auf die Agenda⁶ und gewann erst zum Ende der bilateralen Gesprächsrunden hin an Dynamik.

Die deutsche Diplomatie argumentierte nun offensiver und knüpfte an volksdeutsche Argumentationen früherer Jahrzehnte an: »Es ist davon auszugehen, daß in der heutigen Volksrepublik Polen noch mehrere 100 000 Personen leben, die die Umsiedlung in die Bundesrepublik Deutschland anstreben und die als Einwohner des ehemaligen Deutschen Reichs sowohl ihrer Staatsangehörigkeit

2 Für die 1960er Jahre differierten die Zahlenangaben: Der Auswärtige Ausschuß des Deutschen Bundestages. Sitzungsprotokolle 1969-1972, bearb. von Wolfgang Hölscher, Düsseldorf 2007, 39. Sitzung, 6.5.1971 und 54. Sitzung, 27.1.1972; AAPD, 1970, Bd. 3: 1. September bis 31. Dezember 1970, München 2001, Dok. 569; Ministerialdirektor von Staden an die Handelsvertretung in Warschau, 25.11.1970.

3 AAPD, 1970, Bd. 1: 1. Januar bis 30. April 1970, München 2001, Dok.77: Instruktionen für Staatssekretär Duckwitz (Entwurf), 25.2.1970.

4 AAPD, 1970, Bd. 1: 1. Januar bis 30. April 1970, München 2001, Dok.77: Instruktionen für Staatssekretär Duckwitz (Entwurf), 25.2.1970.

5 Zum Verlauf der Verhandlungen: Katarzyna Stokkosa, Polen und die deutsche Ostpolitik 1945-1990, Göttingen 2011, S. 194-204; Dieter Bingen, Die Polenpolitik der Bonner Republik von Adenauer bis Kohl 1949-1991, Baden-Baden 1998, S. 141-145.

6 Günther Schmid, Entscheidung in Bonn. Die Entstehung der Ost- und Deutschlandpolitik 1969/1970, Köln 1979, S. 99, 117.

wie ihrer Nationalität nach unzweifelhaft Deutsche sind.«⁷ Darin lag eine Aufweichung des bislang geltenden Paradigmas der Familienzusammenführung,⁸ dessen grundsätzlicher Problematik sich die beteiligten diplomatischen Akteurinnen und Akteure bewusst waren. So konzidierte Außenminister Walter Scheel: »Es gibt, und zwar auf beiden Seiten, ungewöhnlich viele solcher gemischten polnisch-deutschen Familien.« Man würde das Gegenteil von dem erreichen, »was wir unter Familienzusammenführung verstehen, d. h. man würde Familien auseinanderreißen«. Daher seien »subjektive Gründe« zu berücksichtigen, vor allem der eigene Wille der Betroffenen.⁹ Darin klang eine Einsicht in die Situativität von Ethnizität und in die demographischen Veränderungsprozesse seit den beiden Nachkriegsjahrzehnten an, zugleich bot sich dadurch die Möglichkeit, einen größeren und heterogenen Personenkreis als potenzielle Aussiedlerinnen und Aussiedler zu umreißen. Aus deutscher Sicht geriet das Aussiedlungs-Migrationsregime dadurch inklusiver und weniger selektiv.¹⁰ Eine wesentliche Ursache des neu konstatierten »starken Umsiedlungsdrangs«¹¹ war aber wohl auch in der Logik des Verhandlungsprozesses selbst zu suchen. So meinte Außenminister Scheel in seinem Bericht von der Vertragsunterzeichnung, den er dem Auswärtigen Ausschuss des Deutschen Bundestags gab: »In Polen ist schon jetzt festzustellen, daß sich viele Menschen, die die Hoffnung schon längst aufgegeben hatten, durch die Abmachungen überhaupt erst wieder ihrer ursprünglichen Absicht, sich zu melden, bewußt werden.«¹²

In jedem Fall gingen die Schätzungen über in Polen noch lebende Deutsche weit auseinander. Während die deutsche Seite von mehreren Hunderttausenden bis rund einer Million Menschen ausging, suchte die polnische Seite die Zahl auf höchstens 30.000 Personen einzugrenzen.¹³ Ein vorläufiges diplomatisches Ergebnis dieses Ringens war, dass die polnische Regierung dem Warschauer Vertrag vom 7. Dezember 1970 ein Informationsschreiben beigab, in dem sie »einige Zehntausende Personen« nannte.¹⁴

7 AAPD, 1970, Bd. 3: 1. September bis 31. Dezember 1970, München 2001, Dok. 458: Aufzeichnung des Ministerialdirektors von Staden, 9.10.1970.

8 Panagiotidis, *Unchosen Ones*, S. 197-198.

9 Der Auswärtige Ausschuss des Deutschen Bundestages. Sitzungsprotokolle 1969-1972, bearb. von Wolfgang Hölscher, Düsseldorf 2007, 27. Sitzung, 10.12.1970.

10 Panagiotidis, *Unchosen Ones*, S. 196-197.

11 AAPD, 1970, Bd. 3: 1. September bis 31. Dezember 1970, München 2001, Dok. 458: Aufzeichnung des Ministerialdirektors von Staden, 9.10.1970.

12 Der Auswärtige Ausschuss des Deutschen Bundestages. Sitzungsprotokolle 1969-1972, bearb. von Wolfgang Hölscher, Düsseldorf 2007, 27. Sitzung, 10.12.1970.

13 AAPD, 1970, Bd. 3: 1. September bis 31. Dezember 1970, München 2001, Dok. 458: Aufzeichnung des Ministerialdirektors von Staden, 9.10.1970.

14 Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen über die Grundlagen der Normalisierung ihrer gegenseitigen Beziehungen, in: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.), *Dokumentation zur Ostpolitik der Bundesregierung. Verträge und Vereinbarungen*, Bonn ¹⁰1985, S. 21-29, hier S. 28.

Auch wenn aus Sicht des Auswärtigen Amtes die Aussiedlung nicht der »letzte Zweck«, sondern nur ein »Beiprodukt« des deutsch-polnischen Vertrages war,¹⁵ reagierte die deutsche Seite unruhig, als ausgerechnet im Jahr 1970 die Ausreisen aus Polen auf einen neuen Tiefpunkt seit Mitte der 1950er Jahre sanken¹⁶ und es nach einer kurzen Belebung auf rund 25.000 Ausreisen ab Oktober 1971 zu einem erneuten Rückgang kam.¹⁷ Der Deutungsstreit um die Umsetzung der Ausreisen vermischte sich dabei mit Annahmen über Erfahrungen, Motivationen und epistemischem Gepäck der Aussiedlerinnen und Aussiedler. So argumentierte die deutsche Diplomatie, »daß möglichst bald eine erhebliche Steigerung der Umsiedlungsrate fühlbar werden sollte«, da dies die westdeutsche öffentliche Meinung so erwarte,¹⁸ und erzeugte damit den Eindruck, die Migrantinnen und Migranten seien in allen Bereichen der Gesellschaft höchst willkommen. Dagegen betonte die polnische Seite die Ambivalenz der Familienzusammenführung in ungleich schärferer Weise: »Bei der Familienzusammenführungsaktion käme es teilweise zu großen Familientragödien. Diese gelte vor allen Dingen häufig für Kinder, die aufgrund einer Entscheidung der Eltern mitausreisen sollen, obwohl sie keinerlei deutsche Sprachkenntnisse und auch keinerlei Bindung zur deutschen Kultur hätten.«¹⁹ Dennoch seien bis 15. Oktober 1971 unter den 24.000 genehmigten Ausreisen 13.700 von Schülerinnen, Schülern und Lehrlingen gewesen.²⁰

15 Der Auswärtige Ausschuß des Deutschen Bundestages. Sitzungsprotokolle 1969-1972, bearb. von Wolfgang Hölscher, Düsseldorf 2007, 63. Sitzung, 14.4.1972.

16 AAPD, 1971, Bd. 1: 1. Januar bis 30. April 1971, München 2002, Dok. 6: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Groepper, 6.1.1971; Der Auswärtige Ausschuß des Deutschen Bundestages. Sitzungsprotokolle 1969-1972, bearb. von Wolfgang Hölscher, Düsseldorf 2007, 39. Sitzung, 6.5.1971.

17 AAPD, 1971, Bd. 3: 1. Oktober bis 31. Dezember 1971, München 2002, Dok. 364: Gespräch des Staatssekretärs Frank mit dem polnischen Stellvertretenden Außenminister Willman, 25.10.1971; Der Auswärtige Ausschuß des Deutschen Bundestages. Sitzungsprotokolle 1969-1972, bearb. von Wolfgang Hölscher, Düsseldorf 2007, 54. Sitzung, 27.1.1972.

18 AAPD, 1970, Bd. 3: 1. September bis 31. Dezember 1970, München 2001, Dok. 569: Ministerialdirektor von Staden an die Handelsvertretung in Warschau, 25.11.1970; AAPD, 1971, Bd. 3: 1. Oktober bis 31. Dezember 1971, München 2002, Dok. 364: Gespräch des Staatssekretärs Frank mit dem polnischen Stellvertretenden Außenminister Willman, 25.10.1971. Zur westdeutschen Erwartungshaltung, die noch in größeren Teilen für die Bewahrung bisheriger deutschlandpolitischer Prinzipien stand: Conze, Suche nach Sicherheit, S. 421.

19 AAPD, 1971, Bd. 3: 1. Oktober bis 31. Dezember 1971, München 2002, Dok. 364: Gespräch des Staatssekretärs Frank mit dem polnischen Stellvertretenden Außenminister Willman, 25.10.1971.

20 AAPD, 1971, Bd. 3: 1. Oktober bis 31. Dezember 1971, München 2002, Dok. 364: Gespräch des Staatssekretärs Frank mit dem polnischen Stellvertretenden Außenminister Willman, 25.10.1971.

In den folgenden Jahren wurde der Ton rauer; die polnische Diplomatie sprach von einer »Emigrationspsychose« und einer »Fortführung des Volkstumskampfes unter geänderten Bedingungen«,²¹ letzteres vor allem unter dem Eindruck, dass sich die Ausreisewilligen zu 80 bis 90 Prozent auf die ehemaligen Abstammungsgebiete nach dem Ersten Weltkrieg, auf die Regionen um Allenstein (Olsztyn), Oppeln (Opole) und Kattowitz (Katowice) konzentrierten.²² Nachdem die deutsche Seite wiederum wiederholt Beschwerde führte, dass die Ausreisen von Polen nicht umgesetzt würden²³ und auf Zahlen des DRK von 283.000 Betroffenen verwies,²⁴ erfolgte schließlich eine Annäherung über eine politische Paketlösung, in die Kreditwünsche der polnischen Regierung und Rentenansprüche polnischer Bürgerinnen und Bürger aus der Zeit des Zweiten Weltkriegs einfließen.²⁵ Helmut Schmidt und Edward Gierek einigten sich am Rande des KSZE-Gipfels in Helsinki 1975 und gaben für die Familienzusammenführung die Zahl von 120.000 bis 125.000 Ausreisenden an.²⁶ Während die polnische Seite hierin den erfolgreichen Abschluss eines Problems sah, behielt sich die Bundesrepublik eine »Offenhalteklausel« vor,²⁷ die im kommenden Jahrzehnt für weitere migrationspolitische Kontroversen sorgen sollte. Zunächst aber erhöhte sich die Zahl der in die Bundesrepublik eintreffenden Aussiedlerinnen und Aussiedler und pendelte sich bis Ende der 1970er Jahre bei rund 30.000 Menschen jährlich ein.²⁸

So stark die deutsch-polnischen Beziehungen in den 1970er Jahren und damit auch die Migrationsbewegung aus Polen im Blickpunkt standen, so wurde aber auch auf anderen Schauplätzen um Ausreisen gerungen. Weder die spätere historische Forschung noch die damalige bundesrepublikanische Öffentlichkeit hat viele davon erfasst, und dies war durchaus im Sinne der deutschen Außen-

21 AAPD, 1973, Bd. 1: 1. Januar bis 30. April 1973, München 2004, Dok. 56: Aufzeichnung des Ministerialdirektors von Staden, 19.2.1973.

22 AAPD, 1973, Bd. 1: 1. Januar bis 30. April 1973, München 2004, Dok. 56: Aufzeichnung des Ministerialdirektors von Staden, 19.2.1973; AAPD, 1973, Bd. 3: 1. Oktober bis 31. Dezember 1973, München 2004, Dok. 325: Gespräch des Bundesministers Scheel mit dem polnischen Außenminister Olszowski in Warschau, 18.10.1973.

23 AAPD, 1974, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1974, München 2005, Dok. 56: Bundesminister Scheel an Botschafter Ruete, Warschau, 21.2.1974.

24 AAPD, 1974, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1974, München 2005, Dok. 134: Aufzeichnung des Ministerialdirektors van Well, 26.4.1974.

25 Ausführlich hierzu Bingen, Polenpolitik, S. 156-170; hierzu auch AAPD, 1974, Bd. 2: 1. Juli bis 31. Dezember 1974, München 2005, Dok. 295: Aufzeichnung des Ministerialdirektors van Well, 11.10.1974.

26 Näher zu diesen bilateralen Vereinbarungen: Tim Szatkowski, Die CDU/CSU und die deutsch-polnischen Vereinbarungen vom Oktober 1975, in: VfZ 59 (2011), S. 53-78.

27 Stoklosa, Polen und die deutsche Ostpolitik, S. 340-341, 392-393; Bingen, Polenpolitik, S. 172-173. Szatkowski, CDU/CSU, S. 77 bezeichnet die »Offenhalteklausel« sogar als »großes Verdienst« der deutschen Politik, um Ausreisen zu erleichtern.

28 AAPD, 1978, Bd. 2: 1. Juli bis 31. Dezember 1978, München 2009, Dok. 245: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Blech, 25.8.1978.

politik, wie der Parlamentarische Staatssekretär Karl Moersch in einer Sitzung des Auswärtigen Ausschusses des Bundestags zugab:

Die rechtliche Beurteilung des Status der deutschen Volksangehörigen sei immer unterschiedlich gewesen. Es sei seit jeher mühsam gewesen, in langwierigen Gesprächen die Gewährung sozialer Leistungen an diesen Personenkreis zu erreichen. Seiner Meinung diene es den Interessen der Betroffenen am besten, wenn auf spektakuläre Initiativen und Schritte verzichtet werde.²⁹

Aus der Sowjetunion kamen nur wenige hunderte Ausreisende in den 1960er Jahren. Im Zuge der Neuen Ostpolitik befand die Bundesregierung, eine »neue Aktion« sei notwendig, und wollte die Verhandlungen mit der Sowjetunion über einen Gewaltverzichtsvertrag nutzen, um die Frage der Rückführung und Familienzusammenführung »erneut und sehr entschieden« aufzugreifen.³⁰ Hierbei war die Rede von 41.000 Personen für die Familienzusammenführung im engeren Sinne und von 206.000 Ausreisewünschen insgesamt.³¹ Die sowjetische Seite erklärte sich bis zu 5.000 Ausreisen bereit und vertrat ansonsten offiziell den Standpunkt, dass die »Repatriierung abgeschlossen sei«.³² Die Differenz zwischen diesen Zahlen lag darin begründet, dass sich die Aussiedlung aus der Sowjetunion bislang vor allem entlang rechtlicher Kriterien gestaltet hatte; sie betraf vornehmlich die früheren deutschen Staatsangehörigen aus Ostpreußen und die einstigen vertraglich Umgesiedelten im Zuge des Hitler-Stalin-Pakts von 1939.³³

Auch hier strebte die deutsche Seite in den 1970er Jahren nach einem Paradigmenwechsel. Vertriebenenverbände und Organisationen wie das DRK sprachen im Hinblick auf die Ausreisewilligen in der Sowjetunion mittlerweile häufiger von »Volksdeutschen«, während das Auswärtige Amt versuchte, allzu historisch belastete Assoziationen zu zerstreuen: »Weder im Osten noch bei unseren Verbündeten darf der Eindruck entstehen, die Bundesrepublik betrachte sich als Interessenvertreter der deutschen Minderheiten im Ausland und betreibe eine Deutschtumspolitik im Stile vergangener Zeiten.«³⁴ Die Argumentation der deutschen Außenpolitik sollte sich vielmehr auf die allgemeine Erklärung der Menschenrechte stützen und den anlaufenden KSZE-Prozess, der zu einem Katalysator

29 Der Auswärtige Ausschuss des Deutschen Bundestages. Sitzungsprotokolle 1969-1972, bearb. von Wolfgang Hölscher, Düsseldorf 2007, 39. Sitzung, 6.5.1971.

30 AAPD, 1970, Bd. 2: 1. Mai bis 31. August 1970, München 2001, Dok. 248: Botschafter Allardt, Moskau, an das Auswärtige Amt, 6.6.1970.

31 AAPD, 1970, Bd. 2: 1. Mai bis 31. August 1970, München 2001, Dok. 248: Botschafter Allardt, Moskau, an das Auswärtige Amt, 6.6.1970.

32 AAPD, 1970, Bd. 3: 1. September bis 31. Dezember 1970, München 2001, Dok. 548: Aufzeichnung des Ministerialdirigenten Sanne, Bundeskanzleramt, 14.11.1970.

33 Panagiotidis, Unchosen Ones, S. 213.

34 AAPD, 1973, Bd. 2: 1. Mai bis 30. September 1973, München 2004, Dok. 249: Aufzeichnung des Ministerialdirektors van Well, 15.8.1973.

menschenrechtlicher Diskurse in und über Mittel- und Osteuropa führen sollte,³⁵ stützen. Ziel war es, neben Ausreisen auch bessere Lebensbedingungen für die Menschen vor Ort zu erreichen.³⁶ Mit dieser stärker humanitär ausgerichteten Linie konnte die deutsche Außenpolitik tatsächlich in den späten 1970er Jahren einen Anstieg der Aussiedlungszahlen aus der Sowjetunion verzeichnen.³⁷

Im Falle Rumäniens als drittes wichtiges Ausreisegebiet in Mittel- und Osteuropa wurden ebenfalls in den 1970er Jahren entscheidende Weichen gestellt. Die deutsche Seite erkannte an, dass sie für die deutsche Minderheit keine Rechtstitel hatte, weder eine frühere deutsche Staatsangehörigkeit noch Reichszugehörigkeit, und betonte neben humanitären Gründen hier vor allem den beabsichtigten »Kreislauf von Fachkräften und Wissenschaftlern«.³⁸ Damit waren die Ausreisen, anders als im Falle Polens und der Sowjetunion, deutlich stärker in die Vorstellungswelt der Arbeitsmigration einbezogen, und offiziell galten die finanziellen Kredit- und Koppelgeschäfte für die Ausreisen als Ausgleich von Ausbildungskosten. Seit den 1970er Jahren kamen auf diese Weise jährlich mehrere tausend Menschen aus Rumänien in die Bundesrepublik.³⁹

Als »Deutsche unter Deutschen leben«?

Die bildungspolitischen Vorbereitungen für die ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen standen zwischen gespannter Erwartung und routinierter Kontinuität. Ein anschauliches Beispiel geben die Akten der Kultusverwaltungen und der KMK in ihrem Überlieferungszustand: Viele Akten, angelegt in den 1950ern zu Migrantinnen und Migranten aus der DDR oder aus den ehemaligen deutschen Ost- und Siedlungsgebieten, brachen zu Anfang der 1960er Jahre ab, um dann zehn Jahre später mit Material zu den Aussiedlerinnen und Aussiedlern neu bestückt zu werden. Der gemeinsame Aktendeckel, der die verschiedenen Zeitschichten von Migrationsbewegungen zusammenbrachte, verriet allerdings oft nicht, dass in den meisten Kultusverwaltungen mittlerweile die verantwortlichen Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter gewechselt hatten und damit auch das Governance-Wissen im Umbruch begriffen war.

Deutlich sichtbar war der Wechsel von Akteurinnen und Akteure auf Bundesebene nach der Auflösung des BMVt 1969 und der Überführung seiner Abteilun-

35 Eckel, *Ambivalenz des Guten*, S. 715-745.

36 AAPD, 1973, Bd. 2: 1. Mai bis 30. September 1973, München 2004, Dok. 249: Aufzeichnung des Ministerialdirektors van Well, 15.8.1973.

37 Ausführlich zur administrativen Umsetzung Panagiotidis, *Unchosen Ones*, S. 214-217.

38 AAPD, 1970, Bd. 2: 1. Mai bis 31. August 1970, München 2001, Dok. 276: Gespräch des Bundeskanzlers Brandt mit Ministerpräsident Maurer, 23.6.1970.

39 AAPD, 1972, Bd. 1: 1. Januar bis 31. Mai 1972, München 2003, Dok. 85: Aufzeichnung des Ministerialdirektors von Staden, 4.4.1972; AAPD, 1978, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1978, München 2009, Dok. 11: Aufzeichnung des Staatssekretärs van Well, 16.1.1978.

gen in das weitaus größere Bundesinnenministerium. Historische Darstellungen zur Bundesrepublik haben darin nicht nur ein Symbol für die Neue Ostpolitik gesehen, sondern auch für die gelungene Integration der Flüchtlinge, Vertriebenen und Umsiedelten.⁴⁰ Nicht zu unterschätzen war allerdings, dass hier »das institutionelle Wissen um eine pro-aktiv betriebene Integration«⁴¹ von Flüchtlingen und Asylsuchenden verloren ging und dass die Aussiedlerinnen und Aussiedler der 1970er Jahre keine mehr so empathisch als Anwaltschaft begriffene Anlaufstelle besaßen wie einst während des Kalten Krieges im BMVt.

Es waren daher zunächst die Landsmannschaften der Flüchtlinge und Vertriebenen und damit Migrantinnen und Migranten aus früheren Zeitschichten, die sich für die neu Angekommenen verwandten. So klagte der Vorsitzende der Landsmannschaft Schlesien, Herbert Hupka, im April 1971 in einem Schreiben an den Präsidenten der KMK, den bayerischen Kultusminister Hans Maier, dass die Aussiedlerinnen und Aussiedler häufig als »Polen« abseits gestellt« würden und dadurch Gefahr liefen »im Hinblick auf ihre staatsbürgerlich-deutsche Rechtsstellung in ein Zwielicht zu geraten, durch das ihnen jegliches Wohlbefinden verloren geht, das einem Ausländer, der hier Wohnung und Arbeitsplatz gefunden hat, gern entgegengebracht wird.«⁴²

Dass die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten als Vergleichsmaßstab für die Aussiedlerinnen und Aussiedler dienten, war ein durchgängiges Motiv der Migrationsdebatte seit den 1970er Jahren. Dabei führte das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung häufig schon zusammen, was in der allgemeinen Migrationspolitik und Verwaltungsordnung noch getrennt war: Dort kümmerten sich um die Aussiedlerinnen und Aussiedler die Innenministerien, um die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten hingegen die Arbeits- und Wirtschaftsministerien.

Die *entangled history* der beiden Gruppen von Migrantinnen und Migranten war jedoch komplexer, als es die Annahme einer vermeintlichen Bevorzugung der einen oder anderen Seite, wie sie Hupka äußerte, nahelegte. So stellten Bundestagsabgeordnete der Regierungsfractionen SPD und FDP 1971 eine Kleine Anfrage: »Ist gewährleistet, daß diese Aussiedler nach Erwerb genügender Sprachkenntnisse gleiche Bildungschancen bekommen, wie die länger ansässigen Bewohner der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere Zugang zu weiterführenden Schulen und Hochschulen?«⁴³ Damit identifizierten die Abgeordneten fehlende deutsche Sprachkenntnisse, ähnlich wie bei ausländischen Kindern und Jugendlichen, als Barriere für Bildungschancen und bekräftigten den »monolingualen Habitus« der deutschen Schule und die verbreitete episte-

40 Conze, *Suche nach Sicherheit*, S. 393.

41 Poutrus, *Umkämpftes Asyl*, S. 63.

42 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, Landsmannschaft Schlesien, Hupka, an Präsident der KMK, Maier, 30.4.1971.

43 Deutscher Bundestag, 6. WP, Drucksache 2130 vom 28.4.1971, Online: <https://dserver.bundestag.de/btd/06/021/0602130.pdf>, 13.03.2023.

mische Distanz gegenüber Zwei- und Mehrsprachigkeit.⁴⁴ Allerdings richtete sich ihre Frageperspektive stärker auf den Besuch weiterführender Schulen. Darin bestand zu diesem Zeitpunkt ein gewichtiger Unterschied in der Haltung gegenüber ausländischen Kindern und Jugendlichen, für die oft noch in grundsätzlicher Weise Sinn, Form und Umfang des Schulbesuchs diskutiert wurde.

Den Weg zu gleichberechtigten Bildungschancen sollte eine eigene KMK-AG »Unterricht für jugendliche Spätaussiedler aus Polen« klären. Sie nahm am 10. Dezember 1970, kurz nach Abschluss des Warschauer Vertrags, ihre Arbeit auf und lief damit im Jahr 1971 parallel zur ebenfalls neuen KMK-AG »Kinder ausländischer Arbeitnehmer«,⁴⁵ was für manche Verwechslungen, auch innerhalb der Kultusbürokratie,⁴⁶ sorgte. Inhaltlich aber schlug die KMK-AG »Spätaussiedler« unter ihrem Vorsitzenden Franz Domhof einen Kurs ein, der eine scharfe Abgrenzung zur Arbeitsmigration und zugleich Kontinuitäten zu den 1950er Jahren aufwies. So sollte bei der Feststellung des Ausbildungsniveaus stets präsent sein, dass es sich »um deutsche Staatsbürger und nicht um ausländische Arbeitnehmer handele«.⁴⁷ Dies konnte konkret bedeuten, dass Jugendliche, die im Herkunftsland der Schulpflicht genügt hatten, in der Bundesrepublik nicht mehr der Schulpflicht in den allgemeinbildenden Schulen unterliegen sollten.⁴⁸ Mit seiner Einschätzung, eine »gewisse Großzügigkeit bei der Lösung der Einzelprobleme entspreche in diesem Fall den besonderen menschlichen und nationalen Interessen«,⁴⁹ erntete Domhof allerdings Widerspruch, etwa, »daß es unter den Studenten leicht Unruhen geben könne, wenn aus politischen Gründen eine unterschiedliche Behandlung von Studienbewerbern erfolge«⁵⁰ – eine Vorstellung, die 1971 ihren Schrecken unter den Kultusbeamten noch keineswegs verloren hatte. Allgemeiner noch waren hier nicht nur Fragen der Bildungsgerechtigkeit, sondern auch des mitgebrachten Wissens angesprochen, die einer Bevorzugung aus »nationalen« oder »staatspolitischen« Interessen entgegenstanden.

Vor allem die Diskussion über Fördermaßnahmen ließ noch viel Governance-Wissen aus den 1950er Jahren anklingen. Für jüngere Kinder der Klassen 1-3 sollte eine Aufnahme in die Schule am Wohnort mit sprachlichen Fördermaß-

44 Hierzu ausführlich mit historischer Entwicklung seit dem 19. Jahrhundert: Ingrid Gogolin, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster u. a. 2008.

45 BArch Koblenz, B 304, 5701-I, KMK an BMJFG, 7.6.1971.

46 BArch Koblenz, B 304, 3280, KMK an Senatsbehörde für Schulwesen, Berlin, 2.II.1971.

47 BArch Koblenz, B 304, 2060-I, KMK, AG Jugendliche Spätaussiedler, 1. Sitzung am 14.4.1971 in Düsseldorf.

48 BArch Koblenz, B 304, 2060-I, KMK, AG Jugendliche Spätaussiedler, 2. Sitzung am 3./4.6.1971 in Berlin.

49 BArch Koblenz, B 304, 2060-I, KMK, AG Jugendliche Spätaussiedler, 1. Sitzung am 14.4.1971 in Düsseldorf.

50 BArch Koblenz, B 304, 2060-I, KMK, AG Jugendliche Spätaussiedler, 1. Sitzung am 14.4.1971 in Düsseldorf.

nahmen erfolgen. Für Kinder der Klassen 4-6 war fakultativ der Aufenthalt in einer Fördereinrichtung ins Auge zu fassen, der höchstens ein Jahr dauern sollte. Für die Klassen 7-9 sollte die Aufnahme in Förderklassen und Förderschulen die Regel sein, dabei sollte bei der anschließenden Eingliederung in Regelklassen »über noch bestehende Schwächen in der deutschen Sprache hinweggesehen werden, wenn der Leistungsstand im allgemeinen den Anforderungen der Schule entspricht.«⁵¹ Unter den Förderschulen konnten auch Heim-Förderschulen sein. Trotz der wachsenden Kritik an der Heimerziehung gab es zu Beginn der 1970er Jahre allein in Baden-Württemberg immerhin noch 18 Fördereinrichtungen für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche,⁵² häufig weiterhin in abgeschiedenen ländlichen Regionen.

Voraussehbar war, dass darüber erneut eine Kontroverse aufbrach. Innerhalb der KMK-AG sprach sich traditionell der Vertreter Hessens gegen Internatsaufenthalte aus, während die Gegenposition lautete, dass eine solche ablehnende Haltung bei der »ersten Welle der Aussiedlung richtig gewesen sei«, doch nun sprächen die Kinder und Jugendlichen nur noch Polnisch. Auch bewege das Argument des beruflichen Fortkommens viele Eltern dazu, »sich für einige Zeit von ihren Kindern zu trennen.«⁵³ Allerdings kam es in den Fördereinrichtungen seit den frühen 1970er Jahren auch zu neuen pädagogischen Impulsen. Die 1965 auf Initiative des Bundesstudentenring gegründete und zu großen Teilen aus dem Bundesjugendplan finanzierte Otto-Benecke-Stiftung kündigte an, in ihren Förderzentren neue Formen schulischer Weiterbildung zu erproben.⁵⁴ Sie verfügte über ein Studienzentrum in Krofdorf bei Gießen, in dem 1971 rund 120 ausgesiedelte Abiturientinnen und Abiturienten erfasst waren,⁵⁵ und über ein im November 1970 gegründetes Sprach- und Integrationszentrum in Bernried am Starnberger See.⁵⁶

Die Verwissenschaftlichung des Pädagogischen erreichte sukzessive auch die Arbeit mit den jungen Aussiedlerinnen und Aussiedlern und ließ daher einen Vorschlag von Herbert Hupka recht altertümlich aussehen und folgerichtig ins Leere laufen. Hupka hatte in einem Schreiben an den damaligen KMK-Präsidenten Hans Maier unter anderem dafür plädiert, Persönlichkeiten, »die aus den polnisch verwalteten deutschen Ostgebieten stammen und zweisprachig sich

51 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, KMK, AG Jugendliche Spätaussiedler, 2. Sitzung am 3./4.6.1971 in Berlin.

52 BArch Koblenz, B 304, 5701-1, KMK, AG Jugendliche Spätaussiedler aus Polen, 1. Sitzung am 14.4.1971 in Düsseldorf.

53 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, KMK, AG Jugendliche Spätaussiedler, 1. Sitzung am 14.4.1971 in Düsseldorf.

54 BArch Koblenz, B 304, 2051-2, Kultusminister Nordrhein-Westfalen und Otto-Benecke-Stiftung, Tagung 23.-25.10.1973.

55 BArch Koblenz, B 304, 2060-2, Otto-Benecke-Stiftung an KMK, 16.4.1971.

56 BArch Koblenz, B 304, 2060-2, Otto-Benecke-Stiftung an KMK, 16.4.1971.

verständigen können«, als Aushilfslehrkräfte in Förderlehrgängen einzusetzen.⁵⁷ Dagegen beharrte die KMK auf ausgebildeten Lehrkräften. Nicht »Bereitwilligkeit« und »untadelige Persönlichkeit« seien entscheidend, sondern »didaktisch-methodische Qualitäten«: »Es ist nicht möglich, die unterrichtliche Aufgabe, für die Lehrer in einem mehr als vierjährigen ordentlichen Studium, das sich über zwei Phasen, Hochschule und Seminar, erstreckt, Laien unter Assistenz von Mentoren zu übertragen.«⁵⁸ Darüber hinaus erhielt Hupka die Belehrung, dass für den Erfolg des Deutschunterrichts in Förderkursen nicht ausschlaggebend sei, dass die Lehrkräfte die polnische Sprache beherrschten, sondern dass sie den Unterricht aktuellen Erkenntnissen entsprechend didaktisch gestalteten, so wie dies auch im Deutschunterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmender praktiziert werde. Dem Eindruck, dass Erfahrungen und Konzepte aus dem Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche vorbildlich sein konnten, versuchte die KMK jedoch entgegenzutreten:

»Es ist politisch nicht vertretbar, den Unterricht deutscher Kinder und Jugendlicher in den Förderklassen durch dafür nicht vorgebildete Kräfte geben zu lassen, während er in den Klassen für Kinder ausländischer Arbeitnehmer von deutschen Lehrern mit abgeschlossenen Lehramtsprüfungen erteilt wird. Keine Regierung kann es sich leisten, ausländischen Kindern eine bessere Ausbildung zuteil werden zu lassen als den eigenen.«⁵⁹

Es ist leicht, in dieser Dichotomie von »Eigenen« und »Fremden« eine etablierte, auf völkischen und rassistischen Zuschreibungen beruhende Abgrenzung zwischen verschiedenen Gruppen von Migrantinnen und Migranten zu sehen. Methodisch bleibt allerdings für die Migrationsforschung die Herausforderung, zu untersuchen, ob solche Aussagen, ähnlich wie beim bekannten und ebenfalls zu Beginn der 1970er Jahre entstandenen Satz »Deutschland ist kein Einwanderungsland«, nicht auch politische Beschwörungsformeln für einen gesellschaftlichen Zustand darstellten, der längst in Auflösung begriffen war.

Die KMK-Empfehlungen zur »Eingliederung von deutschen Übersiedlern in Schule und Berufsausbildung« wurden auf derselben Plenarsitzung verabschiedet wie die Empfehlungen für den Umgang mit ausländischen Kindern und Jugendlichen, nämlich am 3. Dezember 1971. Sie waren von großer Kontinuität zu den Praktiken der 1950er und 1960er Jahren geprägt, mit Förderangeboten für jüngere Schulkinder am Wohnort der Eltern und der Möglichkeit des Besuchs von Förderschulen für Jugendliche. Über bestehende Schwächen in der deutschen Sprache sollten die Lehrkräfte hinwegsehen, sofern der übrige Stand der Kinder und Jugendlichen den Anforderungen der Regelschule entsprach.⁶⁰

57 BArch Koblenz, B 304, 2060-I, Landsmannschaft Schlesien, Hupka, an Präsident der KMK, Maier, 30.4.1971.

58 BArch Koblenz, B 304, 2060-I, KMK an Landsmannschaft Schlesien, Hupka, 1971.

59 BArch Koblenz, B 304, 2060-I, KMK an Landsmannschaft Schlesien, Hupka, 1971.

60 KMK, 150. Plenum am 3.12.1971 in München, Anlage IV (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-758).

Um den Informationsbrief zu den Empfehlungen entstand allerdings eine Gegenrede, die einen Hinweis darauf gab, dass in der Bildungspolitik zunehmend kritische Gedanken über die ideologischen Kontinuitätslinien der Aussiedlungsmigration zirkulierten. KMK-Generalsekretär Kurt Frey riet dringend, den Informationsbrief zu überarbeiten, den er als »recht autoritär« empfand.⁶¹ Er ging er sogar so weit zu konstatieren, dass ihn Formulierungen im Informationsbrief an das »Wörterbuch des Unmenschen«⁶² erinnerten. Konkret gemeint war das Wort »reibungslos« in der Beschreibung des angestrebten Eingliederungsprozesses. Frey sah dies als höchst unpassend an für »Deutsche, die jahrelang von ihrem Land getrennt waren und die jetzt möglichst freundlich und persönlich in die neue, schwierige Situation eines sich inzwischen ganz anders entwickelten Landes eingeführt werden sollen.«⁶³ Zwar adressierte der KMK-Generalsekretär die Aussiedlerinnen und Aussiedler unzweideutig als Deutsche, doch fehlte schon die Selbstgewissheit aus den Jahren des Kalten Krieges, als die Migration aus Mittel- und Osteuropa als »Heimkehr« und zugleich als Ankunft in der Freiheit verklärt wurde. Nun war eine kulturelle Distanz markiert und die Frage der Integration keine unhinterfragte Vorannahme mehr.

In dieser Haltung ging der Deutsche Städtetag noch einen Schritt weiter, als er dafür plädierte, die »Kinder der deutschen Familien, die – besonders aus dem ost- und südosteuropäischen Raum – in die Bundesrepublik Deutschland übersiedeln«, in die bildungspolitisch breit diskutierten Überlegungen zu den Kindern ausländischer Arbeitnehmer einzubeziehen, da ihr Schulbesuch »zunächst weitgehend ähnliche Schwierigkeiten« aufweise.⁶⁴ Tatsächlich zeigte der Blick auf ein großstädtisches Umfeld, wie im Folgenden am Beispiel Hamburgs, dass Aussiedlerinnen und Aussiedler einerseits und Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten andererseits nicht nur in diskursiver, sondern auch alltagsweltlicher Verflechtung zueinander standen.

Die Hamburger Schulbehörde rechnete für 1971 und 1972 mit etwa 400 ausgesiedelten schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen.⁶⁵ Trotz der erwarteten und erhofften Migration im Zuge der Neuen Ostpolitik blieb eine genauere Planung schwierig, da Alter und Unterkunft der Kinder erst nach ihrer Ankunft im Lager Friedland bekannt, Deutschkenntnisse und anderes mitgebrachtes Wissen sogar erst in den Schulen vor Ort erkennbar würden.⁶⁶

61 BArch Koblenz, B 304, 2060-2, KMK an Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, 10.12.1971.

62 Dolf Sternberger: *Aus dem Wörterbuch des Unmenschen*, Hamburg 1957. Dieses Werk, eine Sprachkritik des Nationalsozialismus und der frühen Nachkriegszeit, erfuhr mehrere Auflagen und Erweiterungen.

63 BArch Koblenz, B 304, 2060-2, KMK an Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, 10.12.1971.

64 BArch Koblenz, B 304, 3281, Deutscher Städtetag, 25.10.1972.

65 StA Hamburg, 361-9, 4379, Aussiedler aus Polen (1971).

66 StA Hamburg, 361-9, 4379, Aussiedler aus Polen (1971).

Viele neu Angekommene führte der erste Weg in Hamburg in Durchgangslager, die nicht allein Ausgesiedelte aufnahmen, sondern auch weiterhin, wie in den 1960er Jahren, andere Bevölkerungsgruppen, etwa das Lager Neßpriel, das (1971) 887 Obdachlose sowie 433 »Aussiedler und Flüchtlinge« aufwies;⁶⁷ unter den hier nicht näher spezifizierten »Flüchtlingen« konnten sich, dem zeitgenössischen Sprachgebrauch zufolge, nach wie vor »Flüchtlinge aus Mitteleuropa« befinden.⁶⁸ Solche heterogenen Zusammensetzungen der Lager waren auch später üblich: So waren zu Beginn der 1980er Jahre in der Übergangseinrichtung für Aussiedler in Bergedorf-West ebenfalls Obdachlose sowie Flüchtlinge aus Vietnam untergebracht.⁶⁹

Erwartungsgemäß hatten sich die Schulen in der Nähe der Lager am raschesten auf die neu Angekommenen vorbereitet: Die Westerschule Finkenwerder, die um 1970 zu 40 Prozent von Kindern und Jugendlichen aus dem Lager Neßpriel besucht wurde, bot spezielle Deutsch-Förderkurse an.⁷⁰ Weitere Schulen in Lagernähe befanden sich in Harburg und Bergedorf.⁷¹ Im April 1971 führte die Westerschule zwei »Übergangsklassen« für ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler ein. Die Aufenthaltsdauer in diesen Klassen sollte neun bis zwölf Monate betragen und damit zeitlich mit dem Aufenthalt der Familien im Lager oder Übergangwohnheim gleichziehen, bevor die Kinder und Jugendlichen dann in Regelklassen »integriert« werden könnten.⁷² Dabei drängt sich der Vergleich mit den »Vorbereitungsklassen« für ausländische Schülerinnen und Schüler auf, die in Hamburg erst zwei Jahre später eingeführt wurden. Der Bezeichnungsunterschied zwischen Übergangsklassen und Vorbereitungsklassen lag wohl nicht in der Annahme eines weiter fortgeschrittenen Sprach- und Wissensstands bei den Aussiedlerinnen und Aussiedlern begründet, sondern in ihrer als vorübergehend angesehenen Wohnsituation einerseits und, im Falle der Vorbereitungsklassen, in der Orientierung an einer mittlerweile bundesweit üblichen Praxis, der Hamburg, wie bereits gesehen, erst mit einiger Verzögerung folgte.

Die Hamburger Schulbehörde sprach sich früh dafür aus, zwischen ausländischen und ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen in der schulischen Versorgung keinen Unterschied zu machen.⁷³ Dafür stand schon ihre Feststellung, dass etwa 90 Prozent aller jungen Ausgesiedelten »kein Wort deutsch verstehen,

67 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Arbeits- und Sozialbehörde Hamburg, Aufstellung Familienunterkünfte, 6.1.1971.

68 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Arbeits- und Sozialbehörde Hamburg, Entwurf Senatsdrucksache, 23.2.1971.

69 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Protokoll Fach-AK Praxisabstimmung, 12.8.1981.

70 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Rückmeldungen einzelner Schulen, 1970.

71 StA Hamburg, 361-9, 4379, Informationsblatt, Amt für Schule, Sept. 1972. Es handelte sich um die Schulen Eißendorfer Straße und Friedrich-Franck-Bogen.

72 StA Hamburg, 361-9, 4379, Kurzbericht, 25.5.1973; StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1634, Vermerk, 10.5.1976.

73 StA Hamburg, 361-9, 4379, Vermerk, 8.7.1971.

sprechen und schreiben« könnten; sie lernten Deutsch als Fremdsprache.⁷⁴ Auch die Schulen meldeten ausgesiedelte Kinder oft in gemeinsamen Berichten mit ausländischen Kindern, die jeweils »noch erhebliche Sprach- und Eingewöhnungsschwierigkeiten« hatten und für die »dringend zusätzliche Lehr- und Lernmittel für Fördermaßnahmen« benötigt wurden, so etwa die Grundschule in der neu errichteten Großwohnsiedlung Mümmelmansberg, wo viele ausgesiedelte Familien ihre ersten Wohnungen bezogen.⁷⁵ Seit 1974 führte die Schulbehörde in ihren statistischen Überblicken zu Schulen mit einem höheren Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler auch Schulen mit Übergangsklassen für ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler.⁷⁶

Im Unterschied zu den ausländischen Kindern und Jugendlichen wurde allerdings für die ausgesiedelten von Anfang an der Besuch weiterführender Schulen eingeplant. Sie sollten »die Chance des Aufstiegs innerhalb der allgemeinen Bildungspyramide« erhalten.⁷⁷ Frühzeitig richteten daher auch die Gesamtschulen in Mümmelmansberg und Steilshoop, an denen sich Ende 1971 bereits 41 bzw. 61 ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler sowie eine Polnisch sprechende Lehrkraft befanden, besondere Eingliederungshilfen und Übergangsklassen ein, ebenso die Realschule Wielandstraße in Wandsbek, die wegen ihrer verkehrsgünstigen Lage und einer interessierten Lehrerin mit Polnisch-Kenntnissen ausgewählt worden war.⁷⁸

Zwar wies die Realschul-Übergangsklasse Wielandstraße hohe Quoten von Schülerinnen und Schülern auf, die anschließend Gymnasien besuchten;⁷⁹ dennoch kamen in den Schullaufbahnen auch migrationspezifische Abstiegserfahrungen vor. So hatte eine jugendliche Aussiedlerin in Polen zunächst die 9. Klasse eines allgemeinbildenden Lyzeums besucht, dann in Hamburg die 9. Klasse eines Gymnasiums, um von dort wegen mangelnder Deutschkenntnisse in die Realschul-Übergangsklasse umgeschult zu werden.⁸⁰ Bei den Übergangsklassen an den beiden Gesamtschulen lagen die Sorgen wiederum bei der Schulbehörde, die, wie bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern, auch bei einer verstärkten Frequenz ausgesiedelter Schülerinnen und Schüler um die ge-

74 StA Hamburg, 361-9, 4379, Kurzbericht, 25.5.1973.

75 StA Hamburg, 361-2 VI, 3283, Grundschule Mümmelmansberg an Amt für Schule, 1.10.1973; StA Hamburg, 361-2 VI, 3283, Schule Mümmelmansberg, Grundschule, an Amt für Schule, 13.12.1973.

76 StA Hamburg, 361-9, 4828, Vermerk, 5.11.1974.

77 StA Hamburg, 361-9, 4379, Kurzbericht, 25.5.1973.

78 StA Hamburg, 361-9, 4379, Vermerk, 24.1.1972; StA Hamburg, 361-9, 4379, Vermerk, 2.11.1972; StA Hamburg, 361-9, 4379, Informationsblatt, Amt für Schule, Sept. 1972; StA Hamburg, 361-9, 4379, Schule Wielandstraße an Schulbehörde Hamburg, 19.4.1972. Überlegungen im Herbst 1971 für weitere Schulstandorte betrafen die Realschulen Am Brink, Grellkamp und Norderschule Finkenwerder sowie das Walddorfer-Gymnasium: StA Hamburg, 361-9, 4379, Vermerk, 5.10.1971.

79 StA Hamburg, 361-9, 4364, Schulbehörde Hamburg an Schule Wielandstraße, 13.3.1975.

80 StA Hamburg, 361-9, 4364, Schule Wielandstraße an Schulamt Bad Oldesloe, 12.6.1974.

sellschaftliche Akzeptanz des bildungspolitischen Großprojekts fürchtete: »Bei der Situation der beiden Gesamtschulen ist auch zu berücksichtigen, daß sie einen wachsenden Anteil an Gastarbeitern haben und die Gesamtschülerzahl sich zu 85 Prozent aus Kindern der unteren Schichten, zu 45 Prozent der untersten Schichten zusammensetzt.«⁸¹

Ab Mitte der 1970er Jahre veränderte sich das Bild. Die Durchgangsunterkunft Finkenwerder sollte nach dem Willen der Hamburger Schulbehörde »nach Möglichkeit wegen der schlechten Unterkünfte nicht mehr benutzt« werden,⁸² daher geriet auch die Westerschule Finkenwerder trotz mittlerweile eingerichteten Sprachlabor aus dem Blickfeld.⁸³ Es entstanden Übergangsklassen an neuen Schulstandorten,⁸⁴ die keine Erfahrungen im Umgang mit Migration aufwiesen, vor allem aber kam es nun zu einem Angebot explizit auch im gymnasialen Bereich. Die Schulbehörde rechnete für 1976 mit 90 bis 100 »Aussiedlergymnasiasten«, die Sprachkurse in Kleingruppen benötigten.⁸⁵

Wie schon in den 1950er Jahren besaß bei den Aussiedlerinnen und Aussiedlern ungeachtet des Bekenntnisses, als »Deutsche unter Deutschen leben«⁸⁶ zu wollen, das mitgebrachte Wissen aus den Herkunftsregionen eine eigene Bedeutung. In lebensgeschichtlichen Interviews finden sich mehrfach Bekundungen, die Sprache, in der man aufgewachsen sei, nicht zu vergessen,⁸⁷ und ebenso auch Bedauern, wenn es mancherorts nicht möglich war, weiteren Unterricht in dieser Sprache zu erhalten.⁸⁸

In Hamburg war an der Realschule Wielandstraße in der Übergangsklasse für Aussiedlerinnen und Aussiedler Polnisch die erste Fremdsprache, und bei einem Übergang auf andere Schulen sollten die Schülerinnen und Schüler weiterhin den Polnisch-Unterricht besuchen können.⁸⁹ Darüber hinaus konnten ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler am Gymnasium Lohmühlenstraße Polnisch und am Gymnasium Krausestraße Russisch als erste Fremdsprache wählen,⁹⁰ an

81 StA Hamburg, 361-9, 4379, Vermerk, 2.II.1972.

82 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1634, Vermerk, 29.IO.1975.

83 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1634, Vermerk, 29.IO.1975.

84 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Vermerk, 15.4.1977; StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Vermerk, 30.9.1977; StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1634, Vermerk, 10.5.1976.

85 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1634, Vermerk, 2.6.1976

86 So der Titel eines Bandes der Bundeszentrale für politische Bildung, der zahlreiche Beiträge aus Politik und Verwaltung vereinte: Als Deutsche unter Deutschen leben. Eingliederung der Aussiedler, Bonn 1978.

87 FZH, WdE, 640.

88 FZH, WdE, 461-2000.

89 StA Hamburg, 361-9, 4379, Schulbehörde Hamburg an alle Schulen, 7.2.1972.

90 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1634, Vermerk, 10.5.1976; StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Vermerk, 18.5.1977.

weiteren Gymnasien Russisch als zweite Fremdsprache.⁹¹ Eine Kontinuität zu Gymnasien, die in den 1950er Jahren Kinder und Jugendliche aus der DDR oder aus der ersten Aussiedlungsbewegung in Russisch unterrichtet hatten, gab es nicht. Dafür boten nun die beiden Gesamtschulen Steilshoop und Mümmelmannsberg um 1980 Kurse an, in denen Polnisch oder Russisch als erste Fremdsprache weitergelernt werden konnte.⁹²

Allerdings lief der Polnischkurs am Lohmühlen-Gymnasium mit nur zwei Wochenstunden und war so angelegt, »daß gleichzeitig eine Zunahme der Deutschkenntnisse bewirkt wird.«⁹³ Erkennbar sah die Kultusverwaltung das Sprachangebot eher als Notwendigkeit, um Bildungsverläufe zu sichern, denn als Zugewinn an Wissen oder interkulturelle Chance. Darin lagen Gemeinsamkeiten zu den 1950er Jahren, als der Unterricht slavischer Sprachen in erster Linie humanitär und nicht wegen ihres »Bildungswertes« begründet wurde. Die mangelnde Anerkennung als sprachliches Wissen zeigte sich nicht zuletzt darin, dass das Angebot an Lehr- und Lernmitteln als wenig geeignet galt; ersatzweise dienen sollten Eigenproduktionen der Landesbildstelle, die aber zur Mitte der 1970er Jahre zum Teil erst in Arbeit waren.⁹⁴ Die Wertigkeit des Polnischen als Unterrichtsfach rangierte dabei stets unter dem Russischen, wenn etwa die Hamburger Schulbehörde anlässlich der schriftlichen Reifeprüfung zweier Aussiedlerinnen im Vorfeld mahnte, dass die Anforderungen im Polnischen diejenige von Russisch als weitergeführter Fremdsprache nicht unterschreiten dürften.⁹⁵ Ohnehin war das Angebot von Russisch als Fremdsprache deutlich zahlreicher, obwohl die Aussiedlerinnen und Aussiedler der 1970er Jahre zumeist aus Polen und zum Teil auch aus Rumänien kamen. Das migrationsbezogene Sprachwissen kannte daher deutliche Hierarchien.

Eine Alternative zum Unterricht in der Herkunftssprache, wie ihn die staatlichen Schulen boten, waren privat organisierte Kurse. Nach Einschätzung des Historikers Peter Oliver Loew hatten die Polnischkurse für Kinder, die nachmittags oder samstags stattfanden, eher wenig Zuspruch,⁹⁶ allerdings ist nicht zu verkennen, dass das entsprechende Angebot gegenüber den 1950er Jahren zugenommen hatte und auch organisatorisch vielfältiger wurde.

91 StA Hamburg, 361-9, 4379, Übersicht Spätaussiedler, Juli 1974. Zu diesen Gymnasien gehörten auch außerhalb der Aussiedler-Wohngebiete liegende, traditionsreiche Gymnasien wie z. B. das Walddorfer-Gymnasium in Volksdorf oder das Friedrich-Ebert-Gymnasium in Harburg: StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Schulbehörde Hamburg, Informationsschrift für deutsche Aussiedler (1980).

92 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Schulbehörde Hamburg, Informationsschrift für deutsche Aussiedler (1980).

93 StA Hamburg, 361-9, 4379, Senatsdrucksache zu Übersiedlern, 1972.

94 StA Hamburg, 361-9, 4379, Übersicht Spätaussiedler, Juli 1974.

95 StA Hamburg, 361-9, 4379, Vermerk, 23.1.1975.

96 Loew, *Wir Unsichtbaren*, S. 211.

Während sich der einst selbst aus Oberschlesien migrierte Vertriebenenpolitiker Hupka echauffierte, dass jugendliche »Landsleute« als »Polen« galten,⁹⁷ fand auf lokaler Ebene ganz pragmatisch ein polnischer Muttersprachlicher Unterricht statt, den unterschiedliche Akteurinnen und Akteure organisierten: sowohl früher aus Polen bzw. den ehemaligen deutschen Ostgebieten Zugewanderte als auch (exil-)polnische Verbänden und katholische Gemeinden. In diesen Konstellationen manifestieren sich die unterschiedlichen Zeitschichten der Migration aus Mittel- und Osteuropa, die sich an einem Wissensort für Kinder und Jugendliche verflochten.

Über eine solche private Initiative, die von einem früh aus Polen Zugewanderten ausging, berichtete dessen Sohn:

Anfang der siebziger Jahre, ich sag mal 1971, begann es dann so, daß, ja, sehr viele Umsiedler aus Polen hier rüberkommen durften, und mein Vater hat sich dann natürlich sehr viel in diesen Übergangslagern abends hinbegeben und hat dort geworben für den Verein und für die Tanzgruppe natürlich auch, und es war wirklich ein Zuwachs, also der Verein wuchs in der Zeit wirklich, also ich würd' sagen, um 200 Prozent mit einmal. Das ist ja logisch, nach'm Krieg die älteren Leute, oder die Leute, die geblieben sind, die starben langsam weg, und so kamen jetzt zwar, so wie's hieß, Deutsche aus Polen rüber, aller letztendlich waren sie ja auch, genauso wie mein Vater, mit Polen sehr verbunden. Also es spiegelt sich eigentlich immer wieder, und so daß die Kinder dann, die natürlich etwas mehr verbunden waren, weil sie ja in dem Sozialismus dann aufgewachsen sind, doch, äh, ja, ein Stück Heimat dort wiederfanden, wo sie wahrscheinlich hier auch zu Anfang Probleme hatten, mit den Jugendlichen von hier so in Kontakt zu kommen.⁹⁸

Die Aufnahme diplomatischer Beziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas im Zuge der Neuen Ostpolitik förderte neue Verflechtungen. Im Bereich von Schule und Bildung waren dies beispielsweise Jugendfahrten:

Auf-Kolonje-Fahren hieß das immer, die wurden, die Kinder hier aus Deutschland sind dann für vier Wochen nach Polen gefahren, und haben dort dann mit Kindern aus Polen, Amerika, Frankreich, Belgien, sonstwoher praktisch vier Wochen zusammen gelebt [...] damit sie praktisch ihr Land oder ihr Heimatland oder das Heimatland der Eltern näher kennenlernen, und wurden dann Veranstaltungen besucht, man hat ganz Polen bereist mit Bussen. Ich selber bin da auch drei, vier Mal gewesen, also das war schon toll.⁹⁹

97 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, Landsmannschaft Schlesien, Hupka, an Präsident der KMK, Maier, 30.4.1971.

98 FZH, WdE, Sign. 647.

99 FZH, WdE, Sign. 647.

Schließlich zeigte in den 1970er Jahren auch der Neuaufbau polnischsprachiger kirchlicher Strukturen in der Bundesrepublik Wirkung. 1975 wurde die Polnische Katholische Mission (Polska Misja Katolicka) gegründet, die der Deutschen Bischofskonferenz unterstand. In einer Reihe von Pfarrgemeinden wurden Sprachkurse für Kinder angeboten.¹⁰⁰ Angesprochen waren davon nicht allein Aussiedlerinnen und Aussiedler, sondern auch andere Kinder und Jugendliche mit Bezug zu Polen, etwa die Nachkommen ehemaliger DPs. Für viele Familien, die zwischen dem Wunsch nach Traditions- und Wissenspflege und der Integration in die bundesdeutsche Gesellschaft standen, war der Besuch einer konfessionellen Schule eine Kompromisslösung.¹⁰¹ In Hamburg wurden die katholischen Schulen, die zu einem früheren Zeitpunkt als staatliche Schulen Kinder von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten aus südeuropäischen Ländern aufgenommen hatten, nun zu einem bevorzugten Ausbildungs- und Wissensort von Aussiedlerinnen und Aussiedlern aus Polen,¹⁰² mit denen sie die konfessionelle Zugehörigkeit teilten.

Angesichts der neuen Angebote konnten Bildungs- und Wissensbiographien innerhalb ein und derselben Familie wechseln. Während die 1962 nach Hamburg ausgesiedelte Familie von Hans Knizik¹⁰³ die älteren beiden Kinder, die 1950 und 1951 geboren waren, noch auf Internate schickte, um Deutsch zu lernen, erging es dem jüngsten Sohn anders:

Der '59 geboren, und denn, der ist hier auch zur Schule, katholische Schule gegangen, und denn dritten Schuljahr haben wir gesagt, Herr K., der ist begabt, schicken Sie ihn weiter. No, und da hab ich ihn auf St.-Ansgar-Gymnasium. Da hat er sein Abi gemacht, und dann ist er auf Mathematik und, und Informatik studiert.¹⁰⁴

Hamburg hatte sich neben Berlin und Bremen zu einem der wichtigsten Zentren von Zugewanderten aus Polen entwickelt: 1977 wurden hier 1.141 einstige polnische Staatsangehörige registriert, 1990 bereits knapp 21.000. Viele Polnischsprachige besaßen mittlerweile einen deutschen Pass, doch kamen zunehmend auch Jüdinnen und Juden sowie Angehörige der Roma aus Polen nach Deutschland.¹⁰⁵ Zutreffend hat Peter Oliver Loew für die Geschichte der Polen in Deutschland festgestellt, dass diese »sowohl eine Geschichte der altpolnischen Regionen im Osten Preußens als auch eine Migrationsgeschichte« sei.¹⁰⁶ Dieser unterschiedliche (multi-)ethnische Hintergrund sorgte in deutschen Behörden, die auf »deutschstämmige«, wenn auch nicht unbedingt deutschsprachige Aus-

100 Loew, *Wir Unsichtbaren*, S. 272.

101 FZH, WdE, Sign. 647.

102 FZH, WdE, 647; FZH, WdE, 461-2000.

103 Aliasname.

104 FZH, WdE, 638.

105 Loew, *Wir Unsichtbaren*, S. 221-222, 272.

106 Loew, *Wir Unsichtbaren*, S. 13.

siedlerinnen und Aussiedler vorbereitet waren, für Unsicherheiten. Diese nahmen zu Beginn der 1980er Jahre zu, als aufgrund des Kriegsrechts in Polen die Trennlinien zwischen Aussiedlerinnen und Aussiedlern einerseits und Asylsuchenden andererseits verwischten. So gab es einen zunehmend größeren Teil von in die Bundesrepublik Einreisenden aus Polen, der sich zunächst um den Aussiedlerstatus, dann aber auch um den Asylstatus bewarb – oder umgekehrt. Die Hamburger Schulbehörde wollte daraufhin erst einmal prüfen, »ob für diese Kinder evtl. die gleichen Einrichtungen wie für Aussiedlerkinder in Betracht kommen«. ¹⁰⁷ Die Erfahrung situativer Ethnizität war damit für die Migrantinnen und Migranten nicht allein auf die Herkunftsregionen in Mittel- und Osteuropa beschränkt, sondern setzte sich in der Bundesrepublik nahtlos fort.

Anerkennung unter Vorbehalt: Bewertungsgruppen und Sonderlehrgänge

Umfangreich gestalteten sich die bildungspolitischen Diskussionen über den Umgang mit ausgesiedelten Schülerinnen und Schülern der Oberstufe, angehenden Studierenden und Lehrkräften. Hierin lag ein markanter Unterschied zum Umgang mit ausländischen Jugendlichen.

Dabei rückte erneut die ZfaB in den Blickpunkt. Die Zahl und die Charakteristik der Anfragenden aus Mittel- und Osteuropa hatte sich seit den 1960er Jahren deutlich verändert. So füllten die Länderakten zur Sowjetunion immer häufiger Anfragende aus afrikanischen Staaten, die in der Sowjetunion studiert hatten, und unter den Ausgesiedelten befanden sich nicht nur solche aus den ehemaligen Ostgebieten des Deutschen Reichs, sondern nun immer häufiger »Volksdeutsche« aus den ehemaligen deutschen Siedlungsgebieten bis hin zu jenen, die während des Zweiten Weltkriegs in territorial umkämpften und verschiedentlich besetzten Gebieten wie Belarus oder der Ukraine ihre Prüfungen absolviert hatten. ¹⁰⁸

Neben solchen vielfach nicht leicht zu entscheidenden Einzelfällen waren in erster Linie die Bewertungsgruppen entscheidend, die die ZfaB um 1970 führte: Bewertungsgruppe I beinhaltete die weitgehende Gleichwertigkeit mit dem deutschen Reifezeugnis, Bewertungsgruppe II bedeutete keine Gleichstellung, aber die Aussicht auf ein erfolgreiches Studium und Bewertungsgruppe III keine Gleichstellung und keine Aussicht auf Studienerfolg. ¹⁰⁹ Die Anerkennung der Bewertungsgruppe I liefen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich: in Hamburg über die Schulbehörde, in Baden-Württemberg über das jeweilige Oberschulamt und in Hessen über eine zentral hierfür bestimmte Schule, das

107 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Protokoll Fach-AK Praxisabstimmung, 12.8.1981.

108 BArch Koblenz, B 304, 8011.

109 BArch Koblenz, B 304, 5701-I, ZfAB, Bewertungsgruppen, 17.1.1968.

Goethe-Gymnasium in Frankfurt. Angehörige der Bewertungsgruppen II und III durchliefen in mehreren Fächern eine Nachprüfung oder erhielten eine Zuweisung zum bundeweit zuständigen Studienkolleg Hamburg.¹¹⁰

Mit der gespannten Erwartungshaltung, die die Aussiedlungsmigration seit den frühen 1970er Jahren begleitete, geriet die Arbeit der ZfaB zum Politikum. Auch nach der Pensionierung Walter Wienerts und dem Umzug nach Bonn als unmittelbar der KMK zugeordnete Instanz gab es Zweifel an ihrer Zuverlässigkeit. Daher setzte die KMK 1971 eine eigene Arbeitsgruppe zur Überprüfung der ZfaB ein, die sich für die Einrichtung eines eigenen »Polenreferats« angesichts steigender Aussiedlungszahlen aussprach.¹¹¹ Treibend war die Sorge, dass Verzögerungen »von der Presse des Ostblocks als Abschreckungsmittel für Aussiedlungswillige benutzt werden, wie es bereits in Polen und Rumänien geschehen ist«. ¹¹² Ein solches »Polenreferat« war allerdings auch Jahre später noch nicht umgesetzt, und die deutsche Bildungspolitik musste ihre Appelle an die ZfaB, die Bildungsnachweise der Aussiedlerinnen und Aussiedler schneller zu prüfen, stetig erneuern.¹¹³

Zwar bestand Einigkeit in der bundesdeutschen Bildungspolitik darin, »aus politischen und humanitären Gründen« die Eingliederung der Aussiedlerinnen und Aussiedler in das deutsche Bildungssystem zügig und unbürokratisch voranzubringen,¹¹⁴ doch nicht nur die Verzögerungen bei der ZfaB, sondern auch die unterschiedliche Bereitschaft der einzelnen Bundesländer zur Anerkennung des mitgebrachten Wissens trugen zu einer für die Migrantinnen und Migranten schwierigen Ankunft in der Bundesrepublik bei. Dies zeigte sich besonders deutlich bei den ausgesiedelten Lehrkräften.

Gegen ihre Übernahme in den Schuldienst bestand eine Reihe von Vorbehalten. So führte die Hamburger Schulbehörde aus, dass die Lehrkräfte in der Regel kein erziehungswissenschaftliches Begleitstudium hätten und fast nie die Fächerkombination »auf hamburgische Lehrerlaufbahnen übertragbar« sei.¹¹⁵ Dies gelte insbesondere bei Lehrkräften mit universitärer Ein-Fach-Ausbildung, die in der Bundesrepublik ein Zusatzstudium absolvieren müssten.¹¹⁶

Am schwierigsten war es für diejenigen, die eine Lehrbefähigung für das Fach Deutsch erworben hatten. Nach Einschätzung der Kultusverwaltungen lagen ihre Aussprache und Ausdrucksweise nicht auf dem bundesdeutschen Standard:

110 BArch Koblenz, B 304, 5701-I, ZfaB, Bewertungsgruppen, 17.1.1968.

111 StA Hamburg, 361-9, 4573, KMK, 19.4.1974.

112 StA Hamburg, 361-9, 4573, KMK, 19.4.1974.

113 KMK, 179. Plenum am 25./26.11.1976 in Stuttgart, TOP 14 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-9, 4573).

114 KMK, 179. Plenum am 25./26.11.1976 in Stuttgart, TOP 14 (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-9, 4573).

115 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Vermerk, 25.1.1978.

116 StA Hamburg, 361-9, 4573, Vermerk, 24.9.1976; StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Vermerk, 25.1.1978.

»Die große Mehrzahl der Lehrer aus den Ostblockländern konnte sich bei Beratungsgesprächen hier nur schwerfällig deutsch ausdrücken. Wenn man einem solchen Kollegen den Direkteinstieg in das Schulleben leichtmacht, so ist der Konflikt mit den Schülern geradezu vorprogrammiert und es ist sehr fraglich, ob man dem Aussiedler damit eine wirkliche Hilfe gibt.«¹¹⁷ Dagegen verwahrte sich eine ausgesiedelte Lehrerin aus Rumänien mit deutlichen Worten, als sie an die ZfaB schrieb:

Weiter heißt es in Ihren Ausführungen, daß eine inhaltliche Gleichwertigkeit mit der deutschen wissenschaftlichen Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien kaum vorliegen dürfte – zumal Deutsch als Fremdsprache studiert wurde usw. usw. Ich darf Sie darauf hinweisen, daß ich Volksdeutsche aus Siebenbürgen bin. Deutsch ist meine Muttersprache!! Alle Schulen und Universitäten, die ich besucht habe, waren deutschsprachig.¹¹⁸

Das Sprachwissen blieb in der Anerkennung prekär. Dem in Deutschland weit- hin etablierten objektiven Nationsverständnis zufolge war Sprache eines der wichtigsten Kriterien, um Migrantinnen und Migranten aus Südosteuropa überhaupt als Deutsche zu adressieren, allerdings hatte sich in den 1970er Jahren in mindestens gleichem Maße die Vorstellung verfestigt, dass die deutsche Sprache in dieser Region schon weitgehend verloren sei. Mehrsprachigkeit galt kaum als Vorteil, selbst nicht für Übergangsklassen, denn »nach den Erfahrungen mit den Gastarbeiterkindern wird auf Seiten der Pädagogen allerdings die Auffassung vertreten, daß nicht unbedingt zweisprachige Lehrer erforderlich seien.«¹¹⁹ Es gab allerdings Hinweise, dass Ausgesiedelte häufiger doch in Übergangsklassen eingesetzt waren, denn die dortigen Lehrkräfte konnten in vielen Fällen Polnisch.¹²⁰

In Baden-Württemberg konnten zumindest die ausgesiedelten Lehrkräfte aus Rumänien auf ein größeres Verständnis hoffen. Das Kultusministerium widmete ihnen am 21. Februar 1974 einen eigenen, von den übrigen Aussiedlungs- ländern getrennten Erlass, der sich »weitgehend an die für die Übernahme von ehemaligen SBZ-Lehrern in den Schuldienst des Landes getroffene Regelung« anlehnte.¹²¹ Begründung fand dies darin, dass »Rumänien das einzige Land ist, das die deutsche Sprache nach dem Krieg nicht verbot, so daß die Lehrkräfte über deutschsprachige Schulen und Ausbildungsstätten eine den dortigen Aus- bildungsvorschriften entsprechende Qualifikation erreichen konnten und als

117 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Vermerk, 25.1.1978; ähnlich schon: StA Ham- burg, 361-9, 4573, Vermerk, 24.9.1976; StA Hamburg, 361-9, 4573, Vermerk, 15.4.1976.

118 BArch Koblenz, B 304, 7994, Heide W., Neumünster, an ZfaB, 2.12.1971.

119 StA Hamburg, 361-9, 4379, Aussiedler aus Polen (1971).

120 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1634, Vermerk, 10.5.1976; StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Vermerk, 18.5.1977.

121 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 930, Kultusministerium Baden-Württemberg an Lan- despersonalausschuss, 6.5.1976.

Lehrer an deutschen Schulen eingesetzt waren. In allen anderen in Frage kommenden Ländern waren diese Möglichkeiten nicht geboten.«¹²²

Es blieben Vorbehalte politischer Natur. So hatte sich nach Ansicht der Hamburger Schulbehörde gezeigt, dass »der Übergang aus den stark reglementierten Ost-Schulsystemen in unser relativ liberales System für den vorgenannten Personenkreis nicht ohne Probleme ist«. ¹²³ Das bundesdeutsche Selbstbewusstsein, über die neuesten Einsichten pädagogischen Wissens zu verfügen, kulminierte in dem Vorschlag, die ausgesiedelten Lehrkräfte erst einmal einen oder zwei Monate hospitieren zu lassen: »Die direkte Konfrontation mit dem Schulalltag und mit Bedingungen, die kraß von denen abweichen, die die Bewerber bisher gewöhnt sind, könnte manchen von ihnen vor möglichen Irrwegen bewahren.«¹²⁴

Die Vorbehalte galten in erster Linie den Lehrkräften, die für weiterführende Schulen ausgebildet waren. Im Grund- und Volksschulbereich lagen die Anforderungen sowohl fachlich als auch sprachlich weniger hoch; offenbar sahen die Kultusverwaltungen hier die Fragen der beruflichen und materiellen Existenz drängender. So sei zwar die Ausbildung am pädagogischen Lyzeum oder das postlyzeale Lehramtsstudium auf einer Fachschule eher »eine bessere Gymnasialausbildung« bzw. entspreche einer Erzieherausbildung, dennoch gebe es einige ältere ausgesiedelte Lehrkräfte, »mit z. T. langjähriger Praxis«, »denen man ein Studium nicht zumuten sollte«. ¹²⁵ Das baden-württembergische Kultusministerium wies solche Lehrkräfte auch auf Arbeitsmöglichkeiten in dem Heim-Förderschulen, etwa im Jugenddorf Klinge, hin. ¹²⁶

Die Auswahlkriterien und Einstellungsbedingungen verschärfen sich für ausgesiedelte Lehrkräfte, als sich seit Ende der 1970er Jahre die allgemeine Arbeitsmarkt-Situation für Lehrkräfte in der Bundesrepublik anspannte. In Hamburg gab es mit (1978) 15 ausgesiedelten Lehrkräften nur wenige Einstellungen; weitere Stellen sollten nicht geschaffen werden. ¹²⁷ Das baden-württembergische Kultusministerium, das sich nach eigenen Angaben »mit größtem Wohlwollen« gegenüber ausgesiedelten Lehrkräften verhielt, ¹²⁸ vergab ab 1977, wie auch an andere Lehramtsbewerberinnen und -bewerber, zunächst nur Dreiviertel-Lehraufträge. ¹²⁹ Das Kultusministerium hatte zudem nicht vor, zwei Stellen an ein

122 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 930, Kultusministerium Baden-Württemberg an Landespersonalausschuss, 22.12.1975.

123 StA Hamburg, 361-9, 4573, Vermerk, 24.9.1976.

124 StA Hamburg, 361-9, 4573, Vermerk, 15.4.1976.

125 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/I-4861, Vermerk, 25.1.1978; StA Hamburg, 361-9, 4573, Vermerk, 24.9.1976; StA Hamburg, 361-9, 4573, Zwischenbericht, 27.11.1975.

126 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 811, Kultusministerium Baden-Württemberg an Josef L., Karlsruhe, 14.8.1974.

127 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/I-4861, Vermerk, 11.5.1978; StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/I-4861, Aussiedlerlehrer, April 1977.

128 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 811, Vermerk 15.5.1979.

129 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 811, Innenminister Baden-Württemberg an Kultusminister Baden-Württemberg, 2.2.1979; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 811, Kultusminis-

ausgesiedeltes Ehepaar zu vergeben.¹³⁰ Es war nicht schwer vorauszusehen, dass dies vor allem Frauen traf und traditionelle Rollenbilder verfestigte. Diese Erfahrung machte Elisabeth Carabas, die stellvertretende Vorsitzende der Landsmannschaft Banater Schwaben, als sie Fürsprache für eine Kollegin einlegte, die seit einem Jahr in der Bundesrepublik war, aber einen ablehnenden Bescheid vom Kultusministerium bekommen hatte, obwohl sie dieselbe Ausbildungsstätte wie Carabas absolviert hatte, die Pädagogische Schule deutscher Sprache in Temesvar (Timișoara): »Das Arbeitsamt will ihr nur dann eine Arbeit als Hausaufgabenbetreuerin oder eventuell an einer Volkshochschule vermitteln, wenn das Kultusministerium ihr Diplom anerkennt.«¹³¹

Zuvor schon hatte Carabas bei einem Treffen am 19. Januar 1980 im Haus der Heimat in Stuttgart eine Unterschriftenliste von Lehrkräften gegen die rigide Einstellungspraxis gesammelt. Unter den 53 Unterschriften stammten 36 von Frauen; bis auf vier Ausnahmen waren alle Unterzeichnenden seit den 1970er Jahren in die Bundesrepublik gekommen. Ihre Abschlussjahrgänge an den Universitäten Klausenburg (Cluj-Napoca) und Temesvar sowie an den Pädagogischen Schulen in Temesvar, Schäßburg (Sighișoara), Bukarest, Arad, Hermannstadt (Sibiu) und Kronstadt (Brașov) reichten von 1949 bis in die 1970er Jahre; einzelne von ihnen hatten in den 1970er Jahren auch schon Abschlüsse in der Bundesrepublik, etwa an der PH Freiburg, den Universitäten München und Stuttgart oder an der Berufspädagogischen Hochschule Stuttgart erworben.¹³² Das Begleitschreiben zur Unterschriftenliste argumentierte ganz existentiell: »Die meisten Lehrer haben ihr Studium in Rumänien unter großen Opfern und Arbeitseinsatz gemacht. Als Volksdeutsche wurde man enteignet in den 40-50-iger Jahren, Verschleppungen ausgesetzt und da war das einzige nicht enteignbare Gut eine gründliche Berufsausbildung. Geht einem nicht durch die Nichtanerkennung dieser Ausbildung auch das letzte vermeintliche Hab und Gut verloren?«¹³³

Hier stießen zwei verschiedene Logiken im Umgang mit migrationsbezogenem Wissen aufeinander. Während die unterzeichnenden Lehrkräfte ihre Position auf bereits erbrachte Leistungen im Herkunftsland und auf die gemeinsame ethnische Zugehörigkeit gründeten, stellten bundesdeutsche Kultusverwaltungen eine »Verantwortung für die Qualität des Unterrichts« heraus und attestier-

terium Baden-Württemberg an Landsmannschaft Siebenbürger Sachsen, Landesverband Baden-Württemberg, Dezember 1978.

130 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 8II, Kultusministerium Baden-Württemberg an Staatsministerium Baden-Württemberg, 5.7.1977.

131 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 8II, Elisabeth Carabas, stv. Vors. der Landsmannschaft Banater Schwaben, Stuttgart, an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.1.1981.

132 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 8II, Elisabeth Carabas an Balle, MdL und Staatssekretär im Kultusministerium Baden-Württemberg, 8.2.1980.

133 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 8II, Elisabeth Carabas an Balle, MdL und Staatssekretär im Kultusministerium Baden-Württemberg, 8.2.1980.

ten den ausgesiedelten Lehrkräften, ihre nachgewiesenen Qualifikationen reichten an das bundesdeutsche Ausbildungsniveau »regelmäßig nicht heran«. ¹³⁴

Schwierigkeiten mit der Anerkennung mitgebrachten Wissens hatten auch die ausgesiedelten Schülerinnen und Schüler der Oberstufe und Studieninteressierten. Die KMK-Empfehlungen zur Eingliederung von Übersiedlern vom 3. Dezember 1971 hatten das im Herkunftsland erworbene Reifezeugnis nicht als das dem deutschen Reifezeugnis gleichwertig gesehen. ¹³⁵ Eine genauere Ausdeutung blieb offen. So konnte die Hamburger Schulbehörde befinden, dass die Hochschulberechtigung in Polen einer Mittleren Reife in Deutschland entspreche, ¹³⁶ während das Kultusministerium in Baden-Württemberg vorschlug, bis auf die Überprüfung der Deutschkenntnisse die Reifezeugnisse der Aussiedlerinnen und Aussiedler mit denjenigen aus der DDR gleichzustellen. ¹³⁷

Den Ausgleich dieser unterschiedlichen Auffassungen leisten sollte die aus den 1950er Jahren bekannte Praxis der Sonderlehrgänge, die aufgrund des gesunkenen Bedarfs in der Zwischenzeit weitgehend zum Erliegen gekommen war. Eine eigens eingerichtete KMK-AG »Sonderlehrgänge für deutsche Übersiedler«, die unter dem Vorsitz des regen Franz Domhof stand, stimmte nicht nur für neue Sonderlehrgänge, sondern auch für ein Modell, das neben den Pflichtfächern Deutsch und »Soziale Studien« (Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde) die Wahlmöglichkeit zwischen Mathematik, Fremdsprache, Naturwissenschaft oder einem weiteren Wahlpflichtfach bot. ¹³⁸ Der Besuch der Sonderlehrgänge sollte in jedem Fall verpflichtend sein für Herkunftsländer nach der ZfaB-Bewertungsgruppe III, ¹³⁹ darunter namentlich für die Sowjetunion, die das Reifezeugnis nach der 10. Klasse erteilte. ¹⁴⁰

Sonderlehrgänge zur Erlangung der deutschen Hochschulreife entstanden daraufhin neu in den hier untersuchten Bundesländern Baden-Württemberg und Hessen: in Rottweil mit 25 weiblichen und in Meersburg mit 25 männlichen Teilnehmenden, in Frankfurt mit 30 (in 1978 auf 60 erhöht) und in Darmstadt mit 40 Teilnehmenden. ¹⁴¹ Allerdings hatten studieninteressierte Aussiedlerinnen und Aussiedler seit 1973 auch die Möglichkeit, in das Hamburger Studienkolleg

134 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Vermerk, 11.5.1978.

135 KMK, 150. Plenum am 3.12.1971 in München, Anlage IV (überliefert u. a. in: StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-758).

136 StA Hamburg, 361-9, 4379, Informationsblatt, Amt für Schule, Sept. 1972.

137 BArch Koblenz, B 304, 2060-2, KMK, AG Sonderlehrgänge für deutsche Übersiedler, 3. Sitzung am 26.1.1973 in Wiesbaden.

138 StA Hamburg, 361-9, 4379, KMK, 4. Sitzung der AG Sonderlehrgänge am 9./10.10.1973 in Stuttgart.

139 StA Hamburg, 361-9, 4573, Vermerk, 11.11.1976.

140 StA Hamburg, 361-9, 4379, KMK, 4. Sitzung der AG Sonderlehrgänge am 9./10.10.1973 in Stuttgart.

141 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Otto Benecke-Stiftung: Sonderlehrgänge für Spätaussiedler zur Erlangung der deutschen Hochschulreife (1977).

einzutreten.¹⁴² Das seit den 1960er Jahren bestehende Kolleg war um Kurse für »Deutsche mit ausländischem Bildungsnachweis« erweitert worden,¹⁴³ auch mit der Perspektive, die bisherigen Sonderlehrgänge für ausgesiedelte Abiturientinnen und Abiturienten zu ersetzen.¹⁴⁴ Das in dieser Form einzige Studienkolleg in der Bundesrepublik¹⁴⁵ besuchten im Sommersemester 1974 253 Studierwillige, die sich auf acht Kurse des eigentlichen Studienkollegs, drei Kurse des Deutschkollegs sowie zwei Kurse für deutsche Staatsangehörige aufteilten. Unter den Herkunftsländern waren damals Indonesien und die Türkei am stärksten vertreten.¹⁴⁶ Auch die übrige Belegung des Studienkollegs zeigte noch keinen Schwerpunkt auf der Aussiedlungsmigration. 1974 gab es sieben Studieninteressierte mit deutscher Staatsangehörigkeit und ausländischem Reifezeugnis, die sich zur Prüfung meldeten: Sie kamen aus Argentinien, Chile, Ecuador, Costa Rica und Polen.¹⁴⁷ Deutsche aus Lateinamerika waren damit stärker vertreten als Aussiedlerinnen und Aussiedler aus Mittel- und Osteuropa.

So blieben vorerst die Sonderlehrgänge die erste Anlaufstelle für ausgesiedelte Abiturientinnen und Abiturienten. Anders als in den 1950er Jahren, als der Sonderlehrgang für »Spätheimkehrer« in Göttingen eine konzeptionelle Leitfunktion innehatte, gab es nun eine neue Organisation, die angesichts der Unsicherheiten bei der Anerkennung von Bildungsabschlüssen Orientierung bot und zugleich Ideen zur Gestaltung der künftigen Sonderlehrgänge einbrachte: die bereits erwähnte Otto-Benecke-Stiftung (OBS).

Für die Sonderlehrgänge unterbreitete die OBS Vorschläge zur Weiterentwicklung der bisherigen Vorgehensweise. Es komme darauf an, schon in der Anfangsphase die bundesdeutsche Gesellschaft nicht nur theoretisch kennenzulernen, sondern »vor allem auch persönlich zu erleben.« Die bisherige Vorgehensweise reduziere sich auf Spracherlernung und Sonderlehrgänge, oft »fern vom gesellschaftlichen Leben der Bundesrepublik«. Es sei Zeit, die jugendlichen Aussiedlerinnen und Aussiedler »in eine direkte Konfrontation mit dem gesellschaftlichen Leben« zu bringen.¹⁴⁸ Der Modellvorschlag der OBS richtete sich auf eine stärkere Einbeziehung »der sozialpsychologischen Komponenten und eines adressaten-orientierten Sprachkurses« sowie ein neues »gesellschaftliches Orientierungsprogramm«. ¹⁴⁹ Auch wenn die OBS selbst Förderzentren unterhielt, sprach sie sich hier sowohl gegen die Absonderungstendenzen der 1950er

142 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Vermerk, 24.6.1977; StA Hamburg, 361-9, 4573, Schulbehörde Hamburg an Wissenschaftsbehörde Hamburg, 27.6.1973.

143 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, KMK, an Landsmannschaft Schlesien, Hupka, 1971.

144 BArch Koblenz, B 304, 5701-1, KMK, Vermerk, 18.6.1971.

145 StA Hamburg, 361-9, 4575, Schulbehörde Hamburg an Humboldt Schule, San José, Costa Rica, 29.4.1975.

146 StA Hamburg, 361-9, 4575, Studienkolleg, Bericht über Sommersemester 1974.

147 StA Hamburg, 361-9, 4575, Studienkolleg, Bericht über Sommersemester 1974.

148 BArch Koblenz, B 304, 5701-2, Otto-Benecke-Stiftung, Modellvorschlag, um 1971.

149 BArch Koblenz, B 304, 5701-2, Otto-Benecke-Stiftung, Modellvorschlag, um 1971.

Jahre, nicht zuletzt in Gestalt der Heim-Förderschulen, als auch gegen einen methodisch-abstrakten Rückzug auf den reinen Spracherwerb aus, wie er zeitweise der ideologischen Entspannungsphase des Kalten Krieges angemessen schien.

Der Rückgriff auf Vorstellungen der zeitgenössischen Pädagogik und Sozialpsychologie, die die OBS als teilhabend an der Verwissenschaftlichung des Sozialen bzw. an der von ihr ausgehenden Wissenszirkulation zeigten, war mit einer konservativen deutschland- und volkstumpolitischen Haltung gegenüber Mittel- und Osteuropa verbunden. So ging die Stiftung Ende 1970 von etwa 3,6 Millionen Personen deutscher Abstammung in Osteuropa aus, von denen rund 590.000 ausreisewillig seien. Dabei sei mit etwa 20.000-30.000 Abiturienten und Studenten zu rechnen.¹⁵⁰ Diese Zahlen waren deutlich erhöht gegenüber denjenigen, mit denen die sozial-liberale Bundesregierung in internen Vermerken und Hintergrundverhandlungen operierte, und lagen auf einer Linie mit den Einschätzungen des DRK und der Vertriebenenverbände.¹⁵¹

Darüber hinaus verfolgte die Otto-Benecke-Stiftung ihren Integrationskurs weitgehend unabhängig, wenn nicht gar in skeptischer Distanz zu zeitgenössischen bildungspolitischen Vorstellungen, wie auf dem von ihr veranstalteten Wiesbadener Sozialforum vom 28. bis 30. Januar 1974 deutlich wurde.¹⁵² Die OBS verlangte »gute, auf den Eingliederungszweck ausgerichtete Schulen« und mahnte, es müsse »vermieden werden, daß jugendliche Aussiedler Opfer unausgegorener Experimente in der Bundesrepublik werden«. ¹⁵³ Damit waren nicht allein aktuelle Förder- und Vorbereitungsmaßnahmen gemeint, sondern die Bildungsreformen in der Bundesrepublik insgesamt, um die sich zu Beginn der 1970er Jahre der Höhepunkt einer polarisierenden Debatte rankte. Die OBS warnte davor, für die Ausgesiedelten dieselben pädagogischen Methoden anzuwenden wie für westdeutsche Jugendliche.¹⁵⁴ Die Reform der gymnasialen Oberstufe in der Bundesrepublik führe dazu, dass ausgesiedelte Abiturientinnen und Abiturienten kaum mehr kompatibel auf deutsche Oberstufenklassen gehen konnten. Lediglich für ausgesiedelte Jugendliche aus der Sowjetunion gab es insofern eine Passfähigkeit, da sie nach dem Abschluss der 10. Klasse direkt in eine Oberstufe wechseln konnten.¹⁵⁵ Die Zahl der Ausgesiedelten, für die die

150 BArch Koblenz, B 304, 5701-2, Otto-Benecke-Stiftung, Modellvorschlag, um 1971.

151 So rechnete Herbert Hupka im Auswärtigen Ausschuss die Zahlen des DRK vor: 1,1 Mio. Deutsche in Polen, 300.000 in Rumänien, 250.000 in Ungarn, 150.000 in der Tschechoslowakei, 1,5 Mio. in der Sowjetunion: Der Auswärtige Ausschuss des Deutschen Bundestages. Sitzungsprotokolle 1969-1972, bearb. von Wolfgang Hölscher, Düsseldorf 2007, 39. Sitzung, 6.5.1971.

152 StA Hamburg, 361-9, 4573, Otto-Benecke-Stiftung, 1974.

153 StA Hamburg, 361-9, 4573, Otto-Benecke-Stiftung, 1974.

154 StA Hamburg, 361-9, 4573, Otto-Benecke-Stiftung, 1974.

155 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Otto-Benecke-Stiftung an Schulbehörde Hamburg, 11.2.1980.

OBS einen Bedarf in Sonderlehrgängen sah, stieg von (1971) rund 120 auf (1977) 860 und (1978) bereits 1.230.¹⁵⁶

Die Sonderlehrgänge als geschützten Raum zu sehen, der auch vor den Zumutungen der Bildungsreform abschirmte, stand etwas widersprüchlich zum vorab erklärten Leitmotiv, die ausgesiedelten Jugendlichen »in eine direkte Konfrontation mit dem gesellschaftlichen Leben« zu bringen.¹⁵⁷ Hier schnitt sich, wenn auch auf andere Weise als bei den ausländischen Kindern und Jugendlichen, die Vorstellung von einem »Modell Deutschland« mit dem zeitgenössischen Gestus der Gesellschaftskritik: »Sie kamen zu uns mit der Vorstellung von einem Land unbegrenzter Möglichkeiten, der Freiheit und des Wohlstands – und sie finden Probleme.«¹⁵⁸ Die Idealvorstellung einer Gesellschaft ohne »Probleme« war im Falle der Aussiedlungsmigration besonders trügerisch, da sie auf subtile Weise eine Gemeinschaftsbildung zum Vorbild verklärte, die auf ethnischen Bindungen gründete.

Erst die Praxis der Sonderlehrgänge konnte aber Aufschluss darüber geben, inwieweit die ausgesiedelten Abiturientinnen und Abiturienten sich in Schulalltag und Wissenszirkulation einer pluralen und auch konflikthafter Einwanderungsgesellschaft annäherten. In kondensierter Form zeugen davon Berichte von zwei Einführungsseminaren zu einem Sonderlehrgang, die einige Jahre später, im September 1985 in der Tagungsstätte Bernhäuser Forst in Filderstadt bei Stuttgart stattfanden. Die beiden Seminare sollten einen Überblick über inhaltliche Anforderungen, Arbeitstechniken und Lernverhalten geben,¹⁵⁹ dabei sollten auch die angehenden Schülerinnen und Schüler in ihren Erwartungen zu Wort kommen.¹⁶⁰ Der künftige Sonderlehrgang, der dem Stuttgarter Zeppelin-Gymnasium angegliedert war, sollte die jungen Aussiedlerinnen und Aussiedlern in die Lage versetzen, »die vielfältigen Möglichkeiten und Chancen eines freiheitlichen Bildungssystems wahrzunehmen.«¹⁶¹ Von den 81 Teilnehmenden an beiden Seminaren kamen zwei Drittel aus Rumänien und ein Drittel aus Polen, der ČSSR und der DDR;¹⁶² sie spiegelten damit die für Baden-Württemberg seinerzeit typische Verteilung von Herkunftsländern der Aussiedlungsmigration wider.

Das Seminarprogramm umfasste neben Arbeitsgruppen zu den einzelnen Unterrichtsfächern auch einen Video-Film über eine Unterrichtsstunde in der gymnasialen Oberstufe, die Möglichkeit zur sportlichen Betätigung in der

156 BArch Koblenz, B 304, 5701-I, Otto-Benecke-Stiftung an KMK, 16.4.1971; StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Otto-Benecke-Stiftung, Statistik, 25.5.1977.

157 StA Hamburg, 361-9, 4573, Otto-Benecke-Stiftung, Sozialforum Wiesbaden, 1974.

158 StA Hamburg, 361-9, 4573, Otto-Benecke-Stiftung, Sozialforum Wiesbaden, 1974.

159 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Planung und Organisation (1985).

160 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Planung und Organisation (1985).

161 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Organisation und Ziele des Sonderlehrgangs (1985).

162 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Planung und Organisation (1985).

Sporthalle, eine gemeinsame Exkursion von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern in die Umgebung der Tagungsstätte sowie eine abschließende Manöverkritik.¹⁶³ Zu den Abendveranstaltungen waren Absolventinnen und Absolventen früherer Sonderlehrgänge eingeladen, die von ihren Erfahrungen mit den Kursen am Zeppelin-Gymnasium berichteten.¹⁶⁴

Die einzelnen Arbeitsgruppen leiteten Lehrkräfte, die sowohl im Sonderlehrgang als auch regulär am Zeppelin-Gymnasium unterrichteten. Es handelte sich somit nicht um spezielle »Aussiedlerlehrer« und beim zu vermittelnden Wissen lagen große Schnittmengen zum Unterricht der länger in Deutschland ansässigen Schülerinnen und Schüler nahe. Die Arbeitsgruppe zum Deutsch-Unterricht hatte die »Erörterung eines expositorischen Textes« zum Gegenstand und befasste sich hierzu mit Henri Nannens Polemik »Verdammte Gastarbeiter« aus der Wochenzeitschrift *Stern* vom 19. September 1979, ausgehend von der Annahme, dass »Aussiedler für diese Thematik besonders sensibilisiert sein dürften, zumal die Einstellung gegenüber allem Fremden in unserer Gesellschaft ein noch schwer zu bewältigendes Phänomen darzustellen scheint«, wie die verantwortliche Lehrerin in ihrem Bericht schrieb.¹⁶⁵ Dem Bericht zufolge erkannten die Schülerinnen und Schüler sehr schnell die Ironie des Textes, allerdings zeigte sich die Lehrerin nicht ganz zufrieden damit, dass der Vergleich Nannens zwischen der Zwangsarbeit im Zweiten Weltkrieg, deutschen Ausgewanderten nach Südamerika und Siebenbürgen sowie den »Gastarbeitern« nicht kritischer hinterfragt wurde. Sie folgerte daraus, dass den Jugendlichen die historischen Hintergründe nicht immer bekannt seien.¹⁶⁶

Klarer schienen die Ergebnisse in den anderen Arbeitsgruppen. Für den Erdkundeunterricht stellte der zuständige Lehrer anstelle des länderkundlichen Durchgangs wie im Herkunftsland exemplarische Fragestellungen vor, die auf verschiedene Räume übertragbar waren. Er bilanzierte, dass dieser »Arbeitsunterricht« ungewohnt gewesen sei und die eigenständige Raumbeschreibung und Raumbewertung mit Hilfe von Informationsmaterialien als Hürde empfunden wurde, aber zum Schluss hätten die Teilnehmenden geurteilt, dass eine solche Unterrichtsform auch »Spaß macht«. ¹⁶⁷ In der Arbeitsgruppe zur Gemeinschaftskunde berichtete die Lehrkraft, dass die ausgesiedelten Jugendlichen den Begriff »Politik« für das Unterrichtsfach abgelehnt hätten, während »Sozialkunde« und »Gemeinschaftskunde« weitaus positiver konnotiert gewesen seien.

163 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Einführungsseminar zur Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken im Sonderlehrgang Stuttgart. Programm (1985).

164 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Durchführung (1985).

165 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Aufsatzarbeit im Deutschunterricht im Sonderlehrgang (1985).

166 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Aufsatzarbeit im Deutschunterricht im Sonderlehrgang (1985).

167 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Der Erdkundeunterricht im Sonderlehrgang (1985).

Konkretes Arbeitsbeispiel war die soziale Schichtung in der Bundesrepublik,¹⁶⁸ mithin eine Fragestellung, die für neu Ankommende in der Einwanderungsgesellschaft durchaus von epistemischer Relevanz war. Dass die Sicht der ausgesiedelten Jugendlichen auf die Bundesrepublik bereits Elemente des zeitgenössischen Migrationsdiskurses in sich trug, zeigte sich, als bei der Arbeitsaufgabe, die Bundesrepublik zu beschreiben, die Seminarteilnehmenden als mögliche Untersuchungsthemen auch »Gastarbeiter/Arbeitslosigkeit/Kriminalität« nannten. Migrationsbezogen war zudem »West-Berlin besuchen« oder über das »deutsch-deutsche Problem diskutieren«, wie es zwei aus der DDR übergesiedelte Seminarteilnehmer vorbrachten.¹⁶⁹

Die DDR sollte schließlich in der Arbeitsgruppe zum Geschichtsunterricht eine herausgehobene Rolle spielen. Zum Vergleich standen ein DDR-Schulbuch und ein bundesdeutsches Schulbuch mit ihren Darstellungen zum Wiener Kongress; auch dies fasste die verantwortliche Lehrkraft als »Arbeitsunterricht«.¹⁷⁰ Die ausgesiedelten Jugendlichen begriffen das bundesdeutsche Schulbuch zunächst als »objektiver«; in einer daran anknüpfenden Grundsatzdiskussion über »Objektivität« kamen dann Unterschiede zwischen einzelnen bundesdeutschen Schulbüchern zur Sprache.¹⁷¹ Die Seminargruppe mit den übergesiedelten Jugendlichen aus der DDR lehnte es ab, über das DDR-Geschichtsbuch überhaupt zu diskutieren.¹⁷²

Die Seminarleitung nutzte ein breites Spektrum an Medien-, Bewegungs- und Wissenspraktiken, um die künftigen Teilnehmenden auf den Sonderlehrgang einzustimmen. Diese honorierten die Bemühungen offenkundig: Die anonyme Befragung am Ende der Seminare ergab, dass 66,2 Prozent der Teilnehmenden sie mit »sehr gut« und 31,2 Prozent mit »gut« beurteilten, und die Organisatoren zogen das positive Fazit, dass die Seminare »guten menschlichen Kontakt« hergestellt hätten.¹⁷³ Im Vergleich zu den Sonderlehrgängen der 1950er Jahre, die oftmals von einer paternalistischen Haltung gegenüber den Jugendlichen getragen waren, versuchten die Lehrkräfte eine stärker sachorientierte Beziehungsebene zu den Abiturientinnen und Abiturienten herzustellen. In jedem Fall aber waren die Sonderlehrgänge nach wie vor ein Privileg für junge

168 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Geschichte und Gemeinschaftskunde im Sonderlehrgang (1985).

169 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Geschichte und Gemeinschaftskunde im Sonderlehrgang (1985).

170 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht im Sonderlehrgang (1985).

171 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht im Sonderlehrgang (1985).

172 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht im Sonderlehrgang (1985).

173 HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Ergebnisse und Kritik (1985); HStA Stuttgart, EA 3/608, Bü. 229, Planung und Organisation (1985).

Aussiedlerinnen und Aussiedler, denn eine vergleichbare Einrichtung gab es für ausländische Jugendliche nicht.

Kampf um Kastl

Das mitgebrachte Wissen blieb vielen Aussiedlerinnen und Aussiedlern wichtig. Der Wunsch, als »Deutsche unter Deutschen zu leben«, verlor nicht seine Geltung, war aber erweiterbar um sprachliche, kulturelle oder religiöse Bezüge zum Herkunftsland und machte aus Aussiedlerinnen und Aussiedlern in idealtypischer Weise transnational verflochtene Bürgerinnen und Bürger der Bundesrepublik. Nicht nur weiterführende Schulen mit dem Angebot von Polnisch und Russisch als Fremdsprachen oder der privat organisierte Muttersprachliche Unterricht, sondern auch die Gymnasien der ehemaligen »heimatlosen Ausländer« erhielten nun neuen Zulauf, »da ein Teil der Aussiedler Wert darauf legt, die vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse ihrer Kinder zu erhalten«. ¹⁷⁴ Dadurch bestand um die Mitte der 1970er Jahre ein Drittel der Schülerinnen und Schüler des Litauischen Gymnasiums aus ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen. ¹⁷⁵

Dieser Umstand fand Aufnahme in die Selbstdarstellungen des Gymnasiums: Es sei »das einzige Litauische Gymnasium in der westlichen Welt«, die Schülerinnen und Schüler kämen aus der Bundesrepublik, den USA und Kanada. Am Gymnasium werde zweisprachig unterrichtet, daher sei es in letzter Zeit für die aus Litauen kommenden jugendlichen Aussiedler attraktiv. ¹⁷⁶ In seiner Öffnung für aktuelle Migrationsprozesse unterschied sich das Litauische Gymnasium vom ebenfalls seit der Nachkriegszeit exilierten Gymnasium des Nachbarlandes Lettland, das keine so nennenswerte Bevölkerungsgruppe situativ deutscher Ethnizität aufwies wie aus dem einstigen Memelland in Litauen. Das Lettische Gymnasium, das mittlerweile in Münster ansässig war, konnte sich daher in seiner Selbstdarstellung betont national geben. Es sprach von sich als dem einzigen vollständigen Lettischen Gymnasium »in der freien Welt« und definierte als seinen Hauptzweck »die Aufrechterhaltung des lettischen Kulturgutes«, das »seit dem 2. Weltkrieg in Sowjetlettland unter starkem Russifizierungsdruck« stehe, während sich die Letten im Ausland einem starken Assimilierungsprozess gegenüber sähen. Daher müsse die Schule »der heutigen lettischen Jugend ein ethnisches Einfühlungsvermögen vermitteln und somit die Frage ihrer Identität klären – ihrer Zugehörigkeit zum lettischen Volk«. ¹⁷⁷

174 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Vermerk (1977).

175 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Vermerk (1977).

176 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Litauisches Gymnasium, (1977).

177 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Lettisches Gymnasium, (1977).

Auch das Ungarische Gymnasium in Kastl bezeichnete sich als das einzige »in der freien Welt«. ¹⁷⁸ Es nahm Schülerinnen und Schüler mit ungarischer Abstammung oder zumindest einem ungarischen Elternteil auf, die in der Regel in früheren Migrationsphasen in die Bundesrepublik gekommen waren. Das Ungarische Gymnasium betonte, dass mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler Deutsch als Muttersprache habe, und sah es als sein Ziel an, diese »nicht nur im ungarischen und christlichen, sondern auch im europäischen Geist zu erziehen«. ¹⁷⁹

Finanzielle Zuwendungen gewährte das Bundesinnenministerium in der Nachfolge des BMVt. Die Mittel gingen grundsätzlich nur an eine zentrale Einrichtung je »Volksgruppe« zur »Erhaltung der Muttersprache und der Kenntnisse von der Heimat«. ¹⁸⁰ Das BMI bevorzugte dabei Organisationen, die seit längerem bestanden. Im Falle der Migrantinnen und Migranten aus Mittel- und Osteuropa waren dies Organisationen, die bereits in den 1950er Jahren, in Zeiten des Kalten Krieges und der Volkstumsorientierung, gewirkt hatten und eine traditionelle Verbindung zur deutschen Regierungspolitik hatten. ¹⁸¹ Diese Zuwendungspraxis konnte den Organisationsverhältnissen der Diasporen nur bedingt gerecht werden, setzte sie doch eine einvernehmliche Sichtweise auf das zu bewahrende und zu vermittelnde Wissen voraus. In den 1970er Jahren brach genau darüber am Ungarischen Gymnasium in Burg Kastl ein heftiger Konflikt aus.

Gegenüber der zeitgenössischen Einschätzung sowohl in der ungarischen Diaspora als auch in den wichtigsten fördernden Institutionen auf deutscher Seite, dem Bundesinnenministerium und dem bayerischen Kultusministerium, dass es sich im Wesentlichen um persönliche Rechnungen handle, die hier beglichen wurden, lassen sich vier grundlegendere Komplexe ausmachen, die miteinander verflochten waren und eine Lösung des Konflikts über Jahre hinaus erschwerten.

An erster Stelle stand die pädagogische Praxis des Ungarischen Gymnasiums. Ein heterogener Personenkreis von ehemaligen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern berichtete von autoritären Erziehungsmaßnahmen, insbesondere von häufigen und kräftigen Prügelstrafen, die sogar ärztliche Behandlungen erforderlich gemacht hätten, und vom vorzeitigen Abgang vieler Schülerinnen und Schüler, darunter auch der ausdrücklichen Relegation missliebiger, da kritisch denkender Jugendlicher. Zudem seien auch die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte und die Qualität des Unterrichts zweifelhaft. Diese Schilderungen zogen zunächst in der Landespolitik Kreise. In einer schriftlichen Anfrage im bayerischen Landtag im August 1976 erkundigten sich die SPD-Abgeordneten Jürgen Böddrich und Xaver Wolf explizit nach der Prügelstrafe und fragten auch, ob »Schüler trotz guter Leistungen nur aufgrund abwei-

178 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Ungarisches Gymnasium, (1977).

179 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Ungarisches Gymnasium, (1977).

180 BArch Koblenz, B 304, 2051-2, BMI an Kultusminister der Länder, 18.6.1973.

181 BArch Koblenz, B 304, 2051-2, BMI an Kultusminister der Länder, 18.6.1973.

chender Meinungen entlassen wurden«. ¹⁸² Erweiterte Aufmerksamkeit fand das Ungarische Gymnasium bald darauf durch Artikel mit sensationsheischenden Überschriften in der *Süddeutschen Zeitung*, unter anderem verfasst vom jungen Journalisten Wilhelm Dietl, ¹⁸³ durch regionale Zeitungen wie die *Nürnberger Nachrichten*, aber auch durch den sozialdemokratischen *Vorwärts*. ¹⁸⁴

Die Anfragen und Berichte bekräftigten die düsteren Annahmen, die spätestens seit Ende der 1960er Jahre über Geist und Atmosphäre von Heimschulen in einer kritischen bundesrepublikanischen Öffentlichkeit in Umlauf waren. Von dieser Stimmungslage blieben die Schülerinnen und Schüler von Kastl nicht unbeeindruckt und artikulierten ihre eigenen Erfahrungen. So konstituierte sich in den frühen 1970er Jahren ein »Kastler Reformkreis«, getragen von Ehemaligen, »denn nur diese können zu den Problemen des Ungarischen Gymnasiums objektiv Stellung nehmen, da sie einerseits durch jene Erziehung geprägt die Schule verließen, andererseits die Möglichkeit hatten aus kritischer Entfernung und durch neue Erkenntnisse und Einsichten über die Erziehungsmethoden und -zielen die richtigen Schlüsse zu ziehen«. ¹⁸⁵ Der »Reformkreis« führte seine ideellen Anfänge auf das Jahr 1968 zurück; demnach hatten damals an Pfingsten »ehemalige Schüler die geheiligte Fahne, die wir jedoch als Symbol einer reaktionären und antidemokratischen Erziehung betrachteten, demonstrativ beschädigt, um so auf den untragbaren Geist in der Schule hinzuweisen«. ¹⁸⁶ Darüber hinaus gaben die Abiturklassen der Jahre 1969 bis 1971 kritische Schulzeitungen heraus. Nachdem der »Reformkreis« zwischenzeitlich seine Aktivitäten eingestellt hatte, brachten dann nach eigener Aussage die Entwicklungen zur Mitte der 1970er Jahre eine erneute Belebung. ¹⁸⁷ Als sein Ziel gab er die Erhaltung des Ungarischen Gymnasiums bei gleichzeitiger Durchführung grundlegender Re-

182 BArch Koblenz, B 106, 78160, Bayerischer Landtag, Abgeordnete Böddrich und Wolf, Schriftliche Anfrage, 10.8.1976.

183 Dietl sollte sich in seiner späteren Journalisten-Karriere bevorzugt mit der Welt der deutschen und internationalen Geheimdienste beschäftigen.

184 Als Beispiele: Wilhelm Dietl, Ein Geist, der nicht totzukriegen ist – Schlimmer als im Mittelalter: Ungarisches Gymnasium Kastl, in: *Süddeutsche Zeitung*, 6.12.1977, S. 3; Hat sich in Kastl noch nichts geändert? Neue Vorwürfe: Schulbücher und Personal-Relikte aus Horthys Zeiten. Frühere Lehrer und Schüler um Reform bemüht, in: *Nürnberger Nachrichten*, 8.12.1977; Im Schlachthaus der ungarischen Jugend. Faschismus als Erziehungskonzept: das Prügel-Gymnasium von Kastl, in: *Vorwärts*, 1.6.1978, S. 8.

185 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

186 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

187 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

formen aus.¹⁸⁸ Seine Stellungnahme sandte er in 700 Exemplaren an die Bundesregierung, die Parteien im Deutschen Bundestag, an die bayerische Landesregierung, die Mitglieder des bayerischen Landtags und die Presse.¹⁸⁹ Indem sich der »Reformkreis« in Handeln und Selbstverständnis als »eine Art Bürgerinitiative«¹⁹⁰ stilisierte, assoziierte er sich bewusst an eine seinerzeit als Ausweis von Fortschrittlichkeit, kritischer Wissensaneignung und moralischer Unbedingtheit geltende gesellschaftliche Organisationsform.

Eine erste Verbesserung war rasch errungen. Die Prügelstrafen räumte die Schulleitung ein,¹⁹¹ legte aber Wert darauf, dass der Ungarische Schulverein e. V. als Träger des Gymnasiums zu Beginn des Jahres 1976 »von sich aus beschlossen« habe, dass körperliche Strafen sowohl in der Schule als auch im Internat zu unterbleiben hätten.¹⁹² Dieser Beschluss werde sehr konsequent umgesetzt, berichtete die Schulleitung an das bayerische Kultusministerium.¹⁹³ Für das Niveau des Unterrichts konnte die Schulleitung ins Feld führen, dass die Reifeprüfungen am Ungarischen Gymnasium stets zu den besten in Bayern gehörten und die Absolventinnen und Absolventen ohne Sprachschwierigkeiten ein Studium an einer deutschen Universität aufnehmen könnten.¹⁹⁴ Dazu trage bei, dass das Abitur seit 1947 vor einer staatlichen Prüfungskommission abgenommen werde, besetzt mit deutschen Lehrkräften staatlicher Gymnasien, die das bayerische Kultusministerium dazu bestellt habe.¹⁹⁵ Ohnehin erteilten vier deutsche Lehrkräfte von staatlichen Gymnasien regelmäßig Unterricht in Kastl.¹⁹⁶

Der Weg zu diesem zertifizierten Wissen, das die Reifeprüfung darstellten und das die Schulleitung mit Stolz nach außen präsentierte, war allerdings holprig: nur ein Fünftel aller Schülerinnen und Schüler erreichte dieses Ziel.¹⁹⁷ Daher stand die Frage nach der Qualifikation und dem Professionswissen der

188 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

189 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

190 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

191 BArch Koblenz, B 106, 78160, Bayerischer Kultusminister, Maier, an Präsidenten des Bayerischen Landtags, 4.10.1976.

192 BArch Koblenz, B 106, 78160, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an BMI, 17.3.1978; BArch Koblenz, B 106, 78160, Zoltan Makra: Budapest greift nach Burg Kastl, Freie Presse-Korrespondenz, 1978.

193 BArch Koblenz, B 106, 78160, Bayerischer Kultusminister, Maier, an Präsidenten des Bayerischen Landtags, 4.10.1976.

194 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Vermerk (1977).

195 BArch Koblenz, B 106, 78160, Der Direktor und das Lehrerkollegium des Ungarischen Gymnasiums Kastl: Stellungnahme, 1978.

196 BArch Koblenz, B 106, 78160, Liste der Lehrkräfte des Ungarischen Gymnasiums Kastl, 1978.

197 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

Lehrkräfte weiterhin im Raum. So gab das bayerische Kultusministerium in seiner Stellungnahme gegenüber dem Landtag zu, dass in Kastl in der Tat Lehrkräfte ohne volle Lehrbefähigung unterrichteten, allerdings sei es schwierig, solche Lehrkräfte zu finden, die auch Ungarisch beherrschten.¹⁹⁸ Bei grundsätzlichem Verständnis für die Diaspora-Situation der Schule wurde das Kultusministerium in der internen Korrespondenz mit dem Bundesinnenministerium deutlicher und kritischer: »Das Ungarische Gymnasium ist eine Internatsschule, die den Charakter einer Art Exilschule hat. Sie läuft Gefahr, an überholten Formen und Inhalten festzuhalten und sich gegenüber Einflüssen von außen abzuschließen.«¹⁹⁹ Diese Aussage bezog sich sowohl auf die mittlerweile aktenkundigen autoritären Erziehungsmethoden als auch auf die Beobachtung, dass im Lehrkollegium selten größere Veränderungen anstanden.²⁰⁰ Darin unterschied sich das Lehrkollegium der Diaspora-Schule von den Lehrkräften des Muttersprachlichen Unterrichts für die Kinder der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten, die in regelmäßigen Abständen neu von den Erziehungsministerien der Herkunftsländer nach Deutschland entsandt wurden und einen steten, wenn auch nicht unumstrittenen und mitunter politisch erwünschten Wandel von Wissen anstießen.

Der kritische Blick auf das ungarische Lehrkollegium, in dem gleichwohl zur Mitte der 1970er Jahre keine Lehrkräfte mehr übrig geblieben waren, die um 1955/56 am früheren Standort Bauschlott unterrichtet hatten,²⁰¹ besaß eine weitere Facette, die auf den zweiten großen Komplex im Konflikt um Kastl verwies. Der evangelische Pfarrer und Religionslehrer Istvan G. J. K., der 1976 geschasst worden war,²⁰² hatte eine Liste des Lehrkollegiums erstellt und an die deutschen Ministerialbehörden versandt, wonach eine Mehrzahl der Lehrkräfte für den Gymnasialunterricht oder zumindest für das jeweilige Unterrichtsfach gar nicht ausgebildet sei; hierzu zählte er nicht nur Haupt- und Volksschullehrkräfte, einen Diplom-Chemiker und einen Diplom-Landwirt, sondern insbesondere auch zwei Ordenspriester, die Mathematik unterrichteten und Ordensschwestern, die neben ihrer Fakultas für Ungarisch, Latein, Geschichte und Geogra-

198 BArch Koblenz, B 106, 78160, Bayerischer Kultusminister, Maier, an Präsidenten des Bayerischen Landtags, 4.10.1976.

199 BArch Koblenz, B 106, 78160, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an BMI, 25.10.1976.

200 BArch Koblenz, B 106, 78160, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an BMI, 25.10.1976.

201 Dies ergibt ein Abgleich offizieller Listen der Lehrkollegien: BArch Koblenz, B 304, 2058-1, Privates Ungarisches Realgymnasium mit Volksschule in Bauschlott, Landkreis Pforzheim: Lehrkräfte, 1955; BArch Koblenz, B 106, 78160, Liste der Lehrkräfte des Ungarischen Gymnasiums Kastl, 1978.

202 BArch Koblenz, B 106, 78160, Der Direktor und das Lehrerkollegium des Ungarischen Gymnasiums Kastl: Stellungnahme, 1978.

phie auch Englisch gaben.²⁰³ Der amtierende Schulleiter, ebenfalls ein katholischer Priester, habe gar keine Lehrbefähigung, daher werde das Ungarische Gymnasium seit Jahren gesetzwidrig geführt.²⁰⁴

In einer weiteren Liste waren das Lehrkollegium und der Ungarische Schulverein dezidiert nach konfessionellen Verhältnissen aufgeschlüsselt. Daraus ging hervor, dass katholische Priester und Nonnen sowie »Ex-Priester« mit 21 Personen die mit Abstand größte Gruppe waren, während es nur drei evangelische Geistliche im Umfeld des Gymnasiums gab.²⁰⁵ Die Anhaltspunkte für einen Konfessionskonflikt verstärkte der »Kastler Reformkreis«, der konstatierte, dass im Ungarischen Gymnasium »Andersgläubige und Andersdenkende immer benachteiligt« seien,²⁰⁶ zudem befasste sich der Ausschuss für kulturpolitische Fragen im bayerischen Landtag mit der Anschuldigung, dass protestantische Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an katholischen »Weihehandlungen« verpflichtet worden waren.²⁰⁷

Im Zentrum der Aufmerksamkeit bewegte sich aber der erwähnte evangelische Pfarrer und Religionslehrer, der von September 1971 bis zum Ende des Schuljahrs 1975/76 auf Burg Kastl wirkte.²⁰⁸ In zahlreichen Schreiben warf er seiner Schule »Bigotterie« vor und dass sie nicht wirklich »interkonfessionell« sei,²⁰⁹ darüber hinaus wählte er sich grundsätzlich im Kampf gegen ein »schwarzes« Netzwerk in Bayern.²¹⁰ Sicherlich wirkte es, auch im Nachhinein, bestätigend, wenn etwa konservative katholische Elternvertreterinnen und -vertreter gegen reformwillige Kastler wetteten, sie wollten »ohne Priester und Ordensschwwestern die Zukunft der Schule« gestalten²¹¹ oder seien gar »Priester-Hasser«.²¹²

203 BArch Koblenz, B 106, 78160, Istvan G.J. K.: Anhang II: Zusammenstellung der Lehrkräfte am Ungarischen Gymnasium in Kastl, 1976.

204 BArch Koblenz, B 106, 78160, Istvan G.J. K. an Präsidium des Ungarischen Reformierten Seelsorgedienstes in Deutschland, 18.3.1976.

205 BArch Koblenz, B 106, 78160, Istvan G.J. K.: Anhang I: Konfessionelle und weltanschauliche Verhältnisse, 1976.

206 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

207 BArch Koblenz, B 106, 78160, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an BMI, 17.3.1978.

208 BArch Koblenz, B 106, 78160, Protestantische Schülergemeinschaft im Ungarischen Gymnasium Kastl an Chefredakteur der Süddeutschen Zeitung, Heigert, 1978.

209 BArch Koblenz, B 106, 78160, Istvan G.J. K. an Bundesjustizministerium, 26.3.1976; BArch Koblenz, B 106, 78160, Istvan G.J. K.: Bemerkungen und Erklärung, 1976.

210 BArch Koblenz, B 106, 78160, Istvan G.J. K. an Präsidium des Ungarischen Reformierten Seelsorgedienstes in Deutschland, 18.3.1976.

211 BArch Koblenz, B 106, 78160, Elternbeirat: Wer will dem Ungarischen Gymnasium eine Richtung geben? (Übersetzung aus dem Ungarischen), in: Beilage zum *Hidfő*, Oktober 1980.

212 BArch Koblenz, B 106, 78160, Elternbeirat: Wer will dem Ungarischen Gymnasium eine Richtung geben? (Übersetzung aus dem Ungarischen), in: Beilage zum *Hidfő*, Oktober 1980.

Allerdings hatte Istvan G. J. K. ein recht eigenes Verständnis von den konfessionellen Verhältnissen Ungarns. So reicherte er seine Kritik an der katholischen Dominanz in Kastl mit dem Verweis an, dass der Schulleiter und vieler seiner Priesterkollegen »halb-kroat« seien, wenn sie nicht gar direkt aus Zagreb kämen.²¹³ Einen Lehrer, der jugoslawischer Staatsbürger sei, bezeichnete er ausdrücklich als »Gastarbeiter« am Ungarischen Gymnasium.²¹⁴ In der Assoziierung ungeliebter Kolleginnen und Kollegen mit der jüngeren jugoslawischen Arbeitsmigration war eine Differenz gegenüber dem »eentlichen« Ungarn hergestellt. Die Ethnisierung und Exotisierung von »Anderen« funktionierte als diskursive Praxis nicht nur in der bundesrepublikanischen Einwanderungsgesellschaft insgesamt, sondern auch im engeren Rahmen einer einzelnen Diaspora-Gruppe.

Wahres Religionswissen ankerte für Istvan G. J. K. nicht im Umfeld des anti-kommunistischen Gymnasiums auf Burg Kastl, sondern in der evangelisch-reformierten Kirche, die auch in der Volksrepublik Ungarn ihre eigenen Wissenssorte besaß. Darauf griff er für zwei seiner Kinder zurück, die er seit Mitte der 1970er Jahre in Debrecen erziehen ließ.²¹⁵ Zwar gab es wohl auch pragmatische Gründe, dass etwa die älteste Tochter in Kastl unglücklich gewesen war und als 19-jährige kaum mehr einen Schulwechsel innerhalb Deutschlands geschafft hätte, dennoch war die Schulentscheidung sinnstiftend aufgeladen: »Deshalb hat sie das 439 Jahre alte Kollegium der reformierten Kirche in Debrecen (sic!) für sich ausgesucht. Als meine Ahnen seit der Reformation ungarische evang.-ref. Pfarrer oder ehrenamtlicher Arbeiter der Reformierten Kirche in Ungarn gewesen sind, war ihr Wahl ganz verständlich.«²¹⁶ Wichtig war es für den Vater zu betonen, dass seine Tochter und sein ältester Sohn dort »nicht in einer staatlichen Schule der Ungarischen Volksrepublik, sondern unter etwa 250-300 anderen Pfarrtöchtern und Pfarrsöhnen« seien;²¹⁷ zudem gab er an, die Schulentscheidung für seine Kinder mit führenden Persönlichkeiten der evangelischen Kirchen in Bayern und der ungarischen evangelischen Kirchen in der Bundesrepublik besprochen zu haben.²¹⁸ Damit war aus seiner Sicht die theologisch-politische Approbation für den Weg in einen damaligen Ostblockstaat erlangt. Die Betonung der langen, jahrhundertealten Tradition des Debrecener Kollegiums war ein weiterer Teil dieser Anerkennungsbemühungen, sie ließ sich aber auch als erneute Spitze gegen diejenigen Priester, Ordensschwestern und Lehrkräfte in Kastl lesen, die nicht zu einem ethnisch gedachten »Kern« Ungarns gehörten.

213 BArch Koblenz, B 106, 78160, Istvan G. J. K. an Präsidium des Ungarischen Reformierten Seelsorgedienstes in Deutschland, 18.3.1976.

214 BArch Koblenz, B 106, 78160, Istvan G. J. K.: Bemerkungen und Erklärung, 1976.

215 BArch Koblenz, B 106, 78160, Zoltan Makra: Budapest greift nach Burg Kastl, Freie Presse-Korrespondenz, 1978; BArch Koblenz, B 106, 78160, Vermerk, Oktober 1976.

216 BArch Koblenz, B 106, 78160, Istvan G. J. K. an Bundesjustizministerium, 26.3.1976.

217 BArch Koblenz, B 106, 78160, Istvan G. J. K.: Bemerkungen und Erklärung, 1976.

218 BArch Koblenz, B 106, 78160, Istvan G. J. K. an Bundesjustizministerium, 26.3.1976.

Ähnlich wie bei der Prügelstrafe konnte das Ungarische Gymnasium auch für den Konfessionskonflikt noch eine Lösung finden. Der Vorsitzende des Ungarischen Schulvereins, Monsignore Georg (György) Adam, wandte sich nach der Abberufung von Istvan G. J. K. in einem persönlich gehaltenen Schreiben an den Ungarisch-Reformierten Seelsorgedienst in der Bundesrepublik und schlug den Abschluss einer vertraglichen Regelung zum evangelischen Religionsunterricht auf Kastl vor.²¹⁹ Diese Haltung stützte der Elternbeirat des Gymnasiums, der im Schuljahr 1976/77 sogar eine protestantische Mehrheit aufwies,²²⁰ und der »Kastler Reformkreis«, der für eine festere Verankerung der ungarischen reformierten und evangelisch-lutherischen Seelsorger in Deutschland im Schulverein plädierte.²²¹

Dass die Entsendung seiner Kinder nach Debrecen einen wichtigen Grund für die Abberufung des Pfarrers und Religionslehrers Istvan G. J. K. darstellte, da dies die Schulleitung »mit der Zielsetzung und dem Geist des Ung. Gymnasiums für unvereinbar« hielt,²²² gehörte dann bereits zum dritten Komplex des Streits um Kastl, nämlich den praktischen, transnationalen Ausprägungen des Lebens in einer ursprünglich dezidiert antikommunistischen Diaspora.

Gegenüber den 1950er Jahren hatte sich die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler von Burg Kastl weiter internationalisiert. Ein Drittel dieser rund 300 Personen zählenden Gruppe kam 1973 aus dem Ausland.²²³ Nicht ganz identisch hiermit war die Frage der Staatsangehörigkeit, aber eine Momentaufnahme der Eingangsklasse, der Sexta, im Jahre 1973 bestätigte die Diversität: So hatten elf Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, 14 eine US-amerikanische, drei eine schweizerische, drei eine jugoslawische, zwei eine ungarische, und je ein Elternpaar eine schwedische, eine brasilianische und eine niederländische Staatsangehörigkeit.²²⁴ Die Motivation dieser Familien für einen Schulbesuch auf Kastl war unterschiedlich. Die Schulleitung des Ungarischen Gymnasiums beobachtete, dass viele Kinder und Jugendliche, vor allem aus den USA, nur für zwei bis drei Jahre nach Kastl geschickt würden, um Ungarisch und Deutsch zu lernen und Einblicke in die ungarische Geschichte und Kultur zu erhalten.²²⁵

219 BArch Koblenz, B 106, 78160, Ungarischer Schulverein e. V. an Ungarisch-Reformierter Seelsorgedienst in der BRD, 9.12.1976.

220 BArch Koblenz, B 106, 78160, Vermerk, 1976.

221 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

222 BArch Koblenz, B 106, 78160, Niederschrift über das Gespräch zwischen Jürgen Böddrich MdL und den Vertretern des Ungarischen Schulvereins e. V., 27.8.1976.

223 BArch Koblenz, B 106, 78160, Niederschrift über das Gespräch zwischen Jürgen Böddrich MdL und den Vertretern des Ungarischen Schulvereins e. V., 27.8.1976.

224 BArch Koblenz, B 106, 78160, BMI, Vermerk, 26.3.1974.

225 BArch Koblenz, B 106, 78160, Ungarisches Gymnasium an BMI, 23.2.1979.

Dies diene ihr auch zur Erklärung für die kritische Anfrage, warum nur so wenige Schülerinnen und Schüler bis zum Abitur gelangten.²²⁶

Allerdings brachte eine solche transnationale *agency* auch mit sich, dass Familien in den 1970er Jahren, nicht zuletzt begünstigt von der neuen deutschen Ostpolitik und der internationalen Entspannungspolitik, immer weniger zögerten, wieder nach Ungarn zu reisen,²²⁷ oder, wie Istvan G. J. K., sogar ihre Kinder zur Ausbildung dorthin zu senden. Istvan G. J. K. sah sein Verhalten daher auch ganz im Trend der Zeit: »Die Mehrheit der Schüler, ebenso wie der Lehrer, fährt nach Ungarn regelmäßig für die Ferien. Eine ganz grosse Menge der Schüler kommt von jugoslawischen Gastarbeiterfamilien, die jährlich nach Hause, und viele auch nach Ungarn fahren.«²²⁸ Genau dies war konservativen Vertreterinnen und Vertretern der genuin antikommunistischen Diaspora-Gemeinschaft ein Dorn im Auge. Sie vermuteten, dass die Konflikte um Kastl von Budapest aus gesteuert würden, um das »einzige in der Freien Welt existierende ungarische Gymnasium« zu beschädigen;²²⁹ vor diesem Hintergrund schienen sämtliche Kontakte mit der Volksrepublik Ungarn verdächtig.

Die Atmosphäre von Verdacht und Verrat hatte sich schon so verdichtet, dass der Kuratoriumsvorsitzende des Ungarischen Gymnasiums, der ein Ehrendoktorat der Ukrainischen Freien Universität in München besaß, die politische Überprüfung von Istvan G. J. K. sowie Mitgliedern und Sympathisanten des »Kastler Reformkreises« veranlasste.²³⁰ Das Wissen, das der Bundesverfassungsschutz und das Bundeskriminalamt in der Folge über einzelne Vertreterinnen und Vertreter der ungarischen Diaspora erhoben, bestand zum ersten aus Kolportagen unfreiwillig kurioser Natur,²³¹ und zum zweiten gerieten durchweg legale Handlungen in ein politisch tendenziöses Licht; so galt ein Diaspora-Vertreter als »Informant« für die Kastl-kritischen Artikel der *Süddeutschen Zeitung*,²³² und ein anderer stand im Fokus, weil er als ehemaliger Vorsitzender des Elternbeirats im August 1976 jene Anschuldigungen gegenüber der Schule erhoben hatte, die dann zum Gegenstand der schriftlichen Anfrage der SPD-Landtagsabgeordneten wurden. Darüber hinaus habe sich Letzterer für die Verwendung von Schulbü-

226 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978; als Antwort darauf BArch Koblenz, B 106, 78160, Ungarisches Gymnasium an BMI, 23.2.1979.

227 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

228 BArch Koblenz, B 106, 78160, Istvan G. J. K.: Bemerkungen und Erklärung, 1976.

229 BArch Koblenz, B 106, 78160, Zoltan Makra: Budapest greift nach Burg Kastl, Freie Presse-Korrespondenz, 1978. Diesen Verdacht nahm sogar der Referent im BMI auf: BArch Koblenz, B 106, 78160, BMI an AA, 29.8.1978.

230 BArch Koblenz, B 106, 78160, Vermerk, Oktober 1976; BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

231 Beispiele in: BArch Koblenz, B 106, 78160, BfV an BMI, 23.5.1978.

232 BArch Koblenz, B 106, 78160, BfV an BMI, 23.5.1978.

chern aus Ungarn sowie für die Möglichkeit ausgesprochen, dass Lehrkräfte des Gymnasiums nach Ungarn einreisen dürften; daraufhin sei er als Vorsitzender des Elternbeirats abgewählt worden.²³³

Schließlich fehlte es nicht an Momenten, die Verschwörungs- und Spionage-Topoi des Kalten Kriegs lebendig hielten. Berichtenswert erschien, dass ein ehemaliger Kastl-Schüler 1970 bei der Einreise von Ungarn nach Österreich im Besitz zweier Pässe gewesen sei: eines österreichischen Passes für Reisen in westliche Länder und eines ungarischen Passes für Reisen in Ostblockstaaten: Ihm sei daraufhin von den österreichischen Grenzbeamten der österreichische Pass abgenommen und durch ein Durchreisevisum ersetzt worden.²³⁴ Über einen anderen Diaspora-Vertreter, der 1956 in die Bundesrepublik gekommen war und eine Tätigkeit als Tierarzt aufgenommen hatte, hieß es, er sei vermögend, »lebe sehr großzügig«, gelte als »kommunistenfreundlich« und reise öfter nach Ungarn.²³⁵

Die Mitglieder des »Reformkreises« standen diesen Überprüfungen nach eigenem Bekunden gelassen gegenüber; sie deklarierten, dass sie ausnahmslos auf dem Boden des Grundgesetzes stünden, und wollten, dass ihre Kinder »anerkannte und gleichberechtigte, vor allem aber verantwortungsbewußte und kritische Bürger dieser bundesrepublikanischen Gesellschaft werden«.²³⁶ Die Gelassenheit rührte aber auch daher, dass der »Reformkreis« im Gegenzug Wissen über die biographischen Hintergründe seiner Gegner zirkulieren ließ, und diese Hintergründe führten in die Zeit des Zweiten Weltkriegs und des autoritären Regimes der Zwischenkriegszeit zurück. Dieser vierte Komplex im Konflikt um Kastl war der politisch entscheidendste.

Der »Reformkreis« machte als Kern der Diaspora solche Landsleute aus, »die im autoritären Vorkriegs-Ungarn Horthys zur führenden Gesellschaftsschicht gehörten, oder zumindest Nutznießer dieses Regimes waren«.²³⁷ Diese akzeptierten bis heute die Spielregeln der westlichen Demokratien nicht und stießen all jene Eltern vor den Kopf, die ansonsten »gerne wünschten, ihren Kindern die ungarische Sprache und Kultur näher zu bringen«.²³⁸ Der »Reformkreis« konstatierte: »Der weitausgrößte Teil der im westlichen Ausland lebenden Ungarn – Exilungarn –, die Ungarn größtenteils 1956 verlassen haben und die die westli-

233 BArch Koblenz, B 106, 78160, BfV an BMI, 23.5.1978.

234 BArch Koblenz, B 106, 78160, BfV an BMI, 23.5.1978.

235 BArch Koblenz, B 106, 78160, BfV an BMI, 23.5.1978.

236 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

237 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

238 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

chen Demokratien kennen und schätzen, würden ihre Kinder – in Kenntnis der Zustände – nie in diese Schule schicken.«²³⁹

Konkrete Ansatzpunkte, um den unterstellten »alten« Geist aus Kastl zu treiben, betrafen die vermittelten Wissensbestände ebenso wie maßgebliche Personen und Organisationen in der Schule und ihrem Umfeld. Die Wissensbestände ließen sich in erster Linie an den Unterrichtsmaterialien festmachen, wie auch der »Reformkreis« befand: »Schulbücher und -scripten, insbesondere die der geisteswissenschaftlichen Fächer, müssen auf ihre weltanschauliche Orientierung überprüft, und wenn sie den Normen unserer parlamentarisch-demokratischen Grundordnung nicht genügen, durch neue ersetzt werden.«²⁴⁰ Unverkennbar lag hierin eine Parallele zur Schulbuchkontroverse, die sich um den Muttersprachlichen Unterricht für die Kinder der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten entwickelt hatte, und dazu zählte auch die parlamentarische Befassung. So richtete der Ausschuss für kulturpolitische Fragen im bayerischen Landtag als Frage an das Kultusministerium: »Werden am Ungarischen Gymnasium Schulbücher benützt, die aus der Zeit des Horthy-Regimes stammen und ›faschistische‹ Tendenzen beinhalten?«²⁴¹

Auf der Grundlage von Auskünften der Kastler Schulleitung berichtete das bayerische Kultusministerium, dass lediglich Mathematik-Schulbücher für die Mittelstufe aus den Jahren 1938 bis 1940 verwendet würden und dies aus »rein fachlichen Erwägungen«, ansonsten werde nach Schulbüchern unterrichtet, die für Gymnasien in Bayern genehmigt seien, und in den Fächern Physik, Biologie und Latein sogar nach Schulbüchern, die in der VR Ungarn erschienen waren.²⁴² Ein genauerer Blick in die Aufstellung der Lehrwerke in den einzelnen Fächern vom Dezember 1977 zeigte allerdings, dass namentlich in den Fächern katholische Religion, Ungarisch und Geschichte häufig Manuskripte der jeweiligen Fachlehrkräfte zum Einsatz kamen. Im Geschichtsunterricht wurden diese Manuskripte von Klasse 6 bis 9 ausschließlich genutzt, in der Klasse 10 trat das Lehrbuch »Grundzüge der Geschichte«²⁴³ der in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik als konservativ zu verortenden Autoren Hans-Georg Fernis und Andreas Hillgruber hinzu, in Klasse 11 ein Werk aus dem Kossuth-Verlag in

239 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

240 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

241 BArch Koblenz, B 106, 78160, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an BMI, 17.3.1978.

242 BArch Koblenz, B 106, 78160, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an BMI, 17.3.1978; ähnlich auch BArch Koblenz, B 106, 78160, Der Direktor und das Lehrerkollegium des Ungarischen Gymnasiums Kastl: Stellungnahme, 1978; BArch Koblenz, B 106, 78160, Zoltan Makra: Budapest greift nach Burg Kastl, Freie Presse-Korrespondenz, 1978.

243 Hans-Georg Fernis/Andreas Hillgruber, Grundzüge der Geschichte, Oberstufe, Textband 2: Vom Zeitalter der Aufklärung bis zur Gegenwart, Frankfurt am Main 1969.

Buenos Aires von 1957, und in Klasse 13 ein Manuskript zur Geschichte Ungarns von 1916 bis 1956, das eine Schüler-Arbeitsgemeinschaft unter dem Tutor und Kastl-Alumnus Georg Paul Hefty erstellt hatte.²⁴⁴

Der Ausschuss für kulturpolitische Fragen im bayerischen Landtag fragte ebenfalls: »Gehören oder gehörten Mitglieder des ›Ungarischen Schulvereins‹ faschistischen Vereinigungen an?«²⁴⁵ Der Umgang mit der brisanten politischen Vergangenheit einzelner Personen war zweifellos ein Thema, das auch für die Presseberichterstattung von Interesse war; die erwähnten Artikel der *Süddeutschen Zeitung* und der *Nürnberger Nachrichten* nannten personenbezogene Details. Ausführlicheres Wissen darüber zirkulierte in der ungarischen Diaspora selbst. Besonders im Blickpunkt stand der im bundesdeutschen Exil als Schriftsteller und Publizist tätige Tibor T., der im Zweiten Weltkrieg als Gendarmerie-Oberleutnant gedient hatte und nach Angaben des »Reformkreises« von 1946 an Ausbildungsoffizier der Staatspolizei des kommunistischen Innenministers László Rajk gewesen war. Tibor T. sei von Simon Wiesenthal wegen Judenverfolgung angeklagt worden. Seine Aufenthaltsgenehmigung für die Bundesrepublik habe er nur erhalten, weil ihm die seinerzeitige Schulleitung bescheinigt habe, dort als Erzieher beschäftigt zu sein, doch habe er sich aber als solcher kaum blicken lassen, vielmehr hielt er »während der dreißigjährigen Geschichte des ungarischen Gymnasiums zahlreiche, vom erfüllten Patriotismus triefende Vorträge und Lesungen, und wird den Schülern des Gymnasiums als nachahmenswertes Vorbild präsentiert«.²⁴⁶ Der »Reformkreis« wusste zudem von Zoltan P. als einem Mitglied des Elternbeirats, das ebenfalls von Simon Wiesenthal wegen Judenverfolgung angeklagt sei,²⁴⁷ und von Ferenc F., ehemals Pressechef der faschistischen Pfeilkreuzler-Partei, der eine von ihm herausgegebene, als rechts-extrem eingestufte Zeitschrift sowie Bücher über Ungarn jährlich im Gymnasium ausstellen und verkaufen durfte.²⁴⁸

Das Bundesinnenministerium forderte daraufhin von der Schulleitung des Ungarischen Gymnasiums Erklärungen,²⁴⁹ die diese nur bedingt bieten konnte. Der Schulleiter schrieb, dass Kastl nur »in einem verschwindend kleinen Prozentsatz /0.5%/ von Kindern oder Enkelkindern von ›Emigranten‹ des ›Horthy-Regimes‹ besucht« werde und wandte sich auch gegen »Pauschalurteile« über

244 BArch Koblenz, B 106, 78160, Sämtliche am Ungarischen Gymnasium gebrauchte Unterrichtswerke, 16.12.1977.

245 BArch Koblenz, B 106, 78160, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an BMI, 17.3.1978.

246 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

247 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

248 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

249 BArch Koblenz, B 106, 78160, BMI an Ungarisches Gymnasium, 1.3.1979.

diese Personengruppe. Typisch seien vielmehr Kinder und Jugendliche, die »größtenteils hier im Westen geboren und eingeschult worden sind. Mit anderen Worten, all diese Schüler sind nach den demokratischen Grundprinzipien der westeuropäischen Länder bzw. im Geiste des Grundgesetzes unterrichtet und erzogen worden.«²⁵⁰ Die Lehrkräfte seien höchstens 18 bis 20 Jahre alt gewesen, als sie im Westen ankamen und hier studierten, und sie hätten sich auch nicht in Portugal, Spanien oder in autoritären und diktatorischen Staaten Südamerikas aufgehalten, bevor sie sich für Kastl entschieden hätten.²⁵¹

Die Argumentation mit dem Grundgesetz war bereits in den Kontroversen über den Muttersprachlichen Unterricht präsent, gleichwohl bildete sie für die mittel- und osteuropäischen Exil-Diasporen eine neue Herausforderung der 1970er Jahre, denn zuvor galt als entscheidendes Argument das »staatspolitische Interesse« der Bundesrepublik, wie es in der Hochphase des Kalten Krieges insbesondere Bundesvertriebenenminister Oberländer unermüdlich betont hatte. In jedem Fall war seit den Zeiten der sozial-liberalen Koalitionen unter Brandt und Schmidt die gesellschaftliche Anerkennung von Wissen nur über die – zumindest deklarierte – Anerkennung des Grundgesetzes zu haben, und dies sollte auch nach dem Wechsel in der Bundesregierung 1982 gelten.

In einer eigenen Stellungnahme waren sich die Schülerinnen und Schüler des Ungarischen Gymnasiums der politischen Verhältnisse nicht ganz so gewiss: »Es ist möglich, daß einige unserer Lehrer im Zweiten Weltkrieg unter einem faschistischen Regime ausgebildet worden sind; wir haben jedoch diese Tatsache nie zu spüren bekommen.«²⁵² Vor allem aber geriet die Schulleitung in weiteren Passagen ihrer Erklärungs- und Rechtfertigungsschreiben kräftig ins Schwimmen: Zu den namentlichen genannten, der Judenverfolgung im Zweiten Weltkrieg verdächtigten Tibor T. und Zoltan P. hielt sie lediglich fest, dass diese zum aktuellen Zeitpunkt nicht mehr Mitglied im Elternbeirat²⁵³ bzw. ohnehin nur Ersatzmitglied im Elternbeirat gewesen seien;²⁵⁴ mehr als ausweichend war auch die Antwort im Falle der als rechtsextrem bezeichneten Emigrantenzeitschrift, sie sei der Schule bekannt.²⁵⁵

Dennoch kam der Schulleitung und dem Ungarischen Schulverein zu pass, dass viele biographische und politische Mosaiksteine aus der jüngeren Geschichte Ungarns für deutsche Ministerialbehörden nur schwer zu einzuordnen waren. Das fehlende Wissen über die Herkunftsbedingungen der Migrantinnen und Migranten und die auch während der Entspannungspolitik der 1970er Jahre behinderte Wissenszirkulation zwischen Ost und West erschwerte es, zweifels-

250 BArch Koblenz, B 106, 78160, Ungarisches Gymnasium an BMI, 7.3.1979.

251 BArch Koblenz, B 106, 78160, Ungarisches Gymnasium an BMI, 7.3.1979.

252 BArch Koblenz, B 106, 78160, Schüler des Ungarischen Gymnasiums Kastl, 1978.

253 BArch Koblenz, B 106, 78160, Ungarisches Gymnasium an BMI, 23.2.1979.

254 BArch Koblenz, B 106, 78160, Der Direktor und das Lehrerkollegium des Ungarischen Gymnasiums Kastl: Stellungnahme, 1978.

255 BArch Koblenz, B 106, 78160, Ungarisches Gymnasium an BMI, 7.3.1979.

frei zwischen historischen Tatsachen und schlichter Denunziation im erbittert geführten Konflikt um Kastl zu unterscheiden. Anders verhielt es sich, wenn es um den Vorwurf des Antisemitismus ging.

Die beiden SPD-Landtagsabgeordneten hatten in ihren schriftlichen Fragenkatalog 1976 auch die »Diskriminierung eines Lehrers jüdischer Konfession« aufgenommen.²⁵⁶ Konkreter Anlass war, dass ein Mathematik- und Physiklehrer auch nach einer verlängerten Probezeit nicht weiterbeschäftigt worden war. Die Schulleitung rechtfertigte dies mit »mangelnder pädagogischer Eignung« und konnte hierzu auch ein Urteil des Arbeitsgerichts Amberg anführen.²⁵⁷ Ausdrücklich verwahrte sich der Schulverein gegen den Vorwurf des Antisemitismus, denn schließlich sei bei der Einstellung die Religionszugehörigkeit bekannt gewesen.²⁵⁸ Zu den antisemitischen Vorfällen kam es allerdings während der Beschäftigungszeit und insbesondere tat sich hier der damalige Vorsitzende des Elternbeirats, ein im nordhessischen Ringgau-Netra niedergelassener Apotheker hervor, der gegen den Lehrer Robert G. agitierte und mit der Aussage zitiert wurde, die Lehrer und Erzieher des Ungarischen Gymnasiums sollten »mit Taufwasser und nicht mit dem Messer getauft sein«.²⁵⁹

Robert G., der aus Siebenbürgen stammte und erst zwei Jahre zuvor von Rumänien in die Bundesrepublik gekommen war, beklagte sich in einem Schreiben an das bayerische Kultusministerium: der Elternbeiratsvorsitzende habe in mehreren Briefen versucht, gegen ihn »Rassenhass« zu entfachen.²⁶⁰ Mit dieser Wendung bezog er sich wörtlich auf Art. 119 der bayerischen Verfassung,²⁶¹ der verfüge, »Rassen- und Völkerhaß zu entfachen ist verboten und strafbar«.²⁶² Zudem bezweifelte Robert G. die Kündigung aus pädagogischen Gründen. Kastl habe außer ihm nur eine einzige Gymnasiallehrerin für Mathematik und Physik; andere hätten nur eine Volksschullehrerausbildung oder unterrichteten fachfremd; dagegen sei er selbst während seiner Probezeit nicht einmal von einer

256 BArch Koblenz, B 106, 78160, Bayerischer Landtag, Abgeordnete Böddrich und Wolf, Schriftliche Anfrage, 10.8.1976.

257 BArch Koblenz, B 106, 78160, Der Direktor und das Lehrerkollegium des Ungarischen Gymnasiums Kastl: Stellungnahme, 1978. Mit ausführlichen Begründungen zur fehlenden pädagogischen Eignung: BArch Koblenz, B 106, 78160, Ungarischer Schulverein e.V. an Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 19.10.1976.

258 BArch Koblenz, B 106, 78160, Ungarischer Schulverein e.V. an Bayerisches Kultusministerium, 19.10.1976.

259 BArch Koblenz, B 106, 78160, Stellungnahme des Kastler Reformkreises zu der Situation des Ungarischen Gymnasiums Burg Kastl, Frühjahr 1978.

260 BArch Koblenz, B 106, 78160, Robert G. an Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 10.7.1976.

261 BArch Koblenz, B 106, 78160, Robert G. an Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 10.7.1976.

262 Verfassung des Freistaates Bayern, Art. 119, Online: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf-119>, 13.03.2023.

qualifizierten Lehrkraft visitiert worden. Daher kam er erneut zu dem Schluss, dass seine Entlassung »nur auf rassistischen Gründen beruhen kann«, wobei er diesmal den Art. 3 des Grundgesetzes anführte.²⁶³ Ebenso wie in der bayerischen Verfassung, die von 1946 stammte, lag dem hier verwendeten Rassismus-Begriff der Erfahrungsraum des Nationalsozialismus zugrunde. Kultusminister Hans Maier fand gegenüber dem bayerischen Landtag klare Worte: »Es trifft leider zu, daß ein Schülervater, Mitglied des Elternbeirats und später zum Vorsitzenden des Elternbeirats gewählt, in mehreren privaten Briefen die Weiterbeschäftigung des Herrn G. unter Hinweis auf dessen Zugehörigkeit zum jüdischen Glauben zu hintertreiben versucht hat. Diese Äußerungen sind weder in der Sache noch in der Form entschuldbar.«²⁶⁴ Die vergangenheitspolitische Grenzziehung war erneut gefordert, als zwei Jahre später die personellen Verbindungen zur Judenverfolgung im Zweiten Weltkrieg und die beiden Wiesenthal-Verfahren in den Behörden publik wurden.

Um diesen Zeitraum, 1979/80, riss der Geduldsfaden von Politik und Kultusverwaltung. Das bayerische Kultusministerium ernannte einen neuen kommissarischen Schulleiter, einen deutschen Studiendirektor vom Gregor-Mendel-Gymnasium Amberg, während es den bisherigen ungarischen Schulleiter und einige seiner Priesterkollegen suspendierte. Gleichzeitig benannte die deutsche katholische Bischofskonferenz 1980 einen neuen ungarischen Oberseelsorger für die Bundesrepublik,²⁶⁵ der wenig später auch den Vorsitz des Ungarischen Schulvereins übernahm.²⁶⁶

Gegen diese Entwicklungen mobilisierten noch einmal traditionalistisch eingestellte Kreise der Diaspora. Eine Elternkonferenz forderte am 1. März 1980 – vergeblich – die Wiedereinsetzung des früheren ungarischen Schulleiters,²⁶⁷ und ein suspendierter Priester und Lehrer des Gymnasiums warnte in einem bitteren Abschiedsbrief an die Eltern vor einer drohenden »Germanisierung des Instituts« und wollte bei allen nötigen Reformen die »ungarische Weltanschauung« gewahrt wissen.²⁶⁸ Am 7. September 1980 fand auf Kastl ein von Elternvertreterinnen und -vertretern organisierter Demonstrationsszug mit Protestplakaten

263 BArch Koblenz, B 106, 78160, Robert G. an Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 10.7.1976.

264 BArch Koblenz, B 106, 78160, Bayerischer Kultusminister, Maier, an Präsidenten des Bayerischen Landtags, 4.10.1976. Ähnlich auch BArch Koblenz, B 106, 78160, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an BMI, 29.12.1977.

265 BArch Koblenz, B 106, 78160, Elternbeirat: Wer will dem Ungarischen Gymnasium eine Richtung geben? (Übersetzung aus dem Ungarischen), in: Beilage zum Hidfő, Oktober 1980.

266 BArch Koblenz, B 106, 78159, Ungarisches Gymnasium an BMI, 10.1.1984.

267 BArch Koblenz, B 106, 78160, Elternbeirat: Wer will dem Ungarischen Gymnasium eine Richtung geben? (Übersetzung aus dem Ungarischen), in: Beilage zum Hidfő, Oktober 1980.

268 BArch Koblenz, B 106, 78159, Günter K. OSB an Eltern, 10.7.1980.

gegen die neue Schulleitung statt.²⁶⁹ Dabei trieben sie düstere Vermutungen um, die erkennbar das Wissen um die politischen Verhältnisse im Herkunftsland verarbeiteten: »Wir Eltern befürchten, daß der ›vorläufig‹ beauftragte Direktor genauso ›nur vorläufig‹ bleiben wird, wie die in Ungarn ›vorläufig stationierten‹ sowjetischen Besatzungstruppen, die nie weggehen werden, außer, sie werden vertrieben.«²⁷⁰ Schließlich bemühte sich eine Gruppe von Eltern beim Erzbischof von München und Freising, Kardinal Joseph Ratzinger, um Unterstützung. Sie schilderten ihre Sorge angesichts der »Verweltlichung einer religiös geprägten Schule« und ihr Ziel, »soweit nur möglich von dieser Schule die derzeitigen gesellschaftlichen Krankheiten (wie sexueller Libertinismus, Rauschgiftsucht etc.) fernhalten« zu wollen.²⁷¹ Die Schlusspassagen des Briefes an den Erzbischof offenbarten ein langjährig gehegtes ostmitteleuropäisches Geschichtsbild: »Wir sind der Auffassung, daß die Völker, die durch ihren langen Widerstand gegen Tataren und Türken erst das Gedeihen Westeuropas ermöglicht haben, nicht noch mit unserer moralischen Billigung dem asiatischen Bolschewismus voll überlassen werden sollten.«²⁷²

Die Aktivitäten und Briefe blieben ohne weitere Resonanz. Sie trafen offenkundig nicht mehr den Ton der Zeit; nationalistisches Wissen über das antemurale christianitatis und die historisch unterlegte Feindmarkierung von »Türken« und »Asiaten« boten keine Orientierung für das Zusammenleben in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft. Umso bemerkenswerter war es, dass Teile der antikommunistischen ungarischen Diaspora im Topos der drohenden »Germanisierung« ihrer Kinder und Jugendlichen mit einigen Akteurinnen und Akteuren der Arbeitsmigration übereinstimmten.

Anfang 1981 machten der ehemalige Schulleiter von Kastl und drei Priesterkollegen den Weg für einen weiteren Wandel des Ungarischen Gymnasiums frei, indem sie an ein Schulinternat des Franziskanerordens ins westfälische Beckum übersiedelten, gefolgt von zwölf Schülern aus Kastl, die ein in der Nähe liegendes deutsches Gymnasium besuchten.²⁷³ Das Ungarische Gymnasium wurde strukturell enger an das deutsche Schulsystem angebunden. Der deutsche kommissarische Schulleiter, der bald von einem in den USA promovierten ungarischen Historiker ersetzt wurde, betreute weiterhin die nun zur Kollegstufe um-

269 BArch Koblenz, B 106, 78160, Elternbeirat: Wer will dem Ungarischen Gymnasium eine Richtung geben? (Übersetzung aus dem Ungarischen), in: Beilage zum Hidfő, Oktober 1980.

270 BArch Koblenz, B 106, 78160, Elternbeirat: Wer will dem Ungarischen Gymnasium eine Richtung geben? (Übersetzung aus dem Ungarischen), in: Beilage zum Hidfő, Oktober 1980.

271 BArch Koblenz, B 106, 78159, Interessengemeinschaft der Eltern und Erziehungsberechtigten des Ungarischen Gymnasiums an Kardinal Ratzinger, 26.1.1981.

272 BArch Koblenz, B 106, 78159, Interessengemeinschaft der Eltern und Erziehungsberechtigten des Ungarischen Gymnasiums an Kardinal Ratzinger, 26.1.1981.

273 BArch Koblenz, B 106, 78159, Vermerk, 21.1.1981.

gestalteten oberen Klassen von Kastl. Die Abiturprüfungen wickelte federführend das Georg-Wilhelm-Steller-Gymnasium in Bad Windsheim ab, beispielsweise durch die Auswahl der Abiturthemen, die Korrektur und Benotung der schriftlichen Abiturarbeiten in erster Instanz sowie die Austeilung und Siegelung der Reifezeugnisse.²⁷⁴ Die Schulchronik von 1983 verzeichnete mehrere Besuche von Landtagsabgeordneten und BMI-Vertretern auf Kastl sowie einen weiteren Ausbau des »deutschen« Netzwerks, etwa durch Teilnahmen an einer Tagung der Exilgymnasien in der Bundesrepublik oder einer Tagung der Schülersprecher der Gymnasien in der Oberpfalz.²⁷⁵

Das Bundesinnenministerium sprach sich für eine weitere Finanzierung von Kastl aus. Dies war als Anerkennung der Reformen zu lesen, gleichzeitig knüpfte die neue christdemokratisch-liberale Bundesregierung wieder an eine klassische minderheitenpolitische Agenda an. So schrieb der Referent im BMI 1984 zu Kastl, »nach der Politik der Bundesregierung gehört zur Integration in die deutsche Gesellschaft keine vollständige Assimilierung; Angehörige fremder Volksgruppen sollen auch ihre eigene Kultur und Sprache weiter pflegen können«.²⁷⁶ Explizit als rechtliche Grundlage benannte er das Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer von 1951 und dessen § 14 zur Errichtung von Privatschulen.²⁷⁷ Darüber hinaus besaß die weitere Förderung von Kastl eine außenpolitische Komponente: »Für die Bundesrepublik Deutschland, die in mehreren ost- und südosteuropäischen Ländern noch Volksangehörige besitzt und für diese Minderheiten-Rechte fordert, ist es eine wichtige Frage, wie sie selbst die bei ihr lebenden Minderheiten behandelt.«²⁷⁸

Der Konflikt um Kastl fand in dieser Schärfe und Intensität keine Parallele bei den anderen Gymnasien der mittel- und osteuropäischen Diasporen. Gleichwohl zeigte er an, dass der Wandel pädagogischen Wissens und die gesellschafts- und bildungspolitischen Reformen in der Bundesrepublik seit den 1960er Jahren, wenn auch mit einiger Verzögerung und in spezifischen Ausprägungen, bis in die antikommunistischen politischen Diasporen hineinreichten. Hinzu kam eine im Zuge der Entspannungspolitik in den 1970er Jahren stärker möglich gewordene transnationale Wissenszirkulation zwischen der Bundesrepublik und den Staaten Mittel- und Osteuropas, die allerdings keineswegs alle Akteurinnen und Akteure als liberalisierend und horizontweiternd wahrnahmen, sondern die auch Bedrohungsszenarien für tradierte Wissensbestände und Wissensorte bereithielt.

274 BArch Koblenz, B 106, 78159, Ungarisches Gymnasium an BMI, 10.1.1984.

275 BArch Koblenz, B 106, 78159, Ungarisches Gymnasium an BMI, 10.1.1984.

276 BArch Koblenz, B 106, 78159, BMI an Kultusministerium Baden-Württemberg, 20.3.1984.

277 BArch Koblenz, B 106, 78159, BMI an Kultusministerium Baden-Württemberg, 20.3.1984.

278 BArch Koblenz, B 106, 78159, BMI an Kultusministerium Baden-Württemberg, 20.3.1984.

Unbestimmtheit und Unsicherheit charakterisierten insgesamt in größerem Maße die Aussiedlungsmigration und die mit ihr in engerem Zusammenhang stehende politische Emigration aus Mittel- und Osteuropa, als dies in der Bundesrepublik zu Beginn der 1970er Jahre erwartet worden war. In der Folge entstand im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung eine eigene epistemische Mischung aus grundsätzlicher Befürwortung der Neuen Ostpolitik, aus Rückgriffen auf das noch von Logiken des Kalten Krieges geprägte Governance-Wissen der 1950er Jahre, aus konstruktiver Aufnahme bildungspolitischer Reformen und didaktischer Neuerungen sowie aus ersten orientierungssuchenden Vergleichen mit der Arbeitsmigration. Letzteres war insofern ambivalent, da beim Besuch weiterführender Schulen und bei der Anerkennung von Reifezeugnissen und Lehramtsabschlüssen weiterhin Vorteile für Aussiedlerinnen und Aussiedler bestanden. Dennoch ist hier der Beginn einer epistemischen Verschiebung anzusetzen, die den Umgang mit Ausgesiedelten sukzessive aus einem »staatspolitischen«, volkstumsbezogenen Wissenszusammenhang herauslöste und die situative Ethnizität und Transnationalität der Ausgesiedelten sichtbar machte.

4.5. Sozialkritik und Emanzipation: Eine neue Phase der Verwissenschaftlichung des Sozialen

1973 publizierte M. K. Malhotra, ein Professor für Psychologie an der Gesamthochschule Wuppertal, in der renommierten *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (KZfSS) einen Aufsatz über die »soziale Integration der Gastarbeiterkinder in die deutsche Schulklasse«.¹ Seine Fragestellung resultierte aus der Kontroverse, ob die ausländischen Schülerinnen und Schüler isoliert oder gut integriert seien. Für beide Annahmen gebe es Studien.² Zur Produktion verlässlicher Evidenz ließ Malhotra eine soziometrische Untersuchung in Schulklassen in Düsseldorf und Krefeld sowie standardisierte Befragungen von Eltern und Lehrkräften vornehmen.³ Das Ergebnis der Untersuchung in den Schulklassen lautete, dass ausländische Schülerinnen und Schüler in der Regel keine starke soziale Ablehnung erfuhren, wenngleich sie eher wenig Freundschaften mit deutschen Kindern schlossen. Malhotra urteilte sogar: »Gastarbeiterkinder, denen es gelang, die sozialen Normen der jeweiligen Klassengruppe zu erfüllen, hatten dann jedoch keine Schwierigkeit, sogar bis zum Klassenstar aufzusteigen.«⁴ Das Fazit nach der Befragung von Lehrkräften und Eltern war ähnlich zuversichtlich, nämlich dass die »große Mehrzahl dieser Kinder als gut integriert in die deutschen Schulklassen erscheint«.⁵ Die Interviews mit den ausländischen Eltern waren zum Teil von einer gebürtigen Italienerin auf Italienisch geführt worden. Dies berücksichtigte interviewtechnische Standards, allerdings wurde die häufige Aussage, dass sich das eigene Kind mit anderen Kindern gut vertrage und gut auskomme,⁶ nicht daraufhin hinterfragt, ob es sich um eine sozial erwünschte Aussage handelte.

Auf den ersten Blick war dies ein recht technisch-methodisch orientierter Aufsatz mit verhalten optimistischen Thesen zum damals schon hitzig diskutierten Thema Migration und Bildung. Bemerkenswert war er aus zwei Gründen. Zum einen besaß der Psychologe Malhotra, der sich den »Gastarbeiterkindern« in der Bundesrepublik widmete, eine eigene Migrationsgeschichte. Wie dem Lebenslauf in seiner Dissertation zu entnehmen ist, war er als Maharaj Krishen Malhotra 1926 in Mirpur im damals noch unter britischer Herrschaft stehenden Kaschmir geboren worden; sein Vater arbeitete in der Erziehungsabteilung der Regierung von Kaschmir. 1946 begann Malhotra in Lahore ein Studium der Psychologie, musste aber nach der Teilung Indiens 1947, als Kaschmir an Pakistan fiel, nach Neu-Delhi flüchten. Dort setzte er sein Studium fort und erwarb

1 M[aharaj] K[rishen] Malhotra, Die soziale Integration der Gastarbeiterkinder in die deutsche Schulklasse, in: KZfSS 25 (1973), S. 104-121.

2 Malhotra, Soziale Integration, S. 104.

3 Malhotra, Soziale Integration, S. 104.

4 Malhotra, Soziale Integration, S. 109, 115.

5 Malhotra, Soziale Integration, S. 120.

6 Malhotra, Soziale Integration, S. 117.

Masterabschlüsse in Psychologie und Philosophie. Nach einer ersten beruflichen Station im Central Institute of Education, das der indischen Regierung unterstand, kam er 1952 als Austauschstudent an die Freie Universität Berlin, promovierte dort 1955 in Psychologie und setzte seine wissenschaftliche Laufbahn in der Bundesrepublik fort.⁷

Zum anderen erfuhr der Aufsatz in der KZfSS zeitgenössisch eine außergewöhnlich breite Rezeption, gerade auch außerhalb der *scientific community*. Der Aufsatz zirkulierte in Kopie nicht nur bei der KMK und in einer Reihe von Kultusverwaltungen, sondern erschien auch als vollständiger Nachdruck im Informationsdienst *Zum Nachdenken*, den die Hessische Landeszentrale für politische Bildung herausgab. Das Editorial des Informationsdienstes gab Aufschluss über die Rezeption und Aneignung dieses wissenschaftlichen Aufsatzes. Der Redakteur arbeitete sich zunächst, darin vielen sich als kritisch verstehenden Zeitgenossinnen und Zeitgenossen ähnlich, an der Behauptung ab, Deutschland sei kein Einwanderungsland; er bezeichnete dies als »bundesrepublikanische Lebenslüge«.⁸ Dennoch galten ihm die »Gastarbeiter« als »Sozialproblem Nummer eins«; Hauptursache sei der fehlende menschliche Kontakt zu den Einheimischen und dadurch eine »nahezu vollkommene Absonderung von der deutschen Bevölkerung«. Dies münde in die Gefahr einer »Ghetto«-Situation.⁹ Bis hierhin ging es noch nicht um die Erkenntnisse Malhotras, vielmehr dienten diese erst dazu, dem gezeichneten düsteren Bild eine hoffnungsvolle Wendung zu geben, nämlich im Blick auf die Kinder und Jugendlichen: Sie besäßen »eine größere Anpassungselastizität als ihre Eltern« und sie sorgten »für die Anpassung ihrer eigenen Familien, für die sie stellvertretend Bindungen herstellen, und die der deutschen Bevölkerung, deren mentale Sperrn gegen Kinder weniger stark sind als gegen erwachsene Gastarbeiter«.¹⁰

Die erhöhte Frequenz und Reichweite, mit der wissenschaftliche Schriften zirkulierten, und die selbstbewusste politische Aneignung, die diesen Publikationen eine eigene epistemische Agenda voraus- und zum Teil sogar entgegensetzte, warfen ein Schlaglicht auf einen veränderten Umgang mit wissenschaftlichem Wissen des Sozialen. In diesem Kapitel sollen zunächst systematisch drei Wege der Verwissenschaftlichung untersucht werden: Der erste, »klassische« Weg verlief zwischen Wissenschaft und Verwaltung, wodurch das Wissen von Expertinnen und Experten zur Gestaltung von Governance-Wissen beitrug. Ein zweiter, seit den späten 1960er Jahren verstärkt zu beobachtender Weg führte von der Wissenschaft in die Bildungspraxis und prägte spezifisch die Verwissenschaftlichung des Pädagogischen. Der dritte und bislang noch am wenigsten

7 Lebenslauf, in: Maharaj Krishen Malhotra, *Figural After-Effects. A Critical Examination of the Observations and Explanations*, Diss. Phil. FU Berlin 1955.

8 HHStA Wiesbaden, 546, 24, *Zum Nachdenken*, 49, 1973, S. 2 (Editorial).

9 HHStA Wiesbaden, 546, 24, *Zum Nachdenken*, 49, 1973, S. 2 (Editorial).

10 HHStA Wiesbaden, 546, 24, *Zum Nachdenken*, 49, 1973, S. 2 (Editorial).

erforschte Weg der Wissenszirkulation bestand in der Rezeption und Aneignung sozialwissenschaftlichen Wissens durch gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure.

Zur Spezifik migrationsbezogenen Wissens gehört, dass es oft erst ad hoc auf dringliche Nachfrage entstand. Im gesellschaftlichen Teilbereich Schule und Bildung nahmen Modellversuche eine Schlüsselrolle ein, gefolgt von einer verstärkten Rezeption und Aneignung international verfügbaren Wissens von Expertinnen und Experten, wie in diesem Kapitel am Beispiel des vor allem in den frühen 1980er Jahren, zum Teil aber sporadisch bis heute zirkulierenden Konzepts *Bussing* erörtert wird. Ob sich diese Wissensproduktion bündeln ließ durch die Herausbildung einer neuen Fachdisziplin, der so genannten »Ausländerpädagogik«, ist abschließend zu diskutieren.

Wege der Verwissenschaftlichung

Noch als in den Anfangsjahren der Bundesrepublik Wissen über Migration und Bildung zirkulierte, etwa auf den Fachtagungen des BMVt oder indem Annie Vogl in ihrer Korrespondenz regelmäßig die Werke Karl Valentin Müllers empfahl, stellten in aller Regel Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft und Wohlfahrtsverbänden die Expertise, und die Verwaltungen übernahmen deren Einschätzungen weithin unverändert als Bausteine für ihr Governance-Wissen.

In den frühen 1970er Jahren gestaltete sich die Verbindung zwischen Wissenschaft und Verwaltung multidirektionaler, ergebnisoffener und weniger hierarchisiert. Ein eindrückliches Beispiel dafür war, dass im Zuge der massiven Veränderungen an den bundesdeutschen Hochschulen Studierende als Wissensakteurinnen und -akteure neue Aufmerksamkeit beanspruchten und auch erhielten. Auf der einen Seite sprang so ein stark wachsendes Interesse von Studierenden der Erziehungswissenschaften und anderer sozialwissenschaftlicher Fächer ins Auge, die sich in ihren Studienabschlussarbeiten mit der schulischen Situation ausländischer Kinder und Jugendlicher beschäftigten. Sie fragten hierzu direkt bei den Kultusverwaltungen der Länder, bei der KMK, aber auch bei Bundesministerien und Gremien wie der BLK nach Materialien statistischer Natur, Empfehlungen und Leitlinien nach. Damit stießen sie bei vielen Institutionen auf offene Türen. Ein Wiesbadener Schulrat, der von sich sagte, dass er eine der ersten Zusammenstellungen zu ausländischen Schülerinnen und Schülern in der Bundesrepublik verfasst habe,¹¹ äußerte sogar leicht pikiert, dass er immer wieder Material versandt habe, die Situation in Wiesbaden aber in der Forschungsliteratur bisher noch nicht erwähnt werde.¹² Das Interesse an

11 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Vermerk zu Kontaktgespräch Ausländerbeirat und OB Wiesbaden, 21.1.1973.

12 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Oberschulrat Wiesbaden an Else Görgl, 26.7.1973.

Wissenszirkulation war groß und damit zugleich die Darstellung der eigenen Arbeit und der eigenen Leistungen.

Auf der anderen Seite fand eine Reihe von Studienabschlussarbeiten das Interesse der Kultusverwaltungen, die sie behördenintern zirkulieren ließen. Ein Beispiel hierfür war eine 1973 in Hamburg vorgelegte Diplomarbeit im Fach Psychologie, die ein Autorenpaar verfasst hatte und die unter der Fragestellung stand, inwieweit ausländische Kinder und Jugendliche in deutsche Hauptschulklassen integriert seien. Der hierbei verwendete Integrationsbegriff richtete sich den Autoren nach ausdrücklich nicht darauf, »den Grad der Übernahme von deutschen Normen und Wertvorstellungen« zu untersuchen, sondern vielmehr danach zu fragen, inwieweit die Kinder und Jugendlichen »als gleichberechtigte und gleichbeachtete Klassenkameraden innerhalb der emotional-sozialen Struktur einer Klasse akzeptiert werden«.¹³ Die Autoren führten ihre Studie in 13 Hauptschulklassen des 8. und 9. Schuljahrs in Hamburger Bezirken mit – für damalige Auffassungen – hohem Anteil an ausländischen Kindern und Jugendlichen durch. Der Schwerpunkt der Untersuchung bediente sich der Wissenspraxis der Fragebögen: eines soziometrischen Fragebogens, eines Eigenschafts- und eines Vorurteilsfragebogen für deutsche Jugendliche und zwölf spezielle Fragen für ausländische Jugendliche zu ihren Erfahrungen in Deutschland. Das Fazit der Untersuchung lautete, der Integrationsstand der ausländischen Jugendlichen sei besser ausgefallen als befürchtet, doch stellten sie ihrem Status nach eher eine »geduldete Randgruppe« dar.¹⁴ Zugleich machten die Autoren auf »die zum Teil sehr große Hilfsbereitschaft von deutschen Mitschülern und Lehrern den GA-Kindern gegenüber« aufmerksam.¹⁵ Sicherlich half bei der Rezeption der Studie in der Hamburger Schulbehörde und damit aus Governance-Sicht, dass sie der »Mehrheitsgesellschaft« ein gutes, hilfsbereites Zeugnis ausstellte und so die zu Beginn der 1970er Jahre noch ungebrochene Vorstellung von Sinnhaftigkeit, Planbarkeit und Fortschrittlichkeit pädagogischer Arbeit nährte.

Die Zeitgeschichtsforschung hat in den letzten Jahren ihren Blick kritisch auf die »wirklichkeitskonstituierende Kraft« von sozialwissenschaftlichen Deutungsangeboten gelenkt.¹⁶ Für den Umgang mit Migrationsbewegungen und deren Auswirkungen ist dabei ein breites Spektrum an Disziplinen adressiert, das von der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie bis zu den Fach(hoch)schulstudiengängen der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik reichte, und von

13 StA Hamburg, 361-9, 4494, Integration von Gastarbeiterkindern in deutschen Volksschulen (Diplomarbeit), 1973.

14 StA Hamburg, 361-9, 4494, Integration von Gastarbeiterkindern in deutschen Volksschulen (Diplomarbeit), 1973.

15 StA Hamburg, 361-9, 4494, Integration von Gastarbeiterkindern in deutschen Volksschulen (Diplomarbeit), 1973. GA stand als Abkürzung für Gastarbeiter.

16 Graf/Priemel, *Zeitgeschichte*, S. 494, 507; hierzu jetzt auch Raphael, *Jenseits von Kohle und Stahl*, S. 25-26.

der Germanistik, die Deutsch als Fremdsprache neu entdeckte, bis zur Geographie und den Sprach- und Kulturwissenschaften mitsamt ihren Fachdidaktiken, die sich mit den Herkunftsregionen der Migrantinnen und Migranten beschäftigten. In vielen Fällen bildete die Beschäftigung mit Migration allerdings nur eine Randdimension des jeweiligen Faches. Eine wissenschaftsgeschichtliche Perspektive auf dieses Thema kann daher keine Disziplingeschichte bieten oder ersetzen. Stattdessen sind Rahmenbedingungen der Wissensproduktion, Orte, an denen sich einschlägige Expertise seit den 1970er Jahren zusammenfand und »clusterte«, sowie die bereits angesprochenen Wege der Wissenszirkulation näher zu untersuchen.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit ausländischen Kindern und Jugendlichen lag in den 1970er und frühen 1980er Jahren in Baden-Württemberg vor allem an den Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen, in Hessen mit der etappenweisen Integration der früheren Pädagogischen Institute seit den späten 1960er Jahren an den Universitäten, während in Hamburg die Erziehungswissenschaften seit der Weimarer Republik, mit kurzen Unterbrechungen während der NS-Zeit, an der Universität verankert waren. Mit der Ausbildung von Lehrkräften, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bildeten diese Hochschulen und universitären Fachbereiche den zweiten Weg, um sozialwissenschaftliches Wissen zirkulieren zu lassen, den Weg von der Wissenschaft in die Bildungspraxis.

Verbreitet war seit den frühen 1970er Jahren die Erwartung, dass mit einer besonderen didaktisch-methodischen Lehrausbildung eine »Steigerung der schulischen Leistungen ausländischer Kinder« möglich sei.¹⁷ Von den ersten Forderungen nach einer speziellen Lehrausbildung bis zu deren Umsetzung in den Hochschulen und Universitäten verging allerdings geraume Zeit. Die Hamburger Schulbehörde verwies Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte mit vielen ausländischen Kindern in ihren Klassen oder an »Schulen mit sozialschwacher Population« zunächst in die Verantwortung des Landesinstituts für Lehrerfortbildung (LI), das seit 1971 Kurse zu Deutsch als Fremdsprache oder zur Arbeit mit einer Tonbandfibel veranstaltete. Der Besuch dieser Kurse war freiwillig.¹⁸ Der Kontakt zur Universität blieb vorerst informell, etwa indem sich Lehrkräfte von Vorbereitungsklassen monatlich mit Studierenden und einzelnen Professoren zum Austausch trafen.¹⁹

17 BArch Koblenz, B 304, 2420-I, Franz Domhof: Beitrag zu den Empfehlungen der KMK vom 3.12.1971, 10.3.1972.

18 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Schulbehörde Hamburg an Institut für Lehrerfortbildung Hamburg, 8.3.1971; StA Hamburg, 361-9, 4482, Niederschrift über eine Besprechung am 14.12.1971; StA Hamburg, 361-9, 4380, Schulbehörde Hamburg an KMK, 22.3.1973.

19 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1634, Vermerk, 10.5.1976.

Die Forderung, Lehrkräfte bereits an den Hochschulen speziell für ausländische Kinder auszubilden, verstärkte sich gegen Ende der 1970er Jahre.²⁰ Aber auch wenn an den Hoch- und Fachhochschulen »Fragen der Ausländerpädagogik« zunehmend in Lehrveranstaltungen Eingang fanden,²¹ und die KMK mahnte, alle Lehrerinnen und Lehrer sollten im Rahmen ihres Studiums Informationen »über die besondere Problematik des Unterrichts für ausländische Schüler erhalten«,²² so war damit über die formale Anerkennung und inhaltliche Ausgestaltung dieses Lehrangebots noch nichts gesagt.

In Baden-Württemberg gab es seit Beginn der 1980er Jahre den Diplom-Aufbaustudiengang »Ausländerpädagogik«, allerdings führte dieser nicht in den öffentlichen Dienst und noch nicht einmal automatisch in den Bereich der Schule, denn hierfür mussten Lehrkräfte nach wie vor ein Staatsexamen aufweisen.²³ Wie eine interessierte Lehrerin erfuhr, diente dieser Studiengang in erster Linie der »persönlichen Weiterbildung« und war daher auch keine finanziell unterstützte Maßnahme wie im Rahmen der Lehrerfortbildung.²⁴

Umstritten war auch die Notwendigkeit von sprachlichem Wissen. So gab es in Konzepten eines Zusatzstudiums für Lehrkräfte, die ausländische Kinder und Jugendliche unterrichteten, auch die Idee, Grundkenntnisse insbesondere des Türkischen zu vermitteln.²⁵ In einer Diskussion im Rahmen der KMK-AG »Unterricht für ausländische Kinder«, zu der Professorinnen und Professoren der Erziehungswissenschaft geladen waren, gab es hierzu ein zögerndes Meinungsbild: So sollte eine Ausbildung in der Sprache eines Entsendelandes nicht auf den Einsatz als Lehrkraft einer »Nationalklasse« hinauslaufen, vielmehr sei von einer Transferwirkung auf den Umgang mit anderen Sprachen auszugehen.²⁶ Andere Wortmeldungen lehnten einen »Speziallehrer für Ausländerkinder« generell ab und präferierten Lehrkräfte, die eine »Regelklasse mit deutschen Kin-

20 BArch Koblenz, B 304, 3276-2, Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bulletin, 13.10.1978.

21 BArch Koblenz, B 455, 1008, BLK, Entwurf für Schwerpunktkapitel Ausländ. Kinder im Bildungsgesamtplan, 15.8.1980.

22 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 9. Sitzung am 30./31.1.1980 in Bonn, TOP 1.

23 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 836, Kultusministerium Baden-Württemberg an GEW Baden-Württemberg, 28.8.1981.

24 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 836, Kultusministerium Baden-Württemberg an Eva-Maria H., Schwäbisch Hall, 25.2.1981; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 836, Kultusministerium Baden-Württemberg an GEW Baden-Württemberg, 28.8.1981.

25 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1993/1-Az. 312-25.03 V, Vermerk, 4.11.1980; ähnlich auch: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 89, Helmut Dreher an Kultusminister Baden-Württemberg, Mayer-Vorfelder, 16.2.1981.

26 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 8. Sitzung am 19./20.11.1979 in Bonn, TOP 1.

dern« genauso unterrichten könnten wie »integrierte« Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern.²⁷

Einen Einblick in die thematische Bandbreite ebenso wie die Beschränkungen eines solchen Lehrangebots vermittelte die Ringvorlesung »Unterricht für ausländische Schüler«, die die PH Schwäbisch Gmünd im Wintersemester 1978/79 veranstaltete. Vortragende waren durchweg deutsche Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Kultusverwaltungen und Schulen. Neben Erfahrungsberichten aus einzelnen Schulen, Studien zum Spracherwerb, Vorstellungen didaktischer Materialien oder Berichten zur aktuellen Situation in der Türkei gab es zu einem Termin auch »Sozialethische Erwägungen«, die sich auf die biblische Stelle 2. Mose 20,10 (»Du und Dein Fremdling, der in Deinen Toren ist«) stützten.²⁸

Größere Fortschritte zeigte die Wissensproduktion durch Forschungsaktivitäten. In Baden-Württemberg beispielsweise zeigte sich als erste die FH für Sozialwesen in Mannheim mit einer »Forschungsgruppe Kinder ausländischer Arbeitnehmer« aktiv,²⁹ bevor die PH Freiburg aus einer »freien Arbeit mit Lehrern« eine eigene Forschungsstelle »Ausländische Arbeiterkinder« entwickelte, die Workshops an schulfreien Samstagen anbot oder Materialien für den Unterricht in Vorbereitungsklassen konzipierte.³⁰ Zum Ende der 1970er Jahre förderte die VW-Stiftung das Projekt »Schulische und außerschulische Sozialisation ausländischer Arbeiterkinder« an der PH Freiburg.³¹ Die PH Heidelberg führte eine Längsschnittstudie zu den Bedingungen des Schulerfolgs ausländischer Kinder in deutschen Schulen durch, wobei sich die Feldforschungen nicht auf die heimische Universitätsstadt am Neckar, sondern auf »den kritischen Raum der Großstadt Mannheim« stützten.³² Wenig später kam noch die Projektgruppe »Fördermaßnahmen für ausländische Schüler« an der PH Reutlingen hinzu.³³ Sie nahm den Blick von Migrantinnen und Migranten in einer Lehrkräftefortbildung auf, die Referate und Diskussionen mit einem türkischen Lehrer aus

27 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 8. Sitzung am 19./20.II.1979 in Bonn, TOP 1.

28 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, PH Schwäbisch Gmünd, Ringvorlesung »Unterricht für ausländische Schüler«, 18.10.1978. Die Bibelstelle ist wörtlich nach dem Vorlesungsprogramm zitiert.

29 Förderung 1973 mit 56.265 DM laut Auflistung: BArch Koblenz, B 455, 631, BMBW, Vorhaben zum Stichwort Ausländer, 6.7.1977; BArch Koblenz, B 304, 3285, KMK, Bericht zur Vorbereitung der ad-hoc-Konferenz 1974 der europ. Erziehungsminister, 24.5.1973.

30 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 89, Vermerk (1981); BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 3. Sitzung am 17./18.10.1978 in Wiesbaden, TOP 4.

31 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Ministerium für Wissenschaft und Kunst an Kultusministerium Baden-Württemberg, 30.6.1978.

32 BArch Koblenz, B 455, 1008, Prof. Mittelstädt, PH Heidelberg an BLK, 9.7.1981.

33 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 112, Kultusministerium Baden-Württemberg an Projektbeirat, 30.10.1980.

Tübingen und einem Lektor am Orientalischen Seminar der Universität Tübingen einschloss.³⁴ Eine der wenigen Universitäten, die sich in den 1970er Jahren mit ausländischen Kindern und Jugendlichen beschäftigte, war die neu gegründete Universität Konstanz, die in einer »Arbeits- und Studiengruppe Internationale Klasse« mit Lehrkräften an Grund- und Hauptschulen zusammenarbeitete.³⁵ Kennzeichnend für die pädagogische und sozialwissenschaftliche Forschung zu Migration und Bildung war die Arbeit in Teams; daran beteiligt waren auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die aus den Herkunftsländern der Arbeitsmigration stammten und akademisch durch eigene Publikationen und Vorträge hervortraten.³⁶

Die pädagogische und sozialwissenschaftliche Forschung der 1970er Jahre schenkte ausländischen Kindern und Jugendlichen weit größere Aufmerksamkeit als ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen.³⁷ Zwar wurden, wie im vorangegangenen Kapitel gesehen, beide Gruppen insbesondere in der Bildungspraxis und teilweise auch im Governance-Wissen wiederholt zusammengedacht, doch im Bereich der Wissenschaft blieb es bei voneinander scharf geschiedenen *scientific communities* mit unterschiedlichen politischen und wissenschaftlichen Bezugspunkten. Auf der einen Seite waren viele Expertinnen und Experten, die sich seit den 1950er Jahren zur Migration der Vertriebenen, politischen Flüchtlinge und Ausgesiedelten geäußert hatten und oft selbst mit diesen Gruppen biographisch verflochten waren, zum Phänomen der Arbeitsmigration kaum sprechfähig.³⁸ Hier hatte in den 1970er Jahren noch kein Wechsel von Akteurinnen und Akteure stattgefunden. Damit verlief die akademische Beschäftigung mit ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen in politisch recht vorhersehbaren Bahnen, typischerweise geprägt durch Referate und Veröffentlichungen über die Schulsysteme in Mittel- und Osteuropa, in denen die Ankunftssituation in der Bundesrepublik allenfalls als Epilog diente.³⁹ Auf der anderen Seite fand die Forschung zur Arbeitsmigration, die oft einen gesellschaftskritischen Gestus annahm, vorläufig noch kaum Anschlusspunkte an die als volkstumpolitisch imprägniert wahrgenommene Expertise zu Mittel- und Osteuropa.

34 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 112, Fortbildungsveranstaltung des Modellversuchs »Fördermaßnahmen für ausländische Schüler«, Programm (1980).

35 BArch Koblenz, B 304, 3285, KMK, Bericht zur Vorbereitung der ad-hoc-Konferenz 1974 der europ. Erziehungsminister, 24.5.1973.

36 Als Beispiel die Literaturliste in BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 2. Sitzung am 27./28.2.1978 in Bonn, Anhang.

37 In einem zentralen, mehrfach aufgelegten Einführungswerk zur Interkulturellen Pädagogik wird die Aussiedlungsmigration überhaupt erst ab den frühen 1990er Jahren als relevant angesehen: Georg Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2012, S. 42.

38 Zloch, Ver-Ortung, S. 269-270.

39 BArch Koblenz, B 304, 2051-2, Kultusminister Nordrhein-Westfalen und Otto-Bencke-Stiftung, Tagung 23.-25.10.1973.

Die einschlägigen Forschungen an Hochschulen und Universitäten fanden neben Kultusverwaltungen und Bildungspraxis schließlich den dritten Weg der Wissenszirkulation über die Rezeption und Aneignung durch gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure. Nicht nur die Bürgerinitiativen hatten punktuell auf wissenschaftliche Aussagen und Projekte verwiesen, sondern auch offiziell geförderte Kampagnen wie die »Aktion Gemeinsinn«.⁴⁰ Dabei waren wissenschaftliche Veröffentlichungen häufig nicht als gesonderte oder hierarchisch höher angesiedelte Wissensformen ausgewiesen, sondern standen in Materialsammlungen und Lektüre-Empfehlungen in einer mitunter sehr disparaten Reihe von Schriften parteipolitischer Stiftungen, konfessioneller Arbeitsgemeinschaften, des Goethe-Instituts, von Gewerkschaften, industrienahen Verbänden oder marxistischen Verlagen, darüber hinaus neben künstlerischen Erzeugnissen wie Filmen oder belletristischen Texten für Kinder, namentlich aus der ro-ro-ro rotfuchs-Reihe mit seinerzeit viel gelesenen deutschsprachigen Autoren wie Max von der Grün, Ursula Wölfel oder Gudrun Pausewang.⁴¹ Damit waren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich in den 1970er Jahren mit Migration und Bildung beschäftigten, in frühe Formen eines »epistemischen Engagements« eingewoben, das in expliziter Weise dann die Migrationsforschung des 21. Jahrhunderts für sich in Anspruch nehmen sollte.

Modellversuche zwischen Wissenschaft und Politik

Das Wissen über Migration und Bildung, das im Sinne einer Verwissenschaftlichung des Sozialen und gesellschaftlichen Selbstbeobachtung zirkulierte, entstand vielfach erst ad hoc im Zusammenspiel von Wissenschaft, Verwaltung und Bildungspraxis. Ein wesentliches Instrument hierzu waren Modellversuche.

Das Hamburger Abkommen von 1964 hatte die Möglichkeiten von Modellversuchen im Bildungswesen stark erweitert und auch Abweichungen von der bisherigen Struktur der Schulgliederung zugelassen. Im Blickpunkt standen seither vor allem Ganztags- und Gesamtschulversuche.⁴² Demgegenüber gab es nach den Berechnungen des Bildungsforschers Horst Weishaupt in den Jahren 1971 bis 1982 von insgesamt 1.417 Projekten explizit nur 70, die ausländische Kinder und Jugendliche adressierten und damit gerade rund 5 Prozent ausmachten; im Zeitraum von 1983 bis 1987 waren es immerhin 67 von 356 Projekten und damit rund 19 Prozent.⁴³ Zu berücksichtigen ist dabei, dass es unterschied-

40 BArch Koblenz, B 304, 3276-2, Aktion Gemeinsinn an KMK, 17.8.1978.

41 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 2. Sitzung am 27./28.2.1978 in Bonn, Anhang.

42 Horst Weishaupt, Schulversuche – Modellversuche, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 378-389, hier S. 378-379.

43 Weishaupt, Schulversuche, S. 386-387.

liche Varianten von Modellversuchen gab und nicht selten die Bezeichnung auch in einem weiten und modischen Sinne verwendet wurde, wenn das Vorhaben nicht der Empfehlung des Deutschen Bildungsrats, etwa im Hinblick auf eine wissenschaftliche Begleitforschung, entsprach. Mit der wissenschaftlichen Frage nach den Akteurinnen und Akteuren und Bedingungen von Wissensproduktion sind im Folgenden aber auch solche nicht offiziell geförderten »Modellversuche« von Interesse, die bottom-up-Projekte einzelner Schulen darstellten. Ausgehend von dieser lokalen und regionalen Ebene mit Projekten der Landeskultusverwaltungen rücken dann bundesweite und internationale Modellversuchsprogramme in den Blick.

Mit den »Nationalklassen« in Baden-Württemberg war einer der profiliertesten und umstrittensten Modellversuche auf regionaler Ebene bereits Gegenstand dieser Arbeit. In einem anderen Kontext entstanden die ersten Unterrichts- bzw. Modellversuche in Hamburg. Hier hatte sich im Umgang mit ausländischen Kindern und Jugendlichen in den frühen 1970er Jahren ein Unbehagen an der Improvisation breit gemacht, doch waren Vorbereitungsklassen, wie sie in der übrigen Bundesrepublik verbreitet waren, noch nicht an den Start gegangen.

Drei unterschiedliche Ansätze damaliger Unterrichts- bzw. Modellversuche in Hamburg lassen sich identifizieren. Den ersten, pragmatisch auf die Verbesserung von Deutschkenntnissen gerichteten Ansatz stellte der in Eigenregie von der Schulleitung organisierte Unterrichtsversuch an der Schule Möllner Landstraße dar, der von Februar bis Juli 1972 lief. Dieser bestand aus einem intensiven Deutschunterricht in altersgemischten Klassen, um den Anschluss an die Regelklassen zu verbessern. Dabei blieben die Kinder in den Regelklassen, damit Kontakte und Freundschaften zu den Klassenkameraden erhalten blieben. Der Schulleiter konstatierte erhebliche Fortschritte bei den Kindern. Ihre Erfolgserlebnisse hätten zu mehr Selbstvertrauen und damit auch zu einem besseren Verhalten in den Regelklassen geführt. Eine Fortführung des Schulversuchs, der dann ein Jahr intensiven Deutschunterrichts umfassen sollte, sollte die Chancen für den Besuch weiterführender Schulen verbessern.⁴⁴ Mit dieser Stellungnahme, die in der Hamburger Schulbehörde viel Beachtung fand und in zahlreichen Kopien zirkulierte, war ein »dritter Weg« zwischen einer Vorbereitungs-klasse und der bisherigen Praxis von nur einigen wenigen Stunden zusätzlichen Förderunterrichts in Deutsch formuliert.

Einen zweiten Ansatz erarbeitete die Katholische Schule Eulenstraße in Altona. Ein Arbeitskreis von Lehrerinnen und Lehrern stellte im Oktober 1972 ein Konzeptpapier vor. Ausgangspunkt waren die KMK-Empfehlungen von 1971, wobei Integration als wichtigstes Ziel gesetzt und als Chance zu Mitwirkung und Selbstverwirklichung definiert war. Hierzu sollte die Schule als »sekundäre

44 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Schule Möllner Landstraße, 9.7.1972.

Sozialisierungsagentur« und mittels Sprachbildung beitragen.⁴⁵ Als pädagogische Leitmotive galten Selbstverwirklichung, Ich-Identität, Ich-Stärke und Selbstbestimmung. Allerdings kritisierte der Arbeitskreis scharf, dass in Hamburg die Klassen für den Deutschunterricht aus verschiedenen Nationalitäten und altersgemischt zusammengesetzt waren. Dabei sei die Herkunft aus verschiedenen »Kulturkreisen« mit »emotionalen Besonderheiten« und einen »durch spezifische klimatische Bedingungen geprägten Lebensrhythmus« nicht berücksichtigt worden. In den Kursen komme es regelmäßig zu »rivalisierenden Kleingruppen«, die altersmäßig und ethnisch organisiert seien.⁴⁶ Der Arbeitskreis sah hingegen einen Spracherwerb in nationalen Vollzeit-Vorbereitungsklassen vor, die als Ziel die kürzest mögliche Umschulung in Regelklassen hatten. Zur Qualifikation der Lehrkräfte sollte das Eingehen auf ethnische Besonderheiten gehören.⁴⁷ Dieser Vorschlag für einen Modellversuch beinhaltete ein Plädoyer für nationale Klassen, während der Umstand, dass sich in den bisherigen gemischten Deutschklassen Schülerinnen und Schüler zu Gruppen gleicher Sprache oder ähnlichen Alters zusammenfanden, mit Assoziationen an kriminelle Banden versehen wurde.

Der dritte Ansatz bestand darin, sozialpädagogisch beschreibbare »milieubedingte« Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit der neuen Migrationsthematik zusammenzubringen. Er fand sein bislang größtes Anwendungsfeld im Stadtteil St. Pauli. 1971 hatte der zuständige Schulrat in einem eigenen »St.-Pauli-Bericht« ausgeführt, dass immer mehr »Gastarbeiter« in das Viertel kämen, während deutsche Familien fortzögen.⁴⁸ Zudem besuchten zweimal im Jahr die Kinder der Schaustellerinnen und Schausteller vom Hamburger Dom für mehrere Wochen die Schulen in St. Pauli. All dies wurde Wirkung auf die Unterrichtsatmosphäre zugesprochen: »Mehr als in anderen Schulen findet man Verhaltensstörungen, die im normalen Unterrichtsbetrieb nicht mehr aufgefangen werden können.«⁴⁹ Ein erneuter Bericht wenige Jahre später präzisierte, dass der Zuzug ausländischer Familien nur einen Faktor unter mehreren bilde. Explizit nannte er nun auch Familien, die aus Lagern und Notwoh-

45 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Konzept eines Hamburger Schulversuchs für die Integration von Kindern ausländischer Arbeitnehmer, erstellt von Lehrerinnen und Lehrern der Kath. Schule Eulenstraße 68, 10.10.1972.

46 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Konzept eines Hamburger Schulversuchs für die Integration von Kindern ausländischer Arbeitnehmer, erstellt von Lehrerinnen und Lehrern der Kath. Schule Eulenstraße 68, 10.10.1972.

47 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Konzept eines Hamburger Schulversuchs für die Integration von Kindern ausländischer Arbeitnehmer, erstellt von Lehrerinnen und Lehrern der Kath. Schule Eulenstraße 68, 10.10.1972.

48 StA Hamburg, 361-9, 4482, Vermerk, 4.9.1971.

49 StA Hamburg, 361-9, 4482, Vermerk, 4.9.1971.

nungen nach St. Pauli kamen. Insgesamt vollziehe sich dadurch in St. Pauli eine »negative Auslese«. ⁵⁰

Ab April 1972 wurden in St. Pauli »Vorlaufgruppen« eingerichtet, die bis zu 15 Kinder erfasste, die schon schulpflichtig waren. Dabei handelte es sich sowohl um deutsche als auch ausländische Kinder; Letztere erhielten zehn Stunden zusätzlichen Deutschunterricht in der Woche. ⁵¹ Eigene hamburgische Haushaltsmittel gab es hierfür noch nicht, vielmehr wurde das »St.-Pauli-Projekt« durch eine Spende der British American Tobacco (BAT), die ihre Deutschlandzentrale in Hamburg hatte, in Höhe von 50.000 DM finanziert. ⁵² Dies änderte sich zum Schuljahr 1973/74, als der »Feldversuch St. Pauli« offiziell ins Leben gerufen wurde. Er umfasste die vier Schulen Friedrichstraße, Kleine Freiheit 68 A, Kleine Freiheit 68 B und Seilerstraße, die vierteljährliche Vorlaufgruppen vor der Einschulung einrichteten. Der Bericht betonte das große Engagement der Lehrkräfte, das sich in Hospitationen und eigenständiger Produktion von Lehr- und Lernmitteln ausdrückte. ⁵³ Als größte Leistung sah der Leiter des Feldversuchs, ein Grund- und Hauptschulrektor, eine Verbesserung im Sozialverhalten der Kinder, »die wenigstens einen Schritt in Richtung Chancengleichheit führt«, da sonst der Schulbeginn für ausländische und soziokulturell benachteiligte deutsche Kinder unvorbereitet und entmutigend ausgefallen wäre. ⁵⁴ Der an ältere, sozialfürsorgerische Ansätze anknüpfende »Feldversuch St. Pauli« gewann in der Folgezeit weitere Bedeutung, da er den Grundstock für einen Modellversuch der BLK bilden sollte.

Die frühen Modellversuche in der Verantwortung der Schulen und Bundesländer kamen in aller Regel ohne wissenschaftliche Begleitforschung aus. Gefragt war in erster Linie das praktische Professionswissen von Schulleitungen, Lehrkräften, Schulrätinnen und Schulräten. Die Beteiligung an den bundesweit ausgeschriebenen, kompetitiven Modellversuchsprogrammen des BMBW und zum Teil auch der BLK standen vor veränderten Rahmenbedingungen für die Wissensproduktion.

Das BMBW hatte Migrationsprozesse und ihre Auswirkungen auf das Bildungswesen nicht von Anfang an auf seiner Agenda, sprang aber schnell darauf an, als im Deutschen Bundestag Abgeordnete wiederholt entsprechende Anfragen einbrachten. Die Rolle des BMBW war zunächst weniger die eines Ideengebers als die eines Förderers. In der Förderpraxis schienen gleichwohl manche politische Opportunitäten des sozialdemokratisch geführten BMBW durch, wie Beispiele aus den drei hier untersuchten Bundesländern zeigten. In Hamburg lief von 1972 bis 1976 ein »Sonderprogramm zur individuellen Förderung und

50 StA Hamburg, 361-9, 4382, Feldversuch St. Pauli, 1.5.1974.

51 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Vermerk, 7.4.1972.

52 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Wolfgang Duysen, MdHB, an Senator Apel, 13.6.1972.

53 StA Hamburg, 361-9, 4382, Feldversuch St. Pauli, 10.2.1973.

54 StA Hamburg, 361-9, 4382, Feldversuch St. Pauli, 10.2.1973.

Integration von soziokulturell benachteiligten Schülern im Anfangsunterricht der Grundschule«,⁵⁵ das acht Schulen mit – für damalige Verhältnisse – hohem Anteil an ausländischen Kindern und Jugendlichen einbezog. Hierfür standen über fünf Jahre rund 275.000 DM zur Verfügung. Die Fragestellung lief darauf hinaus, inwieweit durch ein Vorlaufvierteljahr »spezielle Klassen für ausländische Kinder vermieden werden können«.⁵⁶ Damit verfolgte Hamburg über einen bundesweiten Modellversuch seinen sozialintegrativen und zugleich gegenüber fest etablierten Vorbereitungsklassen skeptischen Ansatz weiter.

In Hessen untersuchte ein Projekt an der Adalbert-Stifter-Schule in Wiesbaden von 1971 bis 1975 das Erlernen der Fremdsprache Deutsch mit Hilfe des Einsatzes von Sprachlehranlagen. Hierfür standen über fünf Jahre rund 840.000 DM zur Verfügung.⁵⁷ Ebenfalls finanziell bedeutsam ausgestattet mit rund 700.000 DM war ein von 1971 bis 1976 laufendes Projekt an den Gesamtschulen Bockenheim-Süd und Bruchköbel: »Durch besondere Stütz- und Förderkurse sowie durch eine besondere pädagogische Betreuung sollen die ausländischen Kinder befähigt werden, die im Gesamtschulsystem liegenden Bildungschancen wahrzunehmen.«⁵⁸ Beide hessischen Projekte entsprachen in besonderem Maße der zeitgenössischen sozial-liberalen Reform- und Modernisierungs-Agenda für das Bildungswesen: der von technischem und planerischem Optimismus getragene Einsatz von Sprachlehranlagen und die Beförderung von Bildungschancen und sozialer Gerechtigkeit durch Gesamtschulen.

Dagegen bemängelte das BMBW an einem Projektantrag aus Baden-Württemberg zu »speziellen Grundschulklassen für ausländische Kinder«, den »Nationalklassen«, die bislang in der Finanzierung des Bundeslandes gelegen hatten, dass »die Förderung der Reintegrationsfähigkeit zu stark zu Lasten der Förderung der Integrationsfähigkeit der Schüler« gehe.⁵⁹ Darüber hinaus erteilte das BMW dem baden-württembergischen Kultusministerium den Hinweis:

Die Verwendung ausländischer Unterrichtsinhalte in einem derart großen Umfang in muttersprachlichen Klassen mit nationalen Lehrplänen ist kein geeignetes Mittel zur Vorbereitung auf den Übergang zu weiterführenden Schulen. Im Gegenteil könnte ein in Gang befindlicher Integrationsprozeß der ausländischen Kinder, die in der Regel hier geboren sein dürften, durch schulische Eingriffe unterbrochen werden.⁶⁰

55 BArch Koblenz, B 455, 631, BMBW, Vorhaben zum Stichwort Ausländer, 6.7.1977.

56 BArch Koblenz, B 455, 631, BMBW, Vorhaben zum Stichwort Ausländer, 6.7.1977.

57 BArch Koblenz, B 455, 631, BMBW, Vorhaben zum Stichwort Ausländer, 6.7.1977.

58 BArch Koblenz, B 455, 631, BMBW, Vorhaben zum Stichwort Ausländer, 6.7.1977.

Weitere Modellprojekte vornehmlich der späten 1970er Jahre verzeichnet: BArch Koblenz, B 304, 3285, BMBW, Vorschläge des Gesprächskreises Bildungsplanung, 14.3.1979.

59 BArch Koblenz, B 455, 631, BMBW, 15.2.1978.

60 BArch Koblenz, B 455, 631, BMBW, 15.2.1978.

Damit machte das BMBW deutlich, dass es in seinem Modellversuchsprogramm Projekte fördern wollte, die auf einen klaren Integrationskurs gerichtet waren. Der »Doppelaufgabe«, die die KMK 1971 in ihren Empfehlungen formuliert hatte, sah sich das BMBW erkennbar nicht verpflichtet. Für das Modellversuchsprogramm bedeutete dies allerdings nicht, dass Anträge aus Baden-Württemberg generell chancenlos waren. Das dem Integrationskurs aufgeschlossene Bildungsberatungsmodell Mannheim erhielt von 1974 bis 1979 die beträchtliche Förder-summe in Höhe von 797.800 DM.⁶¹

Im Unterschied zu den BMBW-Modellversuchen standen bei der BLK Forschungsgesichtspunkte nicht so im Vordergrund wie der praktische pädagogische Nutzen.⁶² In der BLK saßen die Kultusminister der elf Bundesländer mit je einfacher Stimme sowie der Bundesbildungsminister, der paritätisch seinerseits elf Stimmen besaß.⁶³ Damit war die bildungspolitische Heterogenität der Länder stärker abgebildet, auch wenn angesichts der politischen Machtkonstellation der 1970er Jahre sozialdemokratische Bildungspolitiker in der BLK deutlich in der Mehrheit waren.

Die Modellversuche, die Hamburg bei der BLK beantragte, transportierten ihre bildungspolitische Agenda bereits im Titel und lauteten »Verbesserung der Chancengleichheit für Kinder ausländischer Arbeitnehmer« und »Sonderprogramm zur individuellen Förderung und Integration von soziokulturell benachteiligten Schülern im Anfangsunterricht der Grundschule«.⁶⁴ Wie der »Chancengleichheits«-Antrag zeigte, folgte der sehr grundsätzlichen politischen Vorrede etwas bescheidener dann das eigentliche Fördervorhaben: Zum einen die Erstellung eines Tonbandkurses durch die Landesbildstelle, zum zweiten das Angebot eines nachmittäglichen didaktischen Spielprogramms sowie die Einrichtung von zentralen Deutschkursen an fünf Schulen.⁶⁵ Im Sachstandsbericht für die BLK musste die Schulbehörde dann noch selbstkritisch einräumen, dass das Material der Landesbildstelle nicht wie erhofft ausgeweitet und fortgeführt werden konnte.⁶⁶

Die bundesweit ausgeschriebenen, kompetitiven Modellversuchsprogramme orientierten sich an den neuen Ausdrucksformen der Verwissenschaftlichung

61 BArch Koblenz, B 304, 3285, BMBW, Vorschläge des Gesprächskreises Bildungsplanung, 14.3.1979.

62 So explizit in der Antwort an einen Antragsteller: BArch Koblenz, B 455, 1008, BLK an Prof. Mittelstädt, PH Heidelberg, 31.7.1981.

63 Hahn, Ich stehe dazu, S. 146.

64 StA Hamburg, 361-9, 4382, Folgeantrag Schulbehörde Hamburg an BLK, Chancengleichheit, 22.12.1972; StA Hamburg, 361-9, 4382, Antrag Schulbehörde Hamburg an BLK, Anfangsunterricht, 22.12.1972.

65 StA Hamburg, 361-9, 4382, Folgeantrag Schulbehörde Hamburg an BLK, Chancengleichheit, 22.12.1972. Es handelte sich um die Schulen Bahrenfelder Straße, Fährstraße, Rudolf-Ross-Schule, Cranz und Maretstraße.

66 StA Hamburg, 361-9, 4382, Sachbericht zum Antrag Chancengleichheit (1973/74).

des Pädagogischen und stärkten diese weiter. Anders als die informellen, oft auf einzelne Schulen beschränkten Unterrichtsversuche, deren Erfahrungsberichte häufig recht subjektive, wenig kontextualisierende Einschätzungen der jeweiligen Schulleitungen aufwiesen, brachten die BMBW- und teilweise auch die BLK-Modellversuche die Notwendigkeit aufwändiger Dokumentation und expliziter Bezüge auf die Fachwissenschaft. So waren den BMBW-Projekten Literaturverzeichnisse beigelegt, die wiederum häufig auf die neu etablierten Forschungsgruppen an den Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten verwiesen.⁶⁷

Die Verwissenschaftlichung des Pädagogischen und die Bemühungen um gesellschaftliche Anerkennung der eigenen Disziplin, die die Erziehungswissenschaften umtrieben, manifestierten sich in einem mitunter übertriebenen Theorie-Jargon. Die Sprache der Berichte zu den Modellversuchen geriet teilweise sehr schematisch und szientistisch. So war wiederholt von einer »Versuchspopulation« die Rede, so von 2.000 Kindern in einem hessischen Modellversuch zur Hausaufgabenbetreuung.⁶⁸ Die Verwissenschaftlichung des Pädagogischen zeigte sich auch in der weiteren Ausdifferenzierung der Gremienlandschaft. Die BLK etablierte einen Vorhabenschwerpunkt »Förderung und Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher (D 6)«, den sie 1977 zu einem Hauptfördereschwerpunkt erhob.⁶⁹ Dazu gab es einen ad-hoc-Arbeitskreis »Ausländerfragen«, den der Ausschuss »Innovationen im Bildungswesen« des BLK 1977 eingesetzt hatte.⁷⁰ Öffentlich sichtbarer noch war die Akkumulation von wissenschaftlicher Expertise durch das BMBW. Der 1977 neu eingerichtete Gesprächskreis Bildungsplanung, der in Teilen den 1975 aufgelösten Bildungsrat ersetzte, beschäftigte sich zwar nicht vorrangig mit Migration und Bildung, vielmehr war dies nur ein Thema neben anderen wie Hochschulausbildung, Ausgestaltung des 10. Bildungsjahrs, Bildungschancen für Mädchen und Frauen oder Ganztagschule, am 14. März 1979 legte er aber »Vorschläge zur Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem« vor.⁷¹

Bundesbildungsminister Jürgen Schmude hatte für die Vorschläge damit geworben, dass hier »15 unabhängige Wissenschaftler und Praktiker des Bildungswesens und Vertreter der Sozialpartner« wirkten, um »ein vordringliches gesell-

67 BArch Koblenz, B 304, 3285, BMBW, Vorschläge des Gesprächskreises Bildungsplanung, 14.3.1979.

68 BArch Koblenz, B 455, 631, BLK an AG Modellversuche im Bildungswesen, 20.5.1976.

69 BArch Koblenz, B 455, 631, BMBW, 13.6.1977.

70 BArch Koblenz, B 455, 631, BMBW an BLK, 22.8.1977; BArch Koblenz, B 304, 7778, BLK, Ausschuss Innovationen im Bildungswesen, Notiz zu TOP 7 der Sitzung am 26./27.7.1978; BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 2. Sitzung am 27./28.2.1978 in Bonn, TOP 5.

71 BArch Koblenz, B 304, 3285, BMBW, Vorschläge des Gesprächskreises Bildungsplanung, 14.3.1979.

schaftspolitisches und bildungspolitisches Problem« zu lösen.⁷² Dies war ein Affront gegen die KMK, die nicht vertreten war. Ständige Mitglieder des Gesprächskreises Bildungsplanung, der damals auch populär »Schmude-Runde« hieß, waren unter anderem der Publizist Rüdiger Altmann, der Geschäftsführer der Flick AG, Eberhard von Brauchitsch, der GEW-Vorsitzende Erich Frister, der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig und der Psychologe Horst-Eberhard Richter; die einzige Frau war die stellvertretende DGB-Vorsitzende Maria Weber.⁷³ Eigens für den 14. März 1979 eingeladen waren zehn weitere Sachverständige, darunter die Soziologin Ursula Boos-Nünning, ebenfalls als einzige Frau, neben dem früheren nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten Heinz Kühn, dem Erziehungswissenschaftler Jürgen Zimmer oder Vertretern von Bundesministerien, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden.⁷⁴ Abgesehen von der Ausnahme Heinz Kühns waren damit keine eigenen biographischen Erfahrungen mit Migration in den Gesprächskreisen des BMBW repräsentiert. Dies war insofern bemerkenswert, als eine Inklusion von Migrantinnen und Migranten gegen Ende der 1970er Jahre schon vielfach Gremien wie etwa Koordinierungsausschüsse von Verwaltungen auf Landes- oder Kommunalebene leisteten.

Die Vorschläge des Gesprächskreises enthielten einleitend grundsätzliche bildungs-, gesellschafts- und migrationspolitische Erwägungen. Demnach werde die Gesellschaft der Bundesrepublik durch die Migrantinnen und Migranten kulturell bereichert und erhalte eine »europäische Dimension«. In deutschen Lehrplänen und Schulbüchern sollten mehr »Stoffe aus den Herkunftsländern« und die Erfahrungen der ausländischen Kinder berücksichtigt werden: »Dabei sollten die Übereinstimmungen zwischen den verschiedenen nationalen Kulturen betont werden, ohne daß die Unterschiede aus dem Blick geraten.«⁷⁵ Auch sollten deutsche Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, an ihrer Schule die Sprache eines der Herkunftsländer zu lernen und deutsche Lehrkräfte Studienaufenthalte in den Herkunftsländern zu absolvieren.⁷⁶ Der bis hierhin leitende Gedanke der Völkerverständigung und des interkulturellen Austauschs war eng an einen Integrationskurs geknüpft: Der Gesprächskreis Bildungsplanung ging davon aus, dass ein Großteil der ausländischen Kinder und Jugendli-

72 BArch Koblenz, B 304, 3285, BMBW, Schmude, an KMK-Präsident, Jochem, 2.4.1979; BArch Koblenz, B 304, 3279, BMBW, Schmude, an BLK-Vorsitzenden, Remmers, 2.4.1979.

73 BArch Koblenz, B 304, 3285, BMBW, Vorschläge des Gesprächskreises Bildungsplanung, 14.3.1979.

74 BArch Koblenz, B 304, 3285, BMBW, Vorschläge des Gesprächskreises Bildungsplanung, 14.3.1979.

75 BArch Koblenz, B 304, 3285, BMBW, Vorschläge des Gesprächskreises Bildungsplanung, 14.3.1979.

76 BArch Koblenz, B 304, 3285, BMBW, Vorschläge des Gesprächskreises Bildungsplanung, 14.3.1979.

chen dauerhaft in der Bundesrepublik bleibe und sah »zahlreiche Parallelen mit einem großen Teil deutscher Kinder und Jugendlicher«, nämlich mit Arbeiterkindern. Der Gesprächskreis schöpfte Optimismus daraus, dass es dieser Gruppe in den vergangenen zwei Jahrzehnten gelungen sei, über Bildung aufzusteigen.⁷⁷

Die weiteren Ausführungen zeigten, dass es sich mit den Vorstellungen von Integration und Kultur doch komplizierter verhielt. Die Expertinnen und Experten des BMBW sahen es als gegeben an, dass die ausländischen Kinder und Jugendlichen »zweisprachig aufwachsen und zwei Kulturen angehören«, und vermerkten daher kritisch, dass »manche dieser Kinder auch mit ihrer eigenen Sprache und Kultur nicht ausreichend vertraut sind.«⁷⁸ Gleichzeitig zielten sie mit ihren Vorschlägen auf integrationsfördernde Maßnahmen, vor allem an Ganztageseinrichtungen und Gesamtschulen, und lehnten spezielle muttersprachliche oder zweisprachige »Ausländerklassen« ab. Für den Muttersprachlichen Unterricht sollten in der Bundesrepublik erstellte Lehrpläne und Lehrwerke verwendet werden und ausländische Lehrkräfte sollten der deutschen Schulaufsicht unterstehen.⁷⁹

Obwohl die Vorschläge des Gesprächskreises mit großem Gestus als Innovation angekündigt waren, entsprachen ihre epistemischen Grundannahmen dem zeitgenössischen Denkhorizont, insbesondere was den essentialistischen Kulturbegriff betraf, und waren darin den KMK-Diskussionsrunden nicht per se überlegen. Vielmehr hatte die KMK durchaus einen Punkt, wenn sie darauf verwies, dass vieles, was der Gesprächskreis Bildungsplanung forderte, in der KMK bereits erörtert und in einer Reihe von Ländern umgesetzt wurde.⁸⁰ Schließlich prägte den BMBW-Gesprächskreis, auch wenn er mit dem Nimbus breiter wissenschaftlicher Expertise auftrat, eine einmütige und dadurch auch recht einseitige Perspektive. Trotz der Beschwörung von Interkulturalität und kultureller »Bereicherung« hatten weder Migrantinnen und Migranten noch Vertreterinnen und Vertreter der Herkunftsländer am Gesprächskreis teilgenommen, so dass es deutschen Expertinnen und Experten überlassen war, darüber zu befinden, welches Wissen für die Einwanderungsgesellschaft wünschenswert und wichtig sei.

So erfuhren die Vorschläge des Gesprächskreises eine ähnliche Reaktion wie seinerzeit die Empfehlungen der im BMBW skeptisch betrachteten KMK: den Unmut ausländischer Regierungen. Die Türkei antwortete auf die am 15. März 1979 von Bundesbildungsminister Schmude bekannt gegebenen Vorschläge mit

77 BArch Koblenz, B 304, 3285, BMBW, Vorschläge des Gesprächskreises Bildungsplanung, 14.3.1979.

78 BArch Koblenz, B 304, 3285, BMBW, Vorschläge des Gesprächskreises Bildungsplanung, 14.3.1979.

79 BArch Koblenz, B 304, 3285, BMBW, Vorschläge des Gesprächskreises Bildungsplanung, 14.3.1979.

80 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 6. Sitzung am 21./22.5.1979 in Hamburg, TOP 1; BArch Koblenz, B 304, 3285, KMK-Präsident, Jochem, an BMBW, Schmude, 8.6.1979.

einem Memorandum, in dem sie forderte, dass türkische Kinder von Anfang an in Regelklassen gingen und in Deutsch gefördert würden. Lehrkräfte sollten aber aus der Türkei kommen und nur in Ausnahmefällen andere türkische Lehrkräfte eingestellt werden; zudem sollten Bildungsmaterialien in der Türkei erstellt und gedruckt und dann in der Bundesrepublik verteilt werden.⁸¹ Zu diesem Zeitpunkt galt, anders als zu Beginn der 1970er Jahre, der diplomatische Protest nicht mehr einem »Zuviel« an Integration, dafür hielt die Türkei den Anspruch aufrecht, den Muttersprachlichen Unterricht unter ihre inhaltliche und organisatorische Kontrolle zu stellen.

Die von der BLK rund ein Jahr später gebildete ad-hoc-Arbeitsgruppe »Ausländische Kinder und Jugendliche«, die einen Entwurf für das Schwerpunktkapitel »Ausländische Kinder und Jugendliche« zur Fortschreibung des Bildungsgesamtplans vorlegte, vermittelte stärker zwischen den Vorstellungen der KMK und des BMBW.⁸² Der Entwurf hielt an der »Doppelaufgabe« fest und die Option der Rückkehr weiterhin für relevant, führte aber stärker als zuvor die Idee der Inter- und Bikulturalität ins Feld. Die »Berücksichtigung des Kulturgutes aus verschiedenen Herkunftsländern« im allgemeinen Unterricht stand neben dem Plädoyer, muttersprachliche Klassen als bilinguales System zu begreifen, das die »Möglichkeit des interkulturellen Unterrichts« bietet.⁸³ Anders als der Gesprächskreis Bildungsplanung des BMBW schenkte die BLK in ihrer Arbeit für den Bildungsgesamtplan auch den jugendlichen Aussiedlerinnen und Aussiedlern Beachtung und erbat hierzu Expertise von der Otto-Benecke-Stiftung.⁸⁴

Die BLK besetzte mit der Bikulturalität auch ein Thema, das auf europäischer Ebene seit der zweiten Hälfte der 1970er Jahre ausführlich diskutiert wurde. Dennoch fand der Entwurf der Arbeitsgruppe bei weitem nicht dieselbe Resonanz wie die öffentlichkeitswirksam vorgestellten BMBW-Vorschläge. Dies lag vor allem daran, dass die Fortschreibung des Bildungsgesamtplans über die Entwurfsphase nicht mehr hinaus kam und damit symbolhaft das Auslaufen der planungsbegeisterten und fortschrittsoptimistischen Bildungsreformzeit um 1980 markierte.

81 BArch Koblenz, B 304, 7782, Türkische Botschaft, Memorandum, 14.5.1979.

82 BArch Koblenz, B 455, 1008, BLK, Ad hoc-Gruppe Ausländ. Kinder, 3. Sitzung am 7./8.10.1980 in Berlin; BArch Koblenz, B 455, 1008, BLK, Entwurf für Schwerpunktkapitel Ausländ. Kinder im Bildungsgesamtplan, 15.8.1980; BArch Koblenz, B 455, 1008, BLK, Ad hoc-Gruppe Ausländ. Kinder, 1. Sitzung am 23. und 31.7.1980 in Düsseldorf und Stuttgart. Der ad hoc-Gruppe gehörten Vertreter der Länder und des BMBW an.

83 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 2.2.1981.

84 BArch Koblenz, B 455, 1008, BLK an Otto-Benecke-Stiftung, 4.1.1978.

Die Verwissenschaftlichung des Pädagogischen war mit zunehmenden internationalen Rezeptionsprozessen verbunden. Bedeutsam war insbesondere der Blick in die USA: So gehörte es mittlerweile, in den 1970er Jahren, auch in Studienabschlussarbeiten dazu, amerikanische Forschungsliteratur, wenn auch oft älteren Datums, zu zitieren.⁸⁵

Neben wissenschaftlichen Veröffentlichungen aus den USA waren dortige Praktiken für die deutsche Bildungsforschung von Interesse, um sie in ihrer Anwendbarkeit auf bundesdeutsche Verhältnisse zu studieren. Dazu gehörte ganz zweifelsfrei die Praxis des *Bussing*. Was in der Bundesrepublik zunächst als »Fahrschülertum« bekannt war,⁸⁶ nach amerikanischem Vorbild aber bald überwiegend *Bussing*, nach den zu diesen Zwecken genutzten Schulbussen, genannt wurde, fand seit den 1960er Jahren von unterschiedlichen Seiten und mit unterschiedlichen Motiven Unterstützung. Ein früher Vorschlag stammte etwa 1964 vom griechischen Botschafter in der Bundesrepublik, der für die Errichtung eigener griechischer Schulen und den dafür nötigen Schülertransport die Nutzung von Schulbussen empfahl.⁸⁷

Seit den frühen 1970er Jahren bekam die Idee des *Bussing* in dem Maße neuen Auftrieb, wie sich die Vorstellung verfestigte, dass die Arbeit in den Regelklassen erschwert werde oder gar eine »Überfremdung« eintrete, wenn der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler zu hoch sei. Dabei zirkulierte als Faustformel sowohl in internen Vermerken der Kultusverwaltungen als auch in Resolutionen gesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure ein Anteil von 20 Prozent der Klasse.⁸⁸ Zwar gab es die Modifizierung, dass bei dieser Zählung Schülerinnen und Schüler, »die sich ohne sprachliche Schwierigkeiten am Unterricht beteiligen können«, nicht berücksichtigt werden sollten,⁸⁹ so dass hier nicht unbedingt eine Einteilung nach ethnischen Kriterien vorlag, doch gründete der Wert von 20 Prozent nicht auf empirischen Studien. Dass eine solche Faustformel oder Obergrenze überhaupt Plausibilität beanspruchen konnte, war mit hoher Wahr-

85 Als Beispiel: StA Hamburg, 361-9, 4494, Integration von Gastarbeiterkindern in deutschen Volksschulen (Diplomarbeit), 1973.

86 Hahn, Ich stehe dazu, S. 128.

87 BArch Koblenz, B 304, 2058-1, EKD, Kirchliches Außenamt an BMI, 20.5.1964.

88 StA Hamburg, 361-2 VI, 2750, Vermerk, 18.9.1969; StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1593, Schulische Fördermaßnahmen, 1974; StA Hamburg, 361-9, 4366, KMK, AG Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, 18. Sitzung am 28./29.11.1974; BArch Koblenz, B 304, 3279, KMK, Fragen und Antworten zur DGB-Fachtagung in Gelsenkirchen 1979, 27.2.1979; BArch Koblenz, B 455, 1008, BLK, Entwurf für Schwerpunktkapitel Ausland. Kinder im Bildungsgesamtplan, 15.8.1980. Ähnliches konstatiert für West-Berlin Thomsen Vierra, Turkish Germans, S. 128.

89 BArch Koblenz, B 304, 2057-1, Synopse: KMK-Empfehlung vom 3.12.1971 und Entwurf einer neuen Empfehlung; StA Hamburg, 361-9, 4366, KMK, AG Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, 19. Sitzung am 15./16.1.1975 in Saarbrücken.

scheinlichkeit der Wechselwirkung und Verstärkungsfunktion parallel laufender Diskurse zuzuschreiben. Thematisiert waren »Grenzen der Aufnahmefähigkeit« nicht allein im migrationspolitischen Diskurs,⁹⁰ sondern insbesondere in dem viele zeitgenössischen Krisenszenarien synthetisierenden Bericht des Club of Rome, der die »Tragfähigkeit« der Erde angesichts einer wachsenden Weltbevölkerung vermaß.⁹¹ Gestützt auf das Prestige international zirkulierenden Wissens von Expertinnen und Experten lag hier eine ökologische und demographische Argumentation vor, die in der damaligen Öffentlichkeit und insbesondere auch im Bildungswesen, etwa durch sozialkundliche und geographische Unterrichtsmaterialien, breit rezipiert wurde.

Eine Schlussfolgerung aus der Obergrenze von 20 Prozent war, dass ausländische Schülerinnen und Schüler auf Schulen mit geringerem Ausländeranteil verteilt oder in eigene Klassen geschickt werden sollten.⁹² Dabei gab es auch Stimmen, die *Bussing* für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche für sinnvoll erachteten: So könnten Schülerinnen und Schüler noch in ihre Übergangsklassen gehen, auch wenn sie die Durchgangslager verlassen hatten und in Wohnungen im ganzen Stadtgebiet verteilt waren.⁹³ Der am größten angelegte Modellversuch mit *Bussing* in der Bundesrepublik fand in Krefeld statt, so dass die KMK-AG »Unterricht für ausländische Schüler« im Dezember 1978 ihre reguläre Sitzung eigens dort abhielt, um das Modell vor Ort studieren zu können.

Bussing konnte mit immer neuen pädagogischen Trends kombiniert werden und war daher in unterschiedlichen Konstellationen denkbar. Beispielsweise konnte nicht nur eine möglichst »homogene«, sondern auch eine mit der Formel »soziale Heterogenität« bezeichnete Klassenstruktur, in der »Kinder verschiedener Nationalitäten mit unterschiedlichen Leistungen zusammen mit einer genügend großen Anzahl deutscher Kinder vorhanden sind« erwünscht sein.⁹⁴ Organisatorisch konnte dies dadurch erreicht werden, dass, je nach demographischer Situation, entweder deutsche oder ausländische Schülerinnen und Schüler durch *Bussing* auf verschiedene, weit voneinander entfernt liegende Schulen verteilt wurden.⁹⁵ *Bussing* war damit auch ein Gegenmodell zu den bundesweit beachteten Mannheimer »Ausländerklassen«.

90 Schönwälder, Einwanderung, S. 547; Reinecke, Ungleichheit der Städte, S. 289 verweist auf weitere arbiträre Setzungen von sogar nur 10, 12 oder 15 Prozent, die mutmaßlich zu *tipping points* für urbane Segregationsprozesse führen sollten.

91 Kuchenbuch, »Eine Welt«, S. 167-169.

92 BArch Koblenz, B 455, 1008, BLK, Entwurf für Schwerpunktkapitel Ausländ. Kinder im Bildungsgesamtplan, 15.8.1980.

93 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1634, Vermerk, 20.4.1976; StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1634, Vermerk, 29.10.1975.

94 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1993/1-Az. 312-25.03 V, Vermerk, 4.11.1980; ähnlich auch StA Hamburg, 361-9, Abl. 1993/1-Az. 312-25.03 V, Vermerk, 6.7.1981.

95 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1993/1-Az. 312-25.03 V, Vermerk, 4.11.1980.

Die Argumentation der Mannheimer Sickinger-Grundschule, dass die Schulleitung bei der Klassenbildung bestrebt gewesen sei, »für recht viele beisammen wohnende Kinder einen gemeinsamen Schulweg zu schaffen«,⁹⁶ verwies allerdings auf die wunden Punkte des *Bussing*, die in der bildungspolitischen Debatte um 1980 ebenfalls ausgiebig zur Sprache kamen. Demnach würden die Kinder aus ihrem Wohnumfeld herausgerissen, seien durch lange Wegezeiten belastet und könnten am Vormittag begonnene Integrationsansätze, Freundschaften und Kontakte zu deutschen Schülerinnen und Schülern nachmittags kaum fortsetzen. Schließlich gebe es auch politische Probleme, wenn sich deutsche Eltern dagegen wehrten, dass die Schulen ihrer Kinder mit ausländischen Kindern und Jugendlichen »angereichert« würden.⁹⁷

Die Kombination des *Bussing* mit Ganztageseinrichtungen⁹⁸ war in der bundesdeutschen Bildungspolitik nicht mehrheitsfähig. Sie war keine Alternative zu einer noch in den 1950er und 1960er Jahren für junge Aussiedlerinnen und Aussiedler geläufigen Heim- und Internatserziehung, da diese in den 1970er Jahren stark an Bedeutung verlor und für Kinder von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten nicht weiter zur Diskussion kam. Vor allem aber kollidierte sie mit dem bundesrepublikanischen Zeitregime der Halbtagschule, das eine »klassische« und noch wenig angefochtene Familienstruktur und Geschlechterrollenverteilung mit einem männlichen Einzelverdiener und einer höchstens in Teilzeit dazuverdienenden Hausfrau und Mutter zur Voraussetzung hatte.⁹⁹

Schwierigkeiten der Übersetzung und Aneignung im internationalen wissenschaftlichen Austausch zeigten sich bei anwendungsorientierten Modellversuchen wie zum *Bussing* ebenso wie bei stärker akademisch ausgerichteten Forschungsprojekten. Hier mag als kurzes Beispiel eine Studienanfrage aus den USA dienen, in der zwei Erziehungswissenschaftler eines kalifornischen Colleges die »Gastarbeiterkinder« als »sprachliche Minderheit« mit spanischsprachigen Schülerinnen und Schülern in Kalifornien vergleichen wollten. An der deutschen Situation interessierte die Forscher nicht nur die Einrichtung von Sonderklassen, sondern auch, inwieweit der Fremdsprachenunterricht auf dem Gymnasium eine Rolle bei der Überwindung des Problems darstellen könnte. Sie kündigten einen einmonatigen Deutschland-Besuch für die Gegend von Frankfurt an.¹⁰⁰ Der Minderheitenbegriff, der in Deutschland eine andere staatsrechtliche

96 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Staatliches Schulamt Mannheim an Kultusministerium Baden-Württemberg, 10.8.1978.

97 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1993/1-Az. 312-25.03 V, Vermerk, 4.11.1980.

98 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 89, Vermerk (1981).

99 Karen Hagemann, A West German »Sonderweg«? Family, Work, and the Half-Day Time Policy of Childcare and Schooling, in: dies., Konrad H. Jarausch/Cristina Allemand-Ghionda (Hrsg.), *Children, Families, and States. Time Policies of Childcare, Preschool, and Primary Education in Europe*, New York/Oxford 2011, S. 275-300.

100 HHStA Wiesbaden, 504, 907 b, College of the Sequoias an Hessischer Kultusminister, Schütte, 29.4.1969.

Tradition hatte, der Umstand, dass der Besuch von ausländischen Kindern und Jugendlichen auf weiterführenden Schulen zu diesem Zeitpunkt noch ein marginales Phänomen war, und die klassische Fremdsprachenfolge auf deutschen Gymnasien, die in keiner Weise auf die Hauptherkunftsländer der Arbeitsmigration abstellte, dürften die kontrollierte Umsetzung eines wissenschaftlichen Vergleichs vor einige Hürden gestellt haben.

Übersetzungsleistungen waren vor allem aber beim wissenschaftlichen Austausch auf europäischer Ebene zu erbringen. Dass sich die Bildungsforschung beim Thema Migration hier in zunehmendem Maße einbrachte, war den gesteigerten Aktivitäten von Europarat und EG seit Ende der 1970er Jahre zu verdanken, die nicht mehr allein auf Governance-Wissen, sondern auch auf wissenschaftliche Expertise setzten. Allein 1979 fanden unter der Federführung der EG das Kolloquium »Weiterbildung der Lehrer für ausländische Schüler« in Brüssel, das Fachtreffen »Koproduktion audio-visueller Lehrmittel für Ausländerkinder« in Straßburg und die Tagung »Rundfunk- und Fernsehprogramme zur Aus- und Fortbildung der Wanderarbeitnehmer« in Brüssel statt, während der Europarat eine ständig tagende Expertengruppe »Kulturelle Bindungen der Wanderarbeitnehmer zum Herkunftsland« begründete.¹⁰¹

Dabei zirkulierten Konzepte und Argumente, die der bundesdeutschen Diskussion neues Wissen hinzufügten. Verfolgte die Forschung zu Migration und Bildung in der Bundesrepublik überwiegend integrationsorientierte Ansätze, wurden auf europäischer Ebene häufiger Fragen der kulturellen Identität diskutiert. So war es erklärte Prämisse der neuen Expertengruppe des Europarats, dass die kulturelle Identität eine wesentliche Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes bilde und dass die Möglichkeit der Rückeingliederung in das Herkunftsland erhalten bleiben müsse.¹⁰² Hierin manifestierte sich erkennbar die Position der Entsendeländer, mitgebrachtes Wissen der Rückkehrenden stärker anzuerkennen:

Die Präsenz der Kultur des Herkunftslandes in der Schule des Gastlandes ist ein Gradmesser für die Achtung, die man dieser Kultur entgegenbringt. Es muß deshalb ein Gleichgewicht hergestellt werden zwischen beiden Kulturen, das zu gegenseitiger Achtung führt und damit eine Herabwürdigung der Kultur des Herkunftslandes zu reiner Folklore verhindert.¹⁰³

101 Die Einrichtung dieser Gruppe war hervorgegangen auf Anregung des ehemaligen Beratergremiums beim Sonderbeauftragten für nationale Flüchtlinge und Bevölkerungsschüsse beim Europarat (Nachfolgerin wurde später das Leitungsgremium für Fragen der intereuropäischen Wanderarbeitnehmer): BArch Koblenz, B 304, 7769, Europarat, Expertentreffen am 12.-14.12.1979 in Straßburg.

102 BArch Koblenz, B 304, 7769, Europarat, Expertentreffen am 12.-14.12.1979 in Straßburg.

103 BArch Koblenz, B 304, 7769, Europarat, Expertentreffen am 12.-14.12.1979 in Straßburg.

Interkulturalität war vor allem als Verhältnis zwischen zwei Kulturen und damit faktisch als Bikulturalität gefasst. Damit tauchte der schon in den späten 1970er Jahren verbreitete Fall von ethnisch heterogen zusammengesetzten Klassenzimmern lediglich kurz und reichlich abstrakt in den Vorbemerkungen der Expertengruppe auf: »Das Ziel ist die ›Multi-Kultur‹ im Gegensatz zu isolierten ›Mono-Kulturen‹.«¹⁰⁴ Dass der Topos der »kulturellen Identität« kontingent war und je nach Kontext unterschiedlich aufgeladen werden konnte, verdeutlichte ein Europäisches Fortbildungsseminar, das zwei Jahre später an der Staatlichen Akademie für Lehrerfortbildung in Donaueschingen zum Thema »Kulturelle Werte und Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft« stattfand. Hier sollte es explizit um Unterricht für muslimische und außereuropäische Kinder und damit zusammenhängend um Fragen nach kultureller Identität und möglichen Konflikten gehen.¹⁰⁵ Die Verschiebung der Aufmerksamkeit von den südeuropäischen Herkunftsländern der Arbeitsmigration auf Länder des afrikanischen und asiatischen Kontinents und die Annahme größerer Konflikthaftigkeit und kultureller Distanz warfen bereits ein Schlaglicht auf die Migrationsdebatten der 1980er und 1990er Jahre.

Ein wichtiger Antrieb für die Wissensproduktion zu Migration und Bildung bestand schließlich durch die Möglichkeit, europäische Modellversuche zu beantragen und zu finanzieren. Dies wurde für die Bundesrepublik zu Beginn der 1980er Jahre zunehmend interessanter, da aufgrund von Sparmaßnahmen im Bundeshaushalt weniger Geld für Modellversuche zur Verfügung stand und das BMBW mehr Anträge ablehnte.¹⁰⁶ Dabei zeigte sich eine andere konzeptionelle Ausrichtung als in der Bundesrepublik gewohnt: Gefördert werden sollten Fallstudien »auf mindestens bilateraler Grundlage«, Pilotprojekte, die ebenfalls mindestens bilateral sein sollten, sowie eine bessere Verbreitung von Informationen zwischen den europäischen Ländern.¹⁰⁷ Diese bilaterale Orientierung hatten deutsche Vorhaben bislang nicht, und die ersten Vorschläge, die die KMK unterbreitete, standen noch stark in nationalen und regionalen Bezügen.¹⁰⁸

Auf der europäischen Ebene war die Anerkennung wissenschaftlichen Wissens somit nicht ohne intellektuelle Beweglichkeit zu haben. Die bereits ange-

104 BArch Koblenz, B 304, 7769, Europarat, Expertentreffen am 12.-14.12.1979 in Straßburg.

105 BArch Koblenz, B 304, 7769, Europarat, AG Aus- und Fortbildung von Lehrern für Wanderarbeitnehmerkinder, 9. Sitzung am 18.-20.3.1981 in Straßburg.

106 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1993/1-Az. 312-25.03 V, Vermerk, 17.8.1981.

107 BArch Koblenz, B 304, 7769, Europarat, Expertentreffen am 26.-28.11.1979 in Straßburg.

108 BArch Koblenz, B 304, 7769, Europarat, Anträge zu Projekt 7: Bildung und kulturelle Entwicklung von Wanderarbeitnehmern, 1981. Zu den Anträgen zählten ein Modellvorhaben zur »Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Ausländereltern« in Baden-Württemberg und die Fernsehreihe »Treffpunkt Deutsch. Für ausländische Kinder« in Hamburg.

führten Tagungen und Workshops kannten heikle Situationen, etwa wenn sich in einer Arbeitsgruppe des Europarats der türkische Vertreter weigerte, in seinem Dossier auf Fragen der kurdischen Bevölkerungsgruppe einzugehen.¹⁰⁹ Dennoch blieb, wie schon das Beispiel der Äquivalenz-Verhandlungen zwischen Jugoslawien und Deutschland gezeigt hat, die Kontroverse in erster Linie eine Angelegenheit der bilateralen Ebene. Dies galt auch für die Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

1975 berichtete die Deutsche Botschaft in der Türkei von einer Film-, Vortrags- und Diskussionsveranstaltung des Deutschen Kulturinstituts in Ankara. Über die Situation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik referierte der Erziehungswissenschaftler Horst Widmann aus Gießen, der in den 1960er Jahren an der Lehrausbildungsanstalt in Ankara tätig gewesen war und die Türkei gut kannte. Widmann schwankte in seiner Bewertung der »Doppelaufgabe«. Zwar sei eine völlige Integration der Kinder in das deutsche Schulsystem im Sinne der Chancengleichheit zu befürworten, doch führe dies auch dazu, dass die Kinder »ihrem heimischen Kulturkreis entfremdet würden«.¹¹⁰ Das Gegenreferat des stellvertretenden Staatssekretärs im türkischen Erziehungsministerium, Sudi Bülbül, das er auch noch bei anderer Gelegenheit in Istanbul hielt, ließ das Auswärtige Amt in Auszügen ins Deutsche übersetzen. Auch er setzte darauf, dass die Kinder die Muttersprache und türkische Kultur kennenlernen sollten, zugleich sollte das in der Bundesrepublik angebotene Schulsystem voll in Anspruch genommen werden.¹¹¹ Lang war allerdings die Liste der Mängel, die Bülbül ausmachte, wenn er auch in diplomatischer Manier die Kritik auf unterschiedliche Seiten verteilte. Im Wesentlichen galten Bülbül sowohl die deutschen als auch die türkischen Lehrkräfte der Vorbereitungsklassen als überfordert und die türkischen Schülerinnen und Schüler von der ablehnenden Haltung der deutschen Schülerinnen und Schüler als diskriminiert. Dennoch sprach Bülbül mit hoher Wertschätzung vom hohen Wissensstand der deutschen Regelklassen, auf die sich türkische Schülerinnen und Schüler besser vorbereiten müssten.¹¹² Zu seinen Lösungsvorschlägen gehörte die Entsendung von »Erziehungsexperten« an die diplomatischen Vertretungen der Türkei, eine stärkere Kontrolle der türkischen Lehrkräfte in der Bundesrepublik, die Eröffnung einer Buchhandlung für türkische Schulbücher, mehr Wissen deutscher Lehrkräfte und Kultusbeamter über das Schulsystem der Türkei und Maßnahmen in der Türkei für rückkehrende Schülerinnen und Schüler.¹¹³ Damit stellte Bülbül künftig stärkeren Wissenstransfer und mehr Engagement aus der Türkei in Aussicht.

109 BArch Koblenz, B 304, 7769, Europarat, AG Aus- und Fortbildung von Lehrern für Wanderarbeitnehmerkinder, 9. Sitzung am 18.-20.3.1981 in Straßburg.

110 StA Hamburg, 361-9, 4366, Dt. Botschaft Ankara an AA, 3.1.1975.

111 StA Hamburg, 361-9, 4366, Dt. Botschaft Ankara an AA, 3.1.1975; StA Hamburg, 361-9, 4366, Vortrag Sudi Bülbül, (1975/76).

112 StA Hamburg, 361-9, 4366, Vortrag Sudi Bülbül, (1975/76).

113 StA Hamburg, 361-9, 4366, Vortrag Sudi Bülbül, (1975/76).

Stimmen in der Diskussion fragten aber vor allem, ob nicht die deutschen Verantwortlichen mehr tun könnten.¹¹⁴ Am deutlichsten äußerte sich die in Wien geborene und später wiederholt in Deutschland forschende türkische Soziologin Nermin Abadan-Unat: »Wenn es einen Gerichtshof der UNESCO oder etwas ähnliches gebe, dann müsste die Bundesrepublik Deutschland wegen ihrer Versäumnisse verurteilt werden.«¹¹⁵ Sie vertrat die Auffassung, dass die Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik dieser eine besondere Sorgfaltspflicht für deren Reintegration in die Heimatländer auferlege.¹¹⁶ Diese Auffassung, die der Berichterstatter der Deutschen Botschaft Ankara als »abwegig« beurteilte, hatte allerdings kurz zuvor auch der schwedische Ökonomeprofessor Gösta Rehn, der zwölf Jahre Direktor in der Manpower Division der OECD gewesen war, im Rahmen eines Europarats-Treffens vertreten, indem er sich für ein »Verursacherprinzip« aussprach: »Wer Profit aus der Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer ziehe, solle auch für die Folgekosten aufkommen.«¹¹⁷ Auf internationaler Ebene handelte es sich somit kaum um wissenschaftliche Einzelmeinungen.

Dass die bundesrepublikanische Bildungspolitik mit ihrer Ratio an Grenzen stieß, zeigte sich ebenso scharf im deutsch-italienischen Streit um die Sonderschulen. Die italienische Politik und Wissenschaft wussten um die hohen Sonderschulübergangsquoten, speziell in Baden-Württemberg.¹¹⁸ Schon die Vor-Ort-Recherche des italienischen Generalkonsulats in Stuttgart hatte nach Aufklärung gestrebt, und auch die italienische Delegation im EG-Bildungsausschuss mobilisierte nun wissenschaftliche Expertise, indem sie zur Tagung »Sonderschulerziehung in der Europäischen Gemeinschaft: Tendenzen und Aussichten« im Dezember 1978 in Rom einlud.¹¹⁹ Auch für eine 1979 in Stuttgart geplante deutsch-italienische Arbeitstagung zum Sonderschulwesen nominierte die italienische Seite international ausgewiesene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher Fachdisziplinen wie der Neuropsychiatrie, der Psychologie und der Pädagogik, wie aus einer Teilnahmeliste hervorging, die die Sozialabteilung der Italienischen Botschaft in Deutschland an die KMK sandte. Zur Diskussion stand unter anderem die Frage, welches Gewicht »den ethnischen Eigenheiten« bei der Sonderschulentscheidung beigemessen werde.¹²⁰

114 StA Hamburg, 361-9, 4366, Dt. Botschaft Ankara an AA, 3.1.1975.

115 StA Hamburg, 361-9, 4366, Dt. Botschaft Ankara an AA, 3.1.1975.

116 StA Hamburg, 361-9, 4366, Dt. Botschaft Ankara an AA, 3.1.1975.

117 StA Hamburg, 361-9, 4380, Bericht Kultusministerium Baden-Württemberg, 15.6.1974.

118 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, Kommission für internat. Angelegenheiten, 14. Sitzung am 20.10.1978 in Bonn, TOP 12.

119 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, Kommission für internat. Angelegenheiten, 14. Sitzung am 20.10.1978 in Bonn, TOP 12.

120 BArch Koblenz, B 304, 7778, Italienische Botschaft an KMK, 16.1.1979; BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 6. Sitzung am 21./22.5.1979 in Hamburg, TOP 3.

In den kommenden Jahren hielt die rege deutsch-italienische Konferenztätigkeit zur Sonderschulfrage an, zumeist an italienischen Tagungsorten wie Ancona oder Urbino.¹²¹ Dies unterstrich nicht nur die Bedeutung, die die italienische Seite dem Thema beimaß, sondern bot auch die Gelegenheit, die anreisenden Expertinnen und Experten aus Deutschland über das räumliche Konferenzsetting stärker mit italienischen Positionen zu konfrontieren. Tatsächlich war die Kontroverse nicht so schnell beigelegt, auch nicht durch Mitwirkung der Wissenschaft. So war noch auf einem wissenschaftlichen Symposium 1983 in Hamburg starke Kritik von italienischer Seite an der Bundesrepublik laut geworden, die den Sonderschulbesuch von italienischen Schülerinnen und Schülern betraf,¹²² woraufhin die KMK empfindlich reagierte und von der Teilnahme an der Folgetagung in Urbino abriet.¹²³ Der Zirkulation wissenschaftlichen Wissens stieß hier im Wortsinne an nationale Grenzen; der Weg in die Verwaltung und Bildungspraxis verzögerte sich insoweit, dass die Sonderbeschulung ausländischer Kinder und Jugendlicher bis in die 1990er Jahre zahlenmäßig ungleich höher lag als bei anderen Gruppen von Schülerinnen und Schülern und dadurch ein umstrittenes Thema blieb.¹²⁴

»Ausländerpädagogik« in der Emanzipation

Im Vergleich zu früheren Phasen von Migration und deren Auswirkungen im Teilbereich Schule und Bildung hatte sich in den 1970er Jahren ein stärkeres gesellschaftliches Vertrauen in pädagogisches Wissen ausgebildet, das in der Phase der Bildungsreform einen Prozess der Verwissenschaftlichung durchlaufen hatte. Besonders stach dabei eine Richtung hervor, die das soziale Umfeld marginalisierter und unterprivilegierter Kinder und Jugendlicher stark beachtete und sich als Teil einer kritischen Pädagogik verstand: die so genannte »Ausländerpädagogik«.

Spätere erziehungswissenschaftliche Beiträge haben an der »Ausländerpädagogik« wiederholt moniert, dass sie kulturalistisch argumentiere, Defizite und Differenzen betone sowie auf kompensatorische Hilfen statt auf strukturelle

121 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 13. Sitzung am 4./5.2.1981 in Bremen, TOP 4.

122 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 10. Sitzung am 7.9.1983 in Bonn, TOP 6.

123 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 10. Sitzung am 7.9.1983 in Bonn, TOP 6.

124 Zahlenangaben bis 1989 bei Ali Uçar, Benachteiligt. Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule. Eine empirische Untersuchung zur Lage der türkischen Kinder in der Schule für Lernbehinderte, Baltmannsweiler 1996, S. 13-17.

Reformen setze.¹²⁵ In den 1970er Jahren einte die Vertreterinnen und Vertreter der »Ausländerpädagogik« aber nicht nur die Überzeugung von der eigenen Wissenschaftlichkeit und ein sozialkritischer Gestus, sondern auch das Bewusstsein, in der zeitgenössischen Migrationsdebatte auf der »richtigen«, nämlich integrationsorientierten Seite zu stehen und gegen verbliebene traditionale Haltungen in Gesellschaft und Pädagogik anzugehen. Ein Beispiel für dieses frühe »epistemische Engagement« bot die Forschungsstelle Ausländische Arbeiterkinder an der PH Freiburg, als sie sich mit der Ausländerinitiative Freiburg e. V. zusamm tat und in einem offenen Brief zum »Tag des ausländischen Mitbürgers« am 24. September 1978 entschiedenere Maßnahmen forderte, da »Ausländerkinder« häufig sozial isoliert und »Halbanalphabeten in zwei Sprachen« seien.¹²⁶ Hierzu gehörte, die ausländischen Kinder und Jugendlichen schulstatistisch doppelt zu zählen, um bessere Betreuungsrelationen zu schaffen, den Muttersprachlichen Unterricht in den Vormittagsunterricht zu integrieren und zur Pflicht zu machen, weitere Stellen für Beratungslehrkräfte und Schulsozialbetreuerinnen und -betreuer zu schaffen, die ständige Fortbildung von Lehrkräften zu fordern sowie an den Pädagogischen Hochschulen eigene Arbeitsbereiche einzurichten.¹²⁷ Dies war schon mehr als kompensatorisch gedacht, vor allem aber war bemerkenswert, dass sich die Arbeitsstelle der PH Freiburg in ihren Stellungnahmen und Forderungen wiederholt gegen den Kurs der Landesregierung Baden-Württembergs stellte.

Die PH Freiburg profilierte sich damit in der Frage der »Ausländerpädagogik« deutlich kritischer als die anderen Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Einer ihrer wissenschaftlichen Mitarbeiter, Guido Schmitt, stellte dies nahezu demonstrativ unter Beweis, indem er sich als eingeladenener Experte bei einem Gespräch im Stuttgarter Kultusministerium gegen den laufenden Modellversuch der »Nationalklassen« und für reformpädagogische Ansätze aussprach.¹²⁸ Guido Schmitts Stimme hatte insofern Gewicht, da er zugleich verantwortlicher Redakteur der von der Freiburger Forschungsstelle in den Jahren 1980 bis 1987 herausgegebenen Zeitschrift *Ausländerkinder. Forum für interkulturelles Lernen in Schule und Sozialpädagogik* war. Im ersten Heft stellte die Zeitschrift das zentrale Freiburger Forschungsprojekt unter dem programmatischen

125 Martina Weber, Interkulturelle Pädagogik, in: Hannelore Faulstich-Wieland/Peter Faulstich (Hrsg.), Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 2008, S. 408-422, hier S. 417; Auernheimer, Einführung, S. 40, 43; Czock, Fall Ausländerpädagogik, S. 74-94.

126 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Forschungsstelle Ausländische Arbeiterkinder an der PH Freiburg und Ausländerinitiative Freiburg e. V., Offener Brief zum Tag des ausländischen Mitbürgers, 24.9.1978.

127 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Forschungsstelle Ausländische Arbeiterkinder an der PH Freiburg und Ausländerinitiative Freiburg e. V., Offener Brief zum Tag des ausländischen Mitbürgers, 24.9.1978.

128 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 89, Vermerk (1981).

Titel »Versuch, Forschen und Handeln im Interesse von ausländischen Arbeiterkindern zu verbinden« vor.¹²⁹ Neben den klassischen Bestandteilen einer wissenschaftlichen Zeitschrift wie Aufsätzen, Dokumentationen und Rezensionen enthielten die »Ausländerkinder« in der Rubrik »Dies & Das« regelmäßige Terminvorschauen von migrationspolitisch engagierten Bürgerinitiativen und Arbeitskreisen oder einen Überblick über ausländische Fest- und Feiertage; daran schloss sich ein Pressespiegel an, der vor allem die *taz*, die *Frankfurter Rundschau* und die *Badische Zeitung* berücksichtigte. In insgesamt 32 Themenheften kamen zudem regelmäßig Expertinnen und Experten aus den Entsendeländern der Arbeitsmigration bzw. den Ländern des globalen Südens und ebenso an deutschen Hochschulen lehrende ausländische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu Wort, wenn sie auch nicht, was konsequent gewesen wäre, im herausgebenden Gremium der Zeitschrift vertreten waren.

Generell gewann das Mitwirken ausländischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler seit den späten 1970er Jahren an Bedeutung, nicht nur in den Veröffentlichungen Pädagogischer Hochschulen und sozialwissenschaftlich ausgerichteter Fachhochschulen,¹³⁰ sondern auch außeruniversitärer Forschungsinstitute, wie etwa dem Deutschen Jugend-Institut (DJI). Gemeinsame Merkmale der Sprechposition ausländischer bzw. migrierter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bestanden zum einen in einer oft schärfer zuspitzenden Wortwahl und Thesenbildung, die auch nicht davor zurückwich, an den damaligen »Ghetto«-Diskurs anzuknüpfen, und sich damit deutlich von der eher technisch-vorsichtigen Darstellung Malhotras zu Beginn der 1970er Jahre unterschied. So konstatierten die drei Verfasser einer Studie des DJI: »Die Gründung nationaler Schulen oder die Einrichtung nationaler Klassen bedeutet de facto die Isolation in ein nationales Getto.«¹³¹ Zum anderen ging die Kritik oft in mehrere Richtungen. Bei den DJI-Autoren galt sie deutschen Kultusverwaltungen ebenso wie denjenigen ausländischen Eltern, die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen in den Herkunftsländern nicht hinreichend problematisierten und eine längere Verweildauer in der Bundesrepublik als nicht sehr wahrscheinlich anerkannten.¹³² Darüber hinaus gerieten die einstigen Entsendeländer und ihre Bildungspolitik gegenüber den Rückkehrenden in den Blick, etwa wenn in der Zeitschrift *Ausländerkinder* ein griechischer Autor »Verhalten-

129 Carola Kurras/Wolfgang Roth/Guido Schmitt, Das Freiburger Forschungsprojekt – Versuch, Forschen und Handeln im Interesse von ausländischen Arbeiterkindern zu verbinden, in: *Ausländerkinder* 1 (1980), S. 43-65.

130 Hierzu ein Verzeichnis von Materialien und Publikation: BArch Koblenz, B 304, 7778, Anlage zu KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 2. Sitzung am 27./28.2.1978 in Bonn.

131 Akpınar/López-Blasco/Vink, *Pädagogische Arbeit*, S. 45.

132 Akpınar/López-Blasco/Vink, *Pädagogische Arbeit*, S. 46.

sauffälligkeiten und Schulprobleme von Remigrantenkindern in Griechenland« thematisierte.¹³³

Sowohl in der Ausrichtung an Organisationen von Migrantinnen und Migranten, Bürgerinitiativen und Journalismus als auch in der vergrößerten Distanz zu Landesregierungen und Kultusverwaltungen zeigten die Freiburger Forschungsstelle wie auch andere erwähnten Forschungsprojekte, dass der für die Verwissenschaftlichung des Sozialen »klassische« Weg der Wissenszirkulation zwischen Verwaltung und Wissenschaft an Selbstverständlichkeit verlor. Vielmehr standen unterschiedliche pädagogische Konzepte miteinander in Konkurrenz und reflektierten die vielfältigen Motiv- und Interessenlagen in einer Einwanderungsgesellschaft. Die in späteren migrationspädagogischen und historischen Studien getroffene Aussage, es habe an »geeigneten pädagogischen Konzepten« für ausländische Kinder und Jugendliche gefehlt,¹³⁴ nimmt allzu unbesehen einem epistemischen Konsens zwischen Verwaltung, Wissenschaft und Bildungspraxis an. Dagegen ist wissenschaftsgeschichtlich von einer »grundlegenden Offenheit, ja, Ambivalenz in der gesellschaftlichen Entwicklung und Nutzung wissenschaftlicher Rationalität« auszugehen.¹³⁵

Anlass zur Ambivalenz boten die sozialkritische, emanzipative Pädagogik und die migrationsbezogenen Sozialwissenschaften der 1970er Jahre durchaus. So war es eine unausgesprochene Grundannahme, dass die deutschen Schulen die zentralen Wissensorte für ausländische Kinder und Jugendliche darstellten. Dies war nicht nur der Selbstverständlichkeit eines staatlich geregelten Bildungswesens geschuldet, sondern transportierte in dem Maße, wie viele deutsche, gerade auch gesellschaftskritisch orientierte Pädagoginnen und Pädagogen dem Muttersprachlichen Unterricht und erst recht den »nationalen« Klassen und Schulen mit größter Skepsis begegneten, auch die Vorstellung von einer Überlegenheit des in der Bundesrepublik vermittelten und zirkulierenden Wissens.

Ob offen oder subtil, vor allem zahlreich waren die Versuche, eine wahrgenommene Differenz zunehmend kulturalistisch zu deuten. Dies betraf insbesondere ausländische Mädchen und junge Frauen. In der Gesellschaft der Bundesrepublik, deren Familienbild in den 1970er Jahren noch keineswegs von patriarchalen Momenten frei war, aber in der junge Frauen und Mädchen schon zu den Hauptzielgruppen der Bildungsreform gehörten,¹³⁶ erschienen die Familienstrukturen der Migrantinnen und Migranten als weithin rückständig. Ein regelrechter Klassiker der einschlägigen pädagogischen und sozialwissenschaftli-

133 Achilles G. Kapsalis, *Verhaltensauffälligkeiten und Schulprobleme von Remigrantenkindern in Griechenland*, in: *Ausländerkinder* 30 (1987), S. 22-46

134 Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 410; ähnlich auch Leonie Herwartz-Emden, *Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen*, in: Kai S. Cortina u. a. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek 2003, S. 661-709, hier S. 670, 678.

135 Raphael, *Verwissenschaftlichung*, S. 185.

136 Mattes, *Projekt Ganztagschule*, S. 157.

chen Literatur war das Buch der Pädagoginnen Andrea Baumgartner-Karabak und Gisela Landesberger »Die verkauften Bräute«, das erstmals 1978 in der roro aktuell-Reihe erschien und bis in die 1990er Jahre als Standardwerk für die Soziale Arbeit galt.¹³⁷ Solche Deutungen waren, wie der Publizist Mark Terkessidis zutreffend bemerkt hat, auch ein Beitrag zur sinn- und identitätsstiftenden Herstellung eines »spiegelverkehrten Eigenen« der deutschen Gesellschaft: Wenn die »Anderen« traditionell und patriarchalisch waren, dann waren die »Eigenen« umso moderner und emanzipierter.¹³⁸

Ein eigenes, historiographisch noch kaum erforschtes und hier nur kurz anzureißendes Feld stellte die in den 1970er Jahren als des »therapeutischen Jahrzehnts«¹³⁹ stark ausgebauten Schulpsychologie dar. Einen besonderen psychischen Stress der ausländischen Schülerinnen und Schüler diagnostizierten dabei nicht allein Pädagoginnen und Pädagogen, sondern auch Elternvereine der Migrantinnen und Migranten, die als Ursachen eine Entfremdung der Kinder oder das anspannende und erzwungene Erlernen einer neuen Sprache ansahen.¹⁴⁰

Dies gehörte in vielen Fällen zu einer mittlerweile kritisch historisierten »Psychologisierung des Normalen«,¹⁴¹ doch dienten schulpsychologische Tests auch konkret zur Klärung des Sonderschulbedarfs von ausländischen Kindern und Jugendlichen und hatten unmittelbare Auswirkungen auf Lebenschancen. Aus einer Einzelfallsammlung in den Beständen der Hamburger Schulbehörde geht hervor, dass kulturelle Zuschreibungen eine wichtige Rolle spielten. Beispielhaft zeigte dies der Fall eines 12-jährigen türkischen Jungen mit Schulproblemen, für den ein Test einen IQ von 114 ergab und der daraufhin der Umschulung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte entging. Die Ursachensuche konzentrierte sich nun auf häufige Umzüge der Eltern und eine halbjährige Rückkehr in die Türkei. Die Empfehlung lautete, »daß alles versucht werden sollte, F. aus seinem Leben zwischen dem türkischen und deutschen Kulturkreis herauszuhelfen, indem man ihn schulisch wie auch außerschulisch verstärkt in die Hamburger Verhältnisse hineinstellt, in denen er nun einmal leben muß«.¹⁴² Zusammenfassend diagnostizierte der Schulpsychologe einen »vermutlich kulturbedingten Konflikt«¹⁴³ und bediente damit die in der zeitgenössischen Migrationsforschung weit verbreitete Verknüpfung von Gesellschaftskritik und spekulativer Kulturalisierung.

137 Hierzu näher: Elisabeth Beck-Gernsheim, Türkische Bräute und die Migrationsdebatte in Deutschland, in: APuZ 56 (2006), H. 1-2, S. 32-37; Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 420.

138 Terkessidis, Interkultur, S. 115.

139 Reichardt, Authentizität, S. 791.

140 Diesen Deutungen angeschlossen hat sich Morandi, Italiener in Hamburg, S. 333.

141 Reichardt, Authentizität, S. 791.

142 StA Hamburg, 361-9, 4364, Dienststelle Schülerhilfe an Schule Surenland, 19.7.1974.

143 StA Hamburg, 361-9, 4364, Dienststelle Schülerhilfe an Schule Surenland, 19.7.1974.

Die geläufige These, dass mit den späten 1970er Jahren ein von den Bildungsreformen geprägtes »bildungspolitisches Jahrzehnt« zu Ende ging und die Aufmerksamkeit für Bildungspolitik im öffentlichen Bewusstsein wieder abnahm,¹⁴⁴ traf für die wissenschaftliche Arbeit zu den Auswirkungen von Migration im Bildungswesen nicht generell zu. Nicht nur das Migrationsgeschehen, sondern auch der verstärkte internationale Austausch, ob auf europäischer oder bilateraler Ebene, folgte eigenen Zeitrhythmen für die wissenschaftliche Wissensproduktion, die nicht unmittelbar von der politischen und gesellschaftlichen Stimmungslage in der Bundesrepublik abhingen.

In jedem Fall blieb ein veränderter Umgang mit dem wissenschaftlichen Wissen des Sozialen; der »klassische« Weg zwischen Wissenschaft und Verwaltung wurde konfliktreicher, nicht zuletzt indem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stärker auf ihre eigene Positionierung als macht- und gesellschaftskritisch drängten. Dies vollzog sich in Teilen in Wechselwirkung und Übereinstimmung mit der selbstermächtigenden Aneignung von wissenschaftlicher Expertise durch gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure, und im Effekt war Wissenschaft dadurch als eine Wissensform unter vielen in das »epistemische Engagement« eingewoben.

¹⁴⁴ Hahn, Ich stehe dazu, S. 227.

4.6. »Neues« Wissen: Sprachen und Religion

Auch wenn es für das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung nahe liegen mochte und im vorangegangenen Kapitel ausführlich zur Sprache kam, so waren weder die allgemeinen Erziehungswissenschaften noch die neue und um ihre Anerkennung ringende Subdisziplin der »Ausländerpädagogik« alleine in der Lage, sämtliche Nachfragen, die sich durch das plurale Migrationsgeschehen an den Schulen der Bundesrepublik ergaben, epistemisch zu bewältigen. Das allgegenwärtige Spannungsverhältnis von bildungspolitisch anerkanntem Wissen, identitätsstiftendem Wissen und auch Alltagswissen, das stets neu auszutariieren war, rief auch ein breiteres Spektrum von migrationsbezogenen Sprach-, Kultur- und Regionalwissenschaften auf den Plan.

Deutsch als Fremdsprache (DaF), wie es seinerzeit hieß, gehört zu diesem »neuen« Wissen, dessen Produktion erst durch den Impuls von Migrationsprozessen entscheidend in Gang kam. Die Deklaration, was »Fremdsprache« und was »Muttersprache« war, hatte schon bei den geflüchteten, vertriebenen und ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen der frühen Nachkriegsjahre für Unsicherheit und Diskussion gesorgt; in den 1970er und 1980er Jahren gab es eine Reihe eher technisch-pragmatischer Versuche, diese Frage zu lösen, wie der Blick auf die geplante Anerkennung der Muttersprache als Fremdsprache zeigt. Das parallele Angebot von Deutsch als Fremdsprache und Muttersprache als Fremdsprache konnte leicht arbiträr wirken, vor allem, wenn noch eine Hierarchisierung der Sprachen hinzutrat, wie dieses Kapitel ausführlicher anhand des Umgangs mit Polnisch, Rumänisch und Türkisch erörtern wird.

Eng mit dem Sprachunterricht verbunden, aber deutlich kontroverser und emotionaler diskutiert war das Anliegen eines islamischen Religionsunterrichts. In der Zeitgeschichtsforschung noch kaum bekannt sind die ersten Bemühungen um dessen Einführung an bundesdeutschen Schulen bis Mitte der 1980er Jahre.¹ Auf archivalischer Quellengrundlage ist in diesem Kapitel erstmals ausführlicher die Produktion und Zirkulation eines Wissens zu zeigen, das dann für rund zwei Jahrzehnte als »vergessen« galt und erst nach der Wende zum 21. Jahrhundert, im Zuge einer erhöhten Aufmerksamkeit für den Islam, vermeintlich völlig neu entdeckt wurde.

1 Die Studie von Alexander Konrad, *Umdeutungen des Islams. Bundesdeutsche Wahrnehmungen von Muslim*innen 1970-2000*, Göttingen 2022 streift dieses Thema nur in wenigen Absätzen und mit Fokus auf Nordrhein-Westfalen. Die Dissertation von Brian Van Wyck war bei Drucklegung dieser Arbeit noch nicht mit einem Erscheinungstermin angekündigt.

Die Begegnung mit der Wissenswelt einer neuen Sprache, dem Deutschen, erfolgte für viele ausländische und ausgesiedelte Kinder und Jugendliche noch bis weit in die 1970er Jahre hinein unter reichlich prekären Umständen. Dies lag zunächst an einem Mangel an Lehrkräften. In Hamburg beispielsweise hielten den Förderunterricht in Deutsch um 1970 meist ausländische Lehrkräfte und lediglich an zwei Schulen deutsche Muttersprachlerinnen bzw. Muttersprachler.² In den folgenden Jahren kamen zunehmend pensionierte deutsche Lehrkräfte und Lehramtsstudierende für den Förderunterricht zum Einsatz,³ die in aller Regel Lehraufträge über eine bestimmte Stundenzahl abgeschlossen hatten.⁴ Schließlich waren die Lehrkräfte oft an mehreren Schulen oder auch in Durchgangslagern eingesetzt,⁵ mit der unweigerlichen Konsequenz, dass die Verbindung zum Kollegium einer Schule oft sehr dünn war. Insgesamt war die Fluktuation der Lehrkräfte hoch.

So unbefriedigend die Situation der Lehrkräfte auch war und von Lehrerverbänden, Gewerkschaften oder Bürgerinitiativen damals schon hinlänglich kritisiert wurde, so war sie doch nicht neu, wie ein Blick auf die Sonderlehrgänge oder Heim-Förderschulen der 1950er und 1960er Jahre in Erinnerung rufen mag. Anders verhielt es sich mit deutschsprachigen Lehrmitteln für Migrantinnen und Migranten. Ihr Mangel war zu Beginn der 1970er Jahre ein häufig angeführter Kritikpunkt.⁶ Die ehemaligen DP-Schulen nutzten vorwiegend Lehrmittel, die noch aus Vorkriegszeiten stammten oder unter den bescheidenen Verhältnissen des Nachkriegs-Exils produziert worden waren, und in den Sonderkursen zur Abiturvorbereitung kamen in den 1950er und frühen 1960er Jahren vor allem Wörterbücher und Lektüren zu Verwendung, während die durch Migrationserfahrungen und Heimatverlust forcierte »Ostkunde« kein eigenes Lehrwerk hervorbrachte. Dass nun, zu Beginn der 1970er Jahre, das Fehlen geeigneter Lehrmittel so stark empfunden wurde, war der bildungspraktische Reflex der Verwissenschaftlichung des Pädagogischen und Didaktischen.

Zu den wenigen existierenden Lehrwerken fielen die Rückmeldungen aus der Praxis des Deutsch-Förderunterrichts ausgesprochen kritisch aus. Hierzu gehörten ein Sprachkurs, der ursprünglich für Kindergartenkinder konzipiert worden

2 StA Hamburg, 361-2 VI, 3208, Lehrerverzeichnis MU und Förderkurse, 1970.

3 StA Hamburg, 361-2 VI, 3208, Lehrerverzeichnis MU und Förderkurse, 1971.

4 StA Hamburg, 361-9, 4364, Vermerk, 10.12.1974.

5 StA Hamburg, 361-2 VI, 3208, Lehrerverzeichnis MU und Förderkurse, 1970.

6 BArch Koblenz, B 304, 2057-1, Reimers an KMK, 23.7.1971; BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Standing Conference of European Ministers of Education, 26.5.1972; KMK, 158. SchA am 19./20.10.1972 in Bonn, TOP 2 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3280); StA Hamburg, 361-9, 4382, Sachbericht zum Antrag Chancengleichheit (1973/74).

war und nun für Grundschul Kinder Anwendung finden sollte,⁷ Lehrwerke, die in Großbritannien und den USA für ausländische Kinder entwickelt und ins Deutsche übersetzt worden waren,⁸ aber auch der mittlerweile in 66. Auflage erschienene Klassiker von Hermann Kessler »Deutsch für Ausländer«,⁹ der bereits in den DP-Lagern der Nachkriegszeit im Deutsch-Unterricht gedient hatte.

Viele Lehrkräfte behelfen sich daher im Deutsch-Förderunterricht mit Eigenproduktionen und Zusatzmaterialien unterschiedlicher Provenienz. Aus Hessen berichteten Schulräte, dass Lehrkräfte ausgediente Fibeln nutzten oder eigene Fibeltexte entwarfen,¹⁰ während ein Hamburger Schulleiter Material für den Deutsch-Förderunterricht, darunter auch zur landes- und sozialkundlichen Themenreihe »Hamburg, Deutschland und Europa«, aus verschiedenen Büchern, Lektionen und Angeboten der Landesbildstelle erarbeitete.¹¹ Gerade den Landesbildstellen kam in dieser Phase des Umgangs mit Migration besondere Bedeutung zu, da sie über die traditionellen und textgeprägten Lehrwerke hinaus audiovisuelle Medien, insbesondere Tonbandreihen, bereitstellen konnten.¹²

Die in den frühen 1970er Jahren von den Schulbehörden zur ersten Orientierung erstellten Listen neben den bereits genannten Lehrwerken und Hilfsmaterialien umfassten ein breites Spektrum, das bis hin zu Handkarten für deutsche Auslandsschulen, Bildtafeln aus dem Englischunterricht oder Leselernkästen des Pädagogischen Zentrums Berlin reichte.¹³ Solche Listen zirkulierten zum Teil bundesweit, so ein Literaturverzeichnis anlässlich eines Fortbildungslehrgangs der Theodor-Heuß-Akademie in Gummersbach 1972,¹⁴ das wenig später einging in eine »Grundstockliste« an Spielen, Kinderbüchern, Lehr- und Lernbüchern, die die Hamburger Schulbehörde den Schulen zur Auswahl und Anschaffung vorstellte,¹⁵ ergänzt um regionale Materialien wie eine Hamburger Bildserie, die für hörgeschädigte und sprachbehinderte Kinder entwickelt worden war.¹⁶ Insgesamt wurden im März 1973 von dieser Liste einige hundert Materialien für die in Hamburg neu anlaufenden Vorbereitungsklassen bestellt,

7 BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Standing Conference of European Ministers of Education, 26.5.1972. Es handelte sich um den Sprachkurs »Komm bitte«.

8 BArch Koblenz, B 304, 2420-1, Franz Domhof: Beitrag zu den Empfehlungen der KMK vom 3.12.1971, 10.3.1972; BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Ergebnisprotokoll zum Länderausschuss »Ausländische Arbeitnehmer«, 23.4.1971; StA Hamburg, 361-9, 4381, Verzeichnis Lehr- und Lernmittel (1973).

9 StA Hamburg, 361-9, 4381, Verzeichnis Lehr- und Lernmittel (1973).

10 HHStA Wiesbaden, 806/1, 18, Schulräte Wiesbaden, 26.10.1968.

11 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Schule Möllner Landstraße, 9.7.1972.

12 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Vermerk 18.7.1972; StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Wolfgang Duysen, MdHB, an Senator Apel, 13.6.1972; StA Hamburg, 361-9, 4494, Vermerk, Januar 1974.

13 StA Hamburg, 361-9, 4381, Schulbehörde Hamburg an KMK, 28.9.1971.

14 StA Hamburg, 361-9, 4362, Literaturverzeichnis Deutsch als Fremdsprache, 1972.

15 StA Hamburg, 361-9, 4381, Vermerk, 18.9.1973.

16 StA Hamburg, 361-9, 4382, Sachbericht zum Antrag Chancengleichheit (1973/74).

versehen mit dem Hinweis, dass »keines dieser Bücher ohne Einschränkung empfohlen werden kann«. ¹⁷ Tatsächlich waren, wie es bereits die zeitgenössische Kritik anklingen ließ, viele dieser Lehrwerke in anderen gesellschaftlichen Kontexten und für andere Zielgruppen produziert worden: Einige davon für andere Einwanderungsländer, die erst für den Bedarf in der Bundesrepublik zu übersetzen waren, andere wiederum für den Bereich des Sonderschulwesens.

Noch war nicht klar, von welchen Institutionen, Akteurinnen und Akteuren der dringlich erwartete Aufbruch in der Sprachförderung Deutsch ausgehen sollte. Die KMK hielt sich zurück, sie wollte weder auf die Entwicklung von Lehrmitteln Einfluss nehmen noch diese später prüfen. Vielmehr verwies sie in der Lehrmittelfrage auf die Expertise und die Empfehlungen der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen, die mittlerweile ihren Sitz in Bonn hatte, ¹⁸ sowie der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen in Köln. ¹⁹

Einzelne Bundesländer förderten nun die Entwicklung neuer Unterrichtswerke für Deutsch, indem sie eine enge Verbindung zu Verlagshäusern aufnahmen. ²⁰ Dies war beispielsweise in Baden-Württemberg der Fall. Der Horst Erdmann Verlag in Tübingen verwies in einem allgemeinen Rundschreiben an Schulleitungen, dass er im Einvernehmen mit dem Kultusministerium ein neues Lehrmittelprogramm für Deutsch als Fremdsprache entwickelt habe. Dabei stellte der Verlag sein Lehrmittelprogramm explizit in den »grossen Zusammenhang der sozialen Integration der ausländischen Arbeitnehmer, die sich erfahrungsgemäß für immer längere Zeiträume in Deutschland aufhalten«. ²¹ Die Anerkennung der Bundesrepublik als Einwanderungsland war somit Grundlage des verlegerischen Geschäftsmodells und als Bürgen für die Qualität des neuen Lehrmittelprogramms führte der Verlag die Beteiligung eines Tübinger Oberregierungsschulrats und von Institutionen wie dem Zentrum für neue Lernverfahren der Universität Tübingen, des Sprachinstituts Tübingen, des Goethe-Instituts in München und der Zentralstelle für Auslandsschulwesen in Köln an. Obendrein verwies er auf eine positive Begutachtung durch die diplomatischen und konsularischen Vertretungen der Herkunftsländer der Arbeitsmigration. ²²

Auch wenn die Aufzählung von solchen Experten und Institutionen der Eigenwerbung des Verlages dienlich war, so zeigte sich darin zugleich, dass sich

17 StA Hamburg, 361-9, 4362, Vermerk, 9.3.1973.

18 BArch Koblenz, B 304, 3281, KMK, Vermerk, 26.10.1972; BArch Koblenz, B 304, 3281, 8. Sitzung der AG Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, 9./10.10.1972 in Mainz.

19 BArch Koblenz, B 304, 3280, KMK, 15.9.1971; BArch Koblenz, B 304, 2420-2, Standing Conference of European Ministers of Education, 26.5.1972.

20 BArch Koblenz, B 304, 3281, KMK, Vermerk, 26.10.1972; BArch Koblenz, B 304, 3281, 8. Sitzung der AG Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, 9./10.10.1972 in Mainz.

21 BArch Koblenz, B 304, 3279, Erdmann-Verlag, Neue Lehrmittel, April 1971.

22 BArch Koblenz, B 304, 3279, Erdmann-Verlag, Neue Lehrmittel, April 1971.

seit den 1970er Jahren eine Reihe von Akteurinnen und Akteuren intensiver mit dem damals so genannten Deutsch als Fremdsprache zu beschäftigen begann und dessen Verfachlichung voranbrachte.²³ Dazu gehörten Debatten über die konzeptionelle Ausrichtung von Deutsch als Fremdsprache. Daran beteiligten sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Goethe-Instituts, die Anfang 1970 zur Herausgabe der Zeitschrift *andererseits* zusammengefunden hatten und darin in kritischer Sicht die bisherige deutsche auswärtige Kulturpolitik und die Methoden des Deutschunterrichts diskutierten,²⁴ ebenso wie Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker an Hochschulen und Studienseminaren, die auf einer Arbeitstagung in Gießen 1976 in einer Resolution neue Richtlinien für den Deutschunterricht forderten. Dieser sei bisher ausschließlich auf muttersprachliche deutsche Kinder ausgerichtet, wodurch bei den ausländischen Kindern »ein Maßstab des Unerreichbaren angelegt wird, während ihre außerordentlichen sprachlichen Leistungen als Zweisprachige überhaupt nicht honoriert werden«. ²⁵ Noch ging die Fremdsprachendidaktik überwiegend von einer Rückkehr in die Herkunftsländer aus, wo Deutschkenntnisse dann für den Einstieg in die weiterführenden Schulen taugen sollten.²⁶ Bezugspunkt war damit erkennbar die erste Phase der Arbeitsmigration, aber noch kaum die seit Mitte der 1970er Jahre in die Schule kommenden Kinder und Jugendlichen, die immer häufiger bereits in Deutschland geboren waren und deren Migrationserfahrung vor allem familiär vermittelt war.

Eine systematische und kritische Evaluation sowohl des vorhandenen als auch des gerade neu entwickelten Wissens über Deutsch als Fremdsprache war bislang ausgeblieben oder hatte sich lediglich in skeptischen Stimmen aus der Praxis des Deutsch-Förderunterrichts vor Ort gespeist. Die KMK beschloss auf ihrer 167. Plenarsitzung am 19. und 20. September 1974 eine spezielle Arbeitsgruppe »Überprüfung von Materialien für Deutsch als Fremdsprache« des Schulausschusses, die in den Jahren 1975 bis 1977 tätig war. Die Arbeitsgruppe stand unter dem Vorsitz des bayerischen Ministerialrats Gerhart Mahler und setzte sich zusammen aus Fach- und Ausbildungslehrkräften für DaF, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern sowie Beamtinnen und Beamten der Kultusverwaltungen der Länder.²⁷

23 Hierzu als Überblicke: Hans H. Reich, Entwicklungen des Unterrichts in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland, in: Gerhard Helbig u. a. (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 1, Berlin/New York 2001, S. 56-68; Blei/Götze, Entwicklungen, S. 83-87.

24 Als Beispiele: Lutz Götze, Mündigwerden durch Sprachunterricht, in: *andererseits*, 5, 1972, S. 8-9; Kurt Scharf, Auswärtige Kulturarbeit nur im Ausland? in: *andererseits*, 6, 1973, S. 3-5; Themenheft zur Methodik des Sprachunterrichts: *andererseits*, 7, 1973.

25 StA Hamburg, 361-9, 4366, Resolution Fremdsprachendidaktiker, 29.9.1976.

26 StA Hamburg, 361-9, 4366, Resolution Fremdsprachendidaktiker, 29.9.1976.

27 KMK, 176. SchA, 9.-11.10.1974 in Bonn, TOP 11 (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3111).

Zeitlich parallel war eine eigene Arbeitsgruppe des Auswärtigen Amtes mit der Beurteilung von Lehrwerken für die deutschen Schulen im Ausland befasst. Zwar sollte diese nominell Bücher für eine andere Zielgruppe überprüfen,²⁸ doch für Irritationen sorgte eine Pressemitteilung des Auswärtigen Amtes, wonach die vorzunehmende Prüfung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache »u. a. auch die besonderen Probleme der ausländischen Arbeitnehmer berücksichtigen« solle.²⁹ Tatsächlich befanden sich in der Prüfung durch die AA-Gruppe mindestens zwei Lehrwerke, die auch die KMK-AG behandelte: Hermann Kesslers Klassiker »Deutsch für Ausländer« sowie pikanterweise das vom Vorsitzenden der KMK-AG, Mahler, mitverfasste Lehrwerk »Wir lernen Deutsch«.³⁰ Angesichts eines befürchteten Kompetenzkonflikts richtete Bundesaußenminister Hans-Dietrich Genscher klärende Worte an den seinerzeitigen KMK-Präsidenten, Wilhelm Hahn, und beteuerte, dass es sich bei den Büchern, die von der Arbeitsgruppe des Auswärtigen Amtes geprüft würden, »vornehmlich um solche« handele, »die für den Sprachunterricht an Ausländer im Ausland verwendet werden. Die Kulturhoheit der Länder ist also in keiner Hinsicht berührt«.³¹ Ein geregelter Austausch fand dann durch die Mitgliedschaft eines Vertreters der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in beiden Arbeitsgruppen statt.³²

Die im Folgenden näher zu betrachtende KMK-Arbeitsgruppe entwickelte für die Bewertung der Lehr- und Lernmittel einen Kriterienkatalog, der gleichzeitig als Übersicht über Anforderungen diene, die an künftige Lehrwerke zu stellen waren. Die AG prüfte auf diese Weise in zwei Jahren 23 Lehrwerke, die sich an ausländische und ausgesiedelte Kinder und Jugendliche richteten und deren Einsatzgebiet von der Grundschule bis zur Berufsschule reichte.³³ Nicht zur

28 BArch Koblenz, B 304, 3110, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an KMK, Vors. SchA, Denne, 23.11.1976; BArch Koblenz, B 304, 3110, KMK, AG Lehr- und Lernmittel DaF, 5. Sitzung am 29.-30.9.1975 in Neuß.

29 BArch Koblenz, B 304, 3111, AA, Pressemitteilung, 12.7.1974.

30 BArch Koblenz, B 304, 3111, AA, Pressemitteilung, 12.7.1974; Hermann Kessler, Deutsch für Ausländer, Königswinter ⁶⁶1973; im zweiten Fall lag der KMK die später publizierte Ausgabe vor: Gerhart Mahler und Richard Schmitt, Wir lernen Deutsch, Frankfurt am Main 1975.

31 BArch Koblenz, B 304, 3111, AA, Genscher, an Kultusminister Baden-Württemberg, Hahn, 16.10.1974.

32 BArch Koblenz, B 304, 3111, KMK, 27.2.1975; BArch Koblenz, B 304, 3111, KMK, 6.1.1975.

33 Es handelte sich um folgende Lehrwerke: Demetz/Puente, Deutsch – Ihre neue Sprache, Falken Verlag; Eckes, Deutsch für dich, Hueber Verlag; Eckes/Wilms, Deutsch für Jugendliche anderer Muttersprache, FWU München; Göbel, Deutsch. Sprachprogramm für Anfänger, Internationaler Bund für Sozialarbeit; Gradewald: Wir sind dabei, Hueber Verlag; Hesse/Mahler/Engelmann, Mein erstes Deutschbuch, Auer Verlag; Kessler, Deutsch für Ausländer, 66. Auflage; Hülbig/Kellner, Ich lerne Deutsch, Jugend und Volk, Wien/München; Mahler/Schmitt, Wir lernen Deutsch, Diesterweg Verlag; Montani/Kocian, Deutsch für Kinder, Skolska Knijga, Zagreb – Hueber-Di-

Prüfung kamen Lehrwerke für Erwachsene sowie Lehrwerke, die in den Entsendeländern verfasst worden waren.³⁴

Die Gutachten der KMK-AG waren nach einem festen Muster aufgebaut: zunächst eine allgemeine Beschreibung des Werks, dann Bemerkungen zu Linguistik, Didaktik, Methodik, Inhalten und Hilfen für die Lehrkräfte. Zentrales Kriterium war, ob das geprüfte Lehrwerk einen Bezug auf die ausländischen Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik vornahm.³⁵ Viele Verlage gaben – ökonomisch verständlich – an, dass sich ihre Lehrwerke für den Unterricht von Kindern ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer eigneten, während die KMK-AG befand, dass sie sich eher an Erwachsene oder ältere Jugendliche richteten oder aber an Deutsch lernende Kinder im Ausland.³⁶ So kritisierte ein Gutachten das Lehrwerk »Vorwärts«: »Die Lernzielorientierung entspricht der Situation der Schüler in der Sekundarstufe deutscher Schulen im Ausland, insb. der von Kindern der sozialen Mittelschicht. Dadurch sind die Belange ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland nicht abgedeckt.«³⁷

Das didaktische Prinzip eines persönlichen Bezugs richtete sich somit nicht allein auf die angemessene Altersgruppe, sondern auch auf das gesellschaftliche Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler. Während im 21. Jahrhundert Vorstellungen von Diversität oder einer »Postmigrantischen Gesellschaft« auf die Gesamtheit einer Gesellschaft zielen,³⁸ fokussierte die Pädagogik der 1970er Jahre bewusst auf die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten, um einer am Rande der Gesellschaft verorteten Gruppe Aufmerksamkeit und eine eigene Stimme zu geben. Damit waren häufig sozialkritische Wertungen verbunden. So

dier Verlag; Müller/Moering, Mitreden können, Bagel Verlag; Neuner/Mellinghaus/Schmidt, Deutsch in Deutschland, Horst Erdmann Verlag; Los! Klett; Nuffield Foundation (Hrsg.), Vorwärts, Gilde-Buchhandlung; Rabura, Sprich mit uns! FWU München; Regelein/Jürgens, Ali, Bella, Carlos lernen Deutsch, Oldenbourg Verlag; Rehm, Deutsch für Gastarbeiterkinder, Schaarschmidt Verlag; Schlimbach, Kinder lernen Deutsch, Hueber Verlag; Schöler, Programmirtes Deutsch, Schöningh Verlag; Schuh, Komm bitte! Hueber Verlag; Schulz/Griesbach/Lund, Auf deutsch, bitte! Hueber Verlag; Stolte, Deutsch, so schwer ist es gar nicht! Eigenverlag, München; Strosetzki, Kommt, wir lernen Deutsch! Deller Verlag. Aus den Unterlagen der KMK ging nicht immer hervor, um welche Auflage es sich handelte oder ob ein Manuskript bereits vor Drucklegung begutachtet wurde.

34 BArch Koblenz, B 304, 3110, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an KMK, Vors. SchA, Denne, 23.11.1976; BArch Koblenz, B 304, 3110, KMK, AG Lehr- und Lernmittel DaF, 11. Sitzung am 10.-12.11.1976 in Stuttgart; BArch Koblenz, B 304, 3110, KMK, AG Lehr- und Lernmittel DaF, 6. Sitzung am 3.-5.12.1975 in Bonn.

35 BArch Koblenz, B 304, 3110, KMK, AG Lehr- und Lernmittel DaF, 6. Sitzung am 3.-5.12.1975 in Bonn.

36 KMK, 206. SchA, 15./16.12.1977 in Bonn, Anlagen (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3111).

37 BArch Koblenz, B 304, 3111, KMK, AG Lehr- und Lernmittel DaF, 8. Sitzung am 31.3.-2.4.1976 in Bonn, Anlage Ia.

38 Foroutan/Karakayali/Spielhaus, Einleitung.

kritisierte ein Gutachten an den Inhalten am Lehrwerk »Vorwärts«: »Konfliktsituationen werden durchgehend ausgeklammert; eine mittelständische ›heile Welt‹ voller Picknick-Romantik und Party-Probleme steht im Vordergrund.«³⁹ Zustimmend hingegen zitierte ein anderes Gutachten die Absicht des Lehrwerkes »Sprich mit uns!«, die Texte sollten den Kindern »nicht das makellose Bild einer intakten Gesellschaft vorzugaukeln, sondern von dem Milieu ausgehen, in dem sie leben und sich bewegen.«⁴⁰ Was die spätere Migrations- und Integrationsforschung als »Othering« werten sollte, war in den 1970er Jahren Ausweis für ein gutes, gesellschaftskritisches und zielgruppennahes Schulbuch. Schulbuchwissen war daher auch immer ein »Zeitgeist-Wissen«, indem es bestimmten diskursiven Formationen angehörte und bestimmte Auffassungen von Wissenschaftlichkeit und gesellschaftlicher Relevanz privilegierte.⁴¹

Grundsätzlich lautete das pädagogische Leitbild der 1970er Jahre nicht Diversität, sondern Emanzipation. Die Gutachten für die DaF-Lehrwerke hatten die Frage zu beantworten, ob dieses Leitbild angestrebt sei oder nicht. Eines der wenigen Lehrwerke, das in dieser Hinsicht eine überwiegend positive Begutachtung fand, »Mitreten können«,⁴² trug sein Anliegen im Titel. Eine unemanzipierte Haltung dagegen konstatierten Gutachten für andere Lehrwerke: »Der Schüler soll angeleitet werden, sich in der vorgegebenen Umwelt konfliktfrei zurecht zu finden.«⁴³ bzw.: »Das Lehrwerk strebt bewußt nur in beschränktem Maß Emanzipation an. Die Sozialisation bleibt beschränkt auf primär kindliche Bereiche. Es fällt auf, daß das Kind in eine von unkritischen Erwachsenen gewünschte Welt eingegliedert werden soll und die Sprache manchmal Mittel zur Disziplinierung wird.«⁴⁴ Insgesamt fielen die Gutachten der KMK-AG in der großen Mehrheit sehr kritisch aus. Damit setzte sich die AG deutlich ab von den Auffassungen zu Beginn der 1970er Jahre, etwa der ZfaB, die die Lehrwerke »Komm bitte« und »Vorwärts« als geeignet angesehen hatte,⁴⁵ aber auch der KMK-AG »Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer«, die konstatiert

39 BArch Koblenz, B 304, 3111, KMK, AG Lehr- und Lernmittel DaF, 8. Sitzung am 31.3.-2.4.1976 in Bonn, Anlage Ia.

40 KMK, 206. SchA, 15./16.12.1977 in Bonn, Anlagen (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3111); Horst M. Rabura, Sprich mit uns! München 1976.

41 Thomas Höhne, Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs, Frankfurt am Main 2003, S. 162-163.

42 BArch Koblenz, B 304, 3110, KMK, AG Lehr- und Lernmittel DaF, 6. Sitzung am 3.-5.12.1975 in Bonn (zu Müller/Moering); Hermann Müller/Elle Moering, Mitreden können, Düsseldorf 1973.

43 BArch Koblenz, B 304, 3110, KMK, AG Lehr- und Lernmittel DaF, 6. Sitzung am 3.-5.12.1975 in Bonn (zu Regelein/Jürgens).

44 BArch Koblenz, B 304, 3110, KMK, AG Lehr- und Lernmittel DaF, 5. Sitzung am 29.-30.9.1975 in Neuß (zu Eckes).

45 BArch Koblenz, B 304, 3281, KMK, Vermerk, 26.10.1972; BArch Koblenz, B 304, 3281, 8. Sitzung der AG Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, 9./10.10.1972 in Mainz; im ersten Fall lag offenbar eine erst später publizierte Ausgabe vor: Hermann

hatte, dass geeignete Lehrmittel existierten und es lediglich an didaktisch-methodischen Anleitungen für die Lehrkräfte fehle.⁴⁶

Bereits vor Abschluss der Prüfverfahren reagierten einzelne Verlage auf durchgesickerte Gutachten. So räumte der Max Hueber-Verlag ein, dass das Buch »Kinder lernen Deutsch. Die Familie Schiller« von Alice Schlimbach nicht mehr den Prinzipien entspreche, »wie sie für den Einsatz an Ausländerklassen deutscher Grund- und Hauptschulen allmählich zur Norm werden«. Es sei vor rund zwölf Jahren in den USA verfasst worden.⁴⁷ Transnationale Bildungsmedien weckten eher eine Reserve, da sie mit einem unpassenden oder schwer übersetzbaren Kontext assoziiert wurden, statt dass sie als innovative Treiber der didaktischen Entwicklung galten.

Die Tätigkeit der Arbeitsgruppe fand darüber hinaus Interesse in der Wissenschaft, sowohl in der Germanistik als auch in der Erziehungswissenschaft und Didaktik. Forscherinnen und Forscher baten wiederholt um eine Zugänglichmachung der Gutachten.⁴⁸ 1977 legte die Arbeitsgruppe zunächst intern ihr Verzeichnis der überprüften Lehrbücher, ein Verzeichnis der nicht überprüften Lehrbücher, den Kriterienkatalog, eine Übersicht über die Gutachten sowie die Einsatzmöglichkeiten der Lehrbücher vor.⁴⁹ Offen blieb vorerst die Frage, ob diese Ergebnisse an die Öffentlichkeit gelangen sollten. Noch der Entwurf des Abschlussberichts hatte den Passus enthalten: »Letztlich sollte jeder Lehrer, der ausländische Kinder in deutscher Sprache unterrichtet, die Möglichkeit haben, in den Besitz der Gutachten zu kommen.«⁵⁰ Der Idee, das von der AG produzierte umfangreiche Wissen über Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache zirkulieren zu lassen, schob die KMK jedoch einen Riegel vor. Die Ergebnisse sollten lediglich den Kultusverwaltungen der Länder »zur zweckdienlichen Weiterverwendung zur Verfügung gestellt« und bei der Genehmigung von Lehr- und Lernmitteln berücksichtigt werden.⁵¹

Ein Grund für die Nichtveröffentlichung war, dass die Gutachten »insgesamt ein kritisches Bild des derzeit vorliegenden Angebots von Lehrwerken für Kinder ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland« zeichne-

Schuh, Komm bitte, München 1974; Nuffield Foundation (Hrsg.), Vorwärts, Bonn o. J.

46 BArch Koblenz, B 304, 3281, 8. Sitzung der AG Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, 9./10.10.1972 in Mainz.

47 BArch Koblenz, B 304, 3110, Max Hueber Verlag an KMK, 5.10.1976; Alice Schlimbach, Kinder lernen Deutsch, München 71973.

48 BArch Koblenz, B 304, 3110, Uni Gießen, Prof. Schwenk, an KMK, 29.3.1977; BArch Koblenz, B 304, 3110, Päd. Forschungsstelle Bonn, Prof. Mühlmeier/Schriever, an KMK, 24.11.1976.

49 KMK, 206. SchA, 15./16.12.1977 in Bonn, Anlagen (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3111).

50 BArch Koblenz, B 304, 3111, KMK, Vorbereitende Notizen, 206. SchA, 9.12.1977.

51 KMK, 206. SchA, 15./16.12.1977 in Bonn, TOP II (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3111).

ten.⁵² In der KMK gab es die Sorge vor Regressansprüchen von Verlagen, deren Lehrwerke negativ beurteilt wurden.⁵³ Vor allem aber sah die KMK das Risiko, dass grundlegende und über die Ebene der Lehrwerke hinausreichende pädagogische und didaktische Mängel des Deutsch-Unterrichts für ausländische Kinder und Jugendliche in die öffentliche Aufmerksamkeit rückten. Inwieweit die eingeschränkte Wissenszirkulation die fachliche Etablierung von DaF beeinflusst hat, lässt sich nur schwer einschätzen. In jedem Fall vollzogen sich die weiteren Aktivitäten um Deutsch als Fremdsprache bis in die 1980er Jahre hinein eher evolutionär als in Gestalt eines großen Durchbruchs und weiterhin stand die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln im Vordergrund.

Zu einem wichtigen, von der KMK unterstützten Akteur avancierte zeitweise das 1950 in München neu gegründete Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU), das eine »Neukonzeption« audio-visueller Medien für den Unterricht »für und auch über ausländische Schüler« anstrebte.⁵⁴ Dazu gehörten auch bilinguale Materialien, wie etwa das Lehrwerk »Sprich mit uns«, das mit dem Erlernen der deutschen Sprache und der »Erhaltung der Muttersprache und der kulturellen Identität« zwei gleichrangige Ziele verfolgte.⁵⁵ Damit prägte die »Doppelaufgabe« die DaF-Entwicklung.

Zur Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln gehörten im weiteren Sinne auch neue Fernsehreihen wie »Deutsch für Kinder ausländischer Arbeitnehmer« oder »Treffpunkt Deutsch«.⁵⁶ Dabei ließen sich die Medienmachenden und Kultusverwaltungen von den Debatten auf europäischer Ebene leiten. So hatte am 3. und 4. Dezember 1979 in Brüssel eine EG-Fachtagung über »Rundfunk- und Fernsehprogramme zur Aus- und Fortbildung der Wanderarbeitnehmer« stattgefunden, die befand, dass vor allem Fernsehsendungen in Zukunft an Bedeutung gewinnen würden. Darin liege die Chance, nicht nur die Schulkinder, sondern auch deren Eltern zu erreichen.⁵⁷ Mit der Präferenz für technisch-pragmatische Lösungen, die auch international gut vorzeigbar waren, gab die Entwicklung von Deutsch als Fremdsprache dem Umgang mit Migration eine neue Facette, die nicht von Ressentiments und Defiziten, sondern von Modernität und Leistungsfähigkeit der Bundesrepublik zeugen sollte.

52 KMK, 206. SchA, 15./16.12.1977 in Bonn, Anlage III (überliefert u. a. in: BArch Koblenz, B 304, 3111).

53 BArch Koblenz, B 304, 3110, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an KMK, Vors. SchA, Denne, 23.11.1976.

54 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 1. Sitzung am 11.1.1978 in Bonn, TOP 3.

55 BArch Koblenz, B 304, 7769, FWU, Arbeitsgespräch Schulbildung für Ausländerkinder am 19.3.1981.

56 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 9. Sitzung am 30./31.1.1980 in Bonn, TOP 2.2.

57 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 9. Sitzung am 30./31.1.1980 in Bonn, TOP 2.2.

Die Forcierung von DaF als eines vorwiegend technischen Projekts bedeutete allerdings nicht, dass es keine grundsätzlichen Diskussionen mehr über die Konzeption und Ausrichtung von DaF gegeben hätte. Dies zeigte sich symptomatisch bei der Benennung. Anstelle von »Deutsch als Fremdsprache« rückte um 1980 zunehmend die Formulierung »Deutsch als Zweitsprache« (DaZ).⁵⁸ Diese bis heute maßgebliche Benennung war aber nicht unumstritten, vielmehr gab es auch Stimmen, die in scharfer Zeichnung der Zielgruppe für »Deutsch für Kinder ausländischer Arbeiter«⁵⁹ oder für »Deutsch für Kinder fremder Muttersprache« plädierten.⁶⁰ In der Zielsetzung des Deutsch-Unterrichts wich eine Haltung, für die der »fehlerfreie Gebrauch der deutschen Sprache sowohl in phonetischer, grammatischer, stilistischer als auch orthographischer Hinsicht« Maßstab war,⁶¹ zunehmend dem Plädoyer für eine grundsätzliche »Kommunikationsfähigkeit«.⁶² In jedem Fall markierten die 1970er Jahre den Durchbruch eines neuen fachdidaktischen Feldes und standen beispielhaft für eine durch Migrationsprozesse induzierte Wissensproduktion.

Die Muttersprache als Fremdsprache

Die Vorstellung, dass dem mitgebrachten sprachlichen Wissen der ausländischen Kinder und Jugendlichen mit dem Muttersprachlichen Unterricht an Nachmittagen und Wochenenden oder aber mit »Nationalklassen« wie in Baden-Württemberg Genüge getan sei, erwies sich seit Mitte der 1970er Jahre als hinfällig.

Erste Forderungen nach Anerkennung der Muttersprache als Fremdsprache, etwa vom Deutschen Städtetag,⁶³ hatte die KMK aufgegriffen und als Möglichkeit eingeräumt,⁶⁴ bevor die Richtlinie 77/486/EWG diese Position noch erweiterte: Der Muttersprachliche Unterricht sollte die Kinder geistig, körperlich und zeitlich nicht überfordern und daher in den regulären Vormittagsunterricht in-

58 BArch Koblenz, B 304, 7769, FWU, Arbeitsgespräch Schulbildung für Ausländerkinder am 19.3.1981.

59 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 8. Sitzung am 19./20.11.1979 in Bonn, TOP 1.

60 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 8. Sitzung am 19./20.11.1979 in Bonn, TOP 1.

61 So vor allem in älteren Stellungnahmen: StA Hamburg, 361-9, 4362, Vermerk, 4.7.1973; StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1593, Schulische Fördermaßnahmen, 1974.

62 BArch Koblenz, B 304, 3285, BMBW, Vorschläge des Gesprächskreises Bildungsplanung, 14.3.1979.

63 BArch Koblenz, B 304, 3281, Deutscher Städtetag, 25.10.1972.

64 BArch Koblenz, B 304, 2057-1, Synopse: KMK-Empfehlung vom 3.12.1971 und Entwurf einer neuen Empfehlung.

tegriert sein.⁶⁵ Angesichts des in der Bundesrepublik üblichen Zeitregimes der Halbtagschule war dies auch eine symbolisch nicht zu unterschätzende Maßnahme: Der Unterricht am Vormittag stand für eine Integration des »neuen« Wissens in das reguläre Bildungssystem, der Unterricht am Nachmittag hingegen für Sonderwege.

Die Anerkennung der Muttersprache als Fremdsprache klang nach einer praktikablen Lösung, zumal sie immer mehr Unterstützung fand: durch den Europarat⁶⁶ ebenso wie den DGB oder den Gesprächskreis Bildungsplanung des BMBW.⁶⁷ Dennoch kam es darüber zu langjährigen Auseinandersetzungen zwischen Kultusverwaltungen und ausländischen Regierungen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren. Nicht zuletzt wies die Fremdsprachenfrage über die Gruppe der ausländischen Kinder und Jugendlichen hinaus und bezog auch die ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen ein.

Nicht alle ausländischen Regierungen begrüßten gleichermaßen eine Anerkennung der Muttersprache als Fremdsprache. Während Griechenland weiterhin dem Konzept nationaler Klassen und Schulen den Vorrang einräumte, nahm die Türkei die neue Möglichkeit pragmatisch auf. In einem Memorandum vom 14. Mai 1979, im Vorfeld des Besuchs von Erziehungsminister Necdet Uğur in der Bundesrepublik, berief sich die türkische Regierung explizit auf die wenige Wochen zuvor verkündeten Empfehlungen des BMBW-Gesprächskreises Bildungsplanung und forderte, dass ab Klasse 5 Türkisch für türkische Kinder aller Schularten als erste Fremdsprache anerkannt werden sollte und dass zugleich deutsche Kinder Türkisch als Wahlfremdsprache wählen könnten.⁶⁸ Die Anerkennung als Fremdsprache schien damit auch geeignet, den Status der türkischen Sprache zu heben. Allerdings rechneten deutsche Kultusverwaltungen nur mit einer »verschwindenden Minderheit deutscher Schüler«, die Türkisch lernen wollten,⁶⁹ mithin mit einer ähnlichen Situation, die die Bemühungen um das Italienische als Fremdsprache für deutsche Schülerinnen und Schüler rund anderthalb Jahrzehnte zuvor im Sande hatten verlaufen lassen.

Die eigentliche Triebkraft für die Anerkennung der Muttersprache als Fremdsprache lag daher nicht in einer gewünschten Reziprozität, sondern in der Hoff-

65 Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern, Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?qid=1593282519869&uri=CELEX:31977Lo486>, 13.03.2023; hierzu auch: Reuter, Rechtliche Grundlagen, S. 50.

66 BArch Koblenz, B 304, 7769, Europarat, Expertentreffen am 12.-14.12.1979 in Straßburg.

67 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 6. Sitzung am 21./22.5.1979 in Hamburg, TOP 1; BArch Koblenz, B 304, 3285, BMBW, Vorschläge des Gesprächskreises Bildungsplanung, 14.3.1979.

68 BArch Koblenz, B 304, 7782, Türkische Botschaft, Memorandum, 14.5.1979; BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, Pressemitteilung, 16.5.1979, darin als Anlage das türkische Memorandum.

69 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1993/1-Az. 312-25.03 V, Vermerk, 6.7.1981.

nung, langfristig eine Steigerung der Übergangsquoten auf weiterführende Schulen wie Realschulen und Gymnasien erreichen zu können⁷⁰ – eine bislang unbefriedigend gelöste Aufgabe, die die deutsche Bildungspolitik sowohl in einer kritischen bundesdeutschen Öffentlichkeit als auch auf europäischer Ebene zusehends unter Druck setzte.

Es blieb die Frage, ob die Muttersprache als erste oder als zweite Fremdsprache anerkannt werden sollte. Die Variante mit der ersten Fremdsprache bildete klar den Mittelpunkt der Diskussion, denn die entsprechende Entscheidung stand früher in der Bildungslaufbahn an und hatte weichenstellende Wirkung, während die Anerkennung der Muttersprache als zweite Fremdsprache vor allem für diejenigen Schülerinnen und Schüler eine Erleichterung darstellte, die sich bereits auf einer weiterführenden Schule etabliert hatten. Ablehnung erfuhr hingegen die Überlegung, Deutsch umgekehrt als erste Fremdsprache für ausländische Schülerinnen und Schüler anzuerkennen. Die KMK hielt fest, dass Deutsch im Schulwesen der Bundesrepublik allgemeine Unterrichtssprache sei und nicht die Funktion einer Fremdsprache haben könne, auch nicht für ausländische Schülerinnen und Schüler.⁷¹ Damit war die nicht ganz leicht zu vermittelnde Situation entstanden, dass Deutsch zwar als Fremdsprache unterrichtet, aber nicht als Fremdsprache anerkannt werden konnte. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund war der Bezeichnungswechsel zu Deutsch als Zweitsprache folgerichtig.

Die Anerkennung der nicht-deutschen Muttersprache als erste Fremdsprache lief tradierten Vorstellungen der schulischen Sprachenfolge zuwider und stand in erster Linie in Konkurrenz zum Englischen.⁷² Noch zu Beginn der 1970er Jahre war es weithin üblich gewesen, dass ausländische Kinder in der Hauptschule ab Klasse 5 am Englischunterricht teilnahmen.⁷³ Allerdings gab es damals, als verstärkter Deutsch-Förderunterricht in die Schulen einzog, auch Überlegungen, Kindern der 5. Klasse verstärkten Deutschunterricht statt Englischunterricht anzubieten. Die dadurch angestrebte Verbesserung in der deutschen Sprache ging zu Lasten weiterführender schulischer Perspektiven: So war eine Aufnahme in Realschule oder Gymnasium ohne Englisch nicht möglich. Die Hamburger Schulbehörde sah die politische Problematik einer vorzeitigen Se-

70 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 2. Sitzung am 27./28.2.1978 in Bonn, TOP 3; BArch Koblenz, B 304, 3285, Hilfen für die Eingliederung oder Förderung der Zweisprachigkeit, 1979.

71 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 8. Sitzung am 19./20.11.1979 in Bonn, TOP 4.4.

72 Ausnahmen bildeten Latein an altsprachlichen Gymnasien und Französisch in den Regionen der ehemaligen französischen Besatzungszone nach 1945.

73 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766, Hessisches Kultusministerium an KMK, April 1971.

lektion und stellte für eine konkrete Schule eine befristete Regelung in Aussicht,⁷⁴ verbunden mit der Maßgabe, dass die Eltern eine Einverständniserklärung abgaben, in der sie explizit auf den damit verschlossenen Weg zur weiterführenden Schule hingewiesen wurden.⁷⁵ Dabei sollte sich die Regelung Deutsch statt Englisch vor allem an Kinder richten, die »mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit nicht für den Besuch einer weiterführenden Schule infrage kommen würden«, wie die Leitung einer Hamburger Schule schrieb.⁷⁶ Solche »verdeckten Sperrklauseln mit Englisch«⁷⁷ sollten künftig durch die Anerkennung der Muttersprache als Fremdsprache ausgeschlossen sein.

Auch bei den Aussiedlerinnen und Aussiedlern stellte sich die Frage, ob Englisch insbesondere bei den älteren Jugendlichen noch Pflichtfremdsprache werden sollte. Die KMK-AG »Spätaussiedler« hatte gleich in ihrer ersten Sitzung 1971 festgestellt, dass anstelle von Englisch die Sprache des Herkunftslandes oder Russisch gewählt werden könne.⁷⁸ Einige Bundesländer schufen entsprechende Ersatz-Angebote, so dass der Verzicht auf das Englische eben nicht zu einem Verzicht auf weiterführende Schulbildung führen musste. In Hamburg beispielsweise bestanden Polnisch- und Russisch-Kurse an der Realschule Wielandstraße und am Gymnasium Krausestraße, die als erste bzw. zweite Fremdsprache zählten.⁷⁹

Die Diskussion darüber, ob in der weiterführenden Schule nicht doch mit Englisch begonnen werden könne, hielt allerdings an. Das BMI, das seit 1969 die Minderheiten-Abteilung des BMVt übernommen hatte, präferierte das Englische als erste Fremdsprache, um dann »beispielsweise Polnisch, Tschechisch oder Ungarisch als zweite lebende Fremdsprache anstelle etwa des Französischen« zuzulassen.⁸⁰ Und auch die Hamburger Schulbehörde, die die erwähnten Ersatz-Angebote verantwortete, hielt es für wichtig, auch Kurse in Englisch anzubieten: Die »jungen Menschen müssen und wollen sich in der Zukunft in unserer westlich orientierten Welt behaupten, und es wäre unverantwortlich, ihnen die hier vorherrschende englische Sprache vorzuenthalten.«⁸¹ Ohnehin galten die

74 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Protokoll der 58. Sitzung der Abteilung Schulaufsicht S 3, 15.12.1971.

75 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Einverständniserklärung Deutschkurs, 1972.

76 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Schule Norderstraße an Schulbehörde Hamburg, 13.7.1972.

77 BArch Koblenz, B 304, 3285, Hilfen für die Eingliederung oder Förderung der Zweisprachigkeit, 1979.

78 BArch Koblenz, B 304, 2060-1, KMK, AG Jugendliche Spätaussiedler, 1. Sitzung am 14.4.1971 in Düsseldorf; BArch Koblenz, B 304, 2060-1, KMK, AG Jugendliche Spätaussiedler, 2. Sitzung am 3./4.6.1971 in Berlin.

79 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, Vermerk, 15.10.1980.

80 BArch Koblenz, B 304, 2060-2, BMI an KMK, 20.4.1972.

81 StA Hamburg, 361-9, 4573, Vermerk, 21.12.1976.

Ersatz-Angebote in erster Linie für ältere Jugendliche; jüngere lernten an den weiterführenden Schulen von Beginn an Englisch als erste Fremdsprache.⁸²

Die Bedeutung des Englischen für das schulische und berufliche Weiterkommen war in den 1970er Jahren weiter gestiegen. Die KMK nannte die »Sicherung des Englischunterrichts« als neuralgischen Punkt,⁸³ aber auch einige ausländische Regierungen legten darauf Wert, um den Besuch einer höheren Schule nicht zu gefährden. Dies galt besonders für den Fall Jugoslawiens, das sich ohnehin mit der Bestimmung von anzuerkennenden Muttersprachen schwer tat. So äußerte die stellvertretende Ministerin für Unterricht in der SR Kroatien, Narcisa Čemalović: »Wenn das Kind nicht Englisch lernt, dann kann es mit den anderen Kindern nicht in Wettbewerb treten.«⁸⁴ Auch wenn das Argument verbesserter Übergangsquoten für die Anerkennung der Muttersprache als erster Fremdsprache gültig blieb, versuchte die deutsche Bildungspolitik im Verlauf der Zeit dort, wo es möglich schien, die Anerkennung der Muttersprache auf die zweite Fremdsprache zu verschieben und das Englische als erste Fremdsprache zu festigen.

Die Geltung und Reichweite von Sprachwissen fiel für einzelne Muttersprachen sehr unterschiedlich aus, je nachdem, welche kulturellen und politischen Assoziationen mit ihnen verbunden waren und wie weit die disziplinäre und didaktische Etablierung in der Lehrkräfteausbildung fortgeschritten war. Denkschriften aus der Hochschul-Romanistik und -Slavistik, die für mehr Spanisch- bzw. Russisch-Unterricht an deutschen Schulen warben, ließen den Verweis auf die Arbeits- oder Aussiedlungsmigration zumeist aus und argumentierten mit dem Nutzen für Wissenschaft und Wirtschaft.⁸⁵ Solche Sprachen galten als »Bereicherung« für das schulische Bildungsangebot⁸⁶ und richteten sich vornehmlich auf die Zielgruppe deutscher Schülerinnen und Schüler an Gymnasien und damit auf die deutsche Bildungsschicht. Bemerkenswert war daher, wie Rahmenrichtlinien und Lehrpläne der beiden faktisch meistgesprochenen Sprachen von Aussiedlerinnen und Aussiedler, Polnisch und Rumänisch, sowie der spätestens seit Mitte der 1970er Jahre meistgesprochenen Sprache von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten, Türkisch, mit dem geringeren Prestige und fragileren Status umgingen.

82 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/4-1206, Vermerk, 17.12.1975.

83 BArch Koblenz, B 304, 3285, Hilfen für die Eingliederung oder Förderung der Zweisprachigkeit, 1979.

84 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 108, Protokoll über die Gespräche aus Anlaß des Besuchs einer Delegation des Landtags von Baden-Württemberg in der Sozialistischen Republik Kroatien am 20.5.1980.

85 BArch Koblenz, B 304, 1958-1, Heinrich Bihler: Denkschrift zur Situation des Spanischunterrichts und der hispanistischen Lehre und Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, 1969.

86 StA Hamburg, 361-9, 4366, Resolution Fremdsprachendidaktiker, 29.9.1976.

Die Rahmenrichtlinien Polnisch für die Klassen 5 bis 10 sowie für Vorsemes-ter und Studienstufe, die in den 1970er Jahren für die Polnisch-Kurse am Ham-burger Lohmühlen-Gymnasium galten, führten in den Vorbemerkungen an, dass Polnisch zwar offiziell als erste Fremdsprache gelte, aber in Wirklichkeit Muttersprache sei.⁸⁷ Dennoch sei der Polnischunterricht methodisch nicht mit dem Deutschunterricht gleichzusetzen. Die Rahmenrichtlinien gingen davon aus, »daß die Schüler nicht mehr in polnischer Umgebung leben, daß sie – in der Regel – nicht mehr aus eigener Initiative polnische Druckerzeugnisse lesen und daß sie sich innerlich ganz auf den Erwerb einer zweiten Muttersprache einstellen, die im Laufe der Zeit den Platz der ersten einnehmen wird«. Die Aufgabe des Polnischunterrichts dürfe daher nicht sein, »diese natürliche Entwicklung zu behindern«. Den Schülerinnen und Schülern sollte von Anfang an deutlich ge-macht werden, dass »das Bezugssystem für das Polnische das Deutsche ist«. ⁸⁸ Anders als bei ausländischen Kindern und Jugendlichen war nicht mehr die Bindung an das Herkunftsland bezweckt, da eine Rückkehr ausgeschlossen schien. Deutlich zeichnete sich vielmehr die Situativität von Ethnizität und Sprache ab. Auf den ersten Blick verabschiedeten sich die Rahmenrichtlinien von der in den 1950er und 1960er Jahren virulenten Vorstellung, dass trotz mit-unter größter »Lücken« Deutsch die Muttersprache der jungen Aussiedlerinnen und Aussiedler sei, doch ließen sie nicht von der Annahme ab, dass das Deutsche mehr sein müsse als eine Zweitsprache, nämlich eine neue, zweite »Mutterspra-che«.

Rein funktional auf die Sicherung des Schulabschlusses ausgerichtet sollte der Polnischunterricht aber auch nicht sein. Auch wenn das Polnische »einen gerin-geren Verkehrswert« habe als die anderen an den Gymnasien gelehrt Sprachen, so postulierten die Rahmenrichtlinien doch, »daß die polnische Sprache Zeugin einer bedeutenden Kulturtradition ist«. ⁸⁹ Hierzu führten sie nicht nur Karl Dedecius an, den wichtigsten Übersetzer und Vermittler polnischer Litera-tur in der Bundesrepublik, sondern zeigten sich mit der im Anhang zu den Rahmenrichtlinien empfohlenen Literatur auf der Höhe damaligen polonisti-schen Wissens.⁹⁰ Sie empfahlen in Polen gängige und bekannte Einführungs-werke zur polnischen Literatur- und Sprachwissenschaft sowie polnisch-deut-sche Wörterbücher und Grammatiken aus der DDR,⁹¹ die bis in die 1990er Jahre im wiedervereinigten Deutschland genutzt werden sollten. Aus dem kommunistischen Polen und der DDR stammende Lehrwerke wurden damit ganz unverfänglich in einen bundesdeutschen Unterrichtsverlauf eingespeist, was ein Jahrzehnt zuvor noch kaum vorstellbar gewesen wäre. Bei den Lektüre-

87 StA Hamburg, 361-9, 4379, Rahmenrichtlinien Polnisch.

88 StA Hamburg, 361-9, 4379, Rahmenrichtlinien Polnisch.

89 StA Hamburg, 361-9, 4379, Rahmenrichtlinien Polnisch.

90 StA Hamburg, 361-9, 4379, Rahmenrichtlinien Polnisch.

91 StA Hamburg, 361-9, 4379, Rahmenrichtlinien Polnisch.

beispielen waren Klassiker des 19. Jahrhunderts ebenso vertreten wie neuere Werke aus dem politischen Exil und der Volksrepublik Polen.⁹² Wirkte sich hier die Öffnung gegenüber Polen im Zuge der Neuen Ostpolitik erkennbar auf die zu vermittelnden Wissensbestände aus, galt dies für Rumänien in deutlich geringerem Maße.

Mit der Aussiedlungsmigration der 1970er Jahre fand das Rumänische erstmals überhaupt Eingang in Lehrplan-Überlegungen deutscher Schulen, während das Polnische im Rahmen der Sonderlehrgänge der 1950er Jahre immerhin schon einige tastende Anfänge als Unterrichtsfach hinter sich hatte. Von den drei Untersuchungsbundesländern war Baden-Württemberg in der Aufnahme von Ausgesiedelten führend, daher entstand in Freiburg eine »Lehrplankommission Rumänisch«, bestehend aus vier Gymnasiallehrern und einem Studiendirektor.⁹³ Fachliche Orientierungspunkte boten das Romanische Seminar an der Universität Freiburg sowie das Rumänische Forschungsinstitut e. V., das, wie die Lehrplan-Autoren betonten, unabhängig von Bukarest sei.⁹⁴ Im Unterschied zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht der mittel- und osteuropäischen Diasporen noch in den 1960er Jahren war damit im Sinne einer Verwissenschaftlichung des Pädagogischen und Didaktischen die selbstgewählte Nähe zur wissenschaftlichen Wissensproduktion unterstrichen.

Das Fach »Rumänisch im Sinne der schulischen Eingliederungsmaßnahmen für junge Aussiedler« sollte als Grundkurs in der Oberstufe und als Abiturfach belegbar sein.⁹⁵ Die konkrete Umsetzung war an zwei Freiburger Schulen, am Wenzinger- und am Kepler-Gymnasium, gegeben, die eigens für ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler Rumänisch als zweite Pflichtfremdsprache ab Klasse 11 einführten.⁹⁶ Damit war der Kreis der künftigen Schülerinnen und Schüler genau vorgezeichnet und ebenso wie beim Polnischen – und anders als in manchen Überlegungen zum Italienischen oder Türkischen – kein Angebot für Interessierte unabhängig vom biographischen Hintergrund geschaffen.

Inhaltlich schöpfte die Freiburger Lehrplankommission aus den Bukarester Richtlinien für Lyzeen von 1976, mit dem Monitum freilich, dass diese keinen Unterschied zwischen rein rumänischen Schulen und Schulen der nationalen

92 StA Hamburg, 361-9, 4379, Rahmenrichtlinien Polnisch.

93 HStA Stuttgart, EA 3/608, Kultusministerium Baden-Württemberg an die Mitglieder der Lehrplankommission Rumänisch (1981).

94 HStA Stuttgart, EA 3/608, Kultusministerium Baden-Württemberg, Lehrplan Rumänisch, Handreichungen für den Lehrer (1981).

95 HStA Stuttgart, EA 3/608, Kultusministerium Baden-Württemberg an die Mitglieder der Lehrplankommission Rumänisch (1981).

96 HStA Stuttgart, EA 3/608, Gutachten zum Rahmenstoffplan für das Fach Rumänisch, Februar 1979; HStA Stuttgart, EA 3/608, Kultusministerium Baden-Württemberg an Verwaltungsgerichtshof Mannheim, 25.4.1983.

Minderheiten machten.⁹⁷ Dagegen legten die Lehrplan-Autoren im landeskundlichen Teil Wert auf einen »völkerverbindenden Unterricht« mit der Betonung »auf den bedeutenden Beitrag, den die deutsche Minderheit auf wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet geleistet hat«. ⁹⁸ Auch die Geschichte Rumäniens nach 1919 war vor allem mit Blick auf die Minderheitenfrage zu behandeln.⁹⁹ Gleichzeitig setzten die Lehrplan-Autoren voraus, dass Rumänien »als Geburtsland im Denken und Fühlen dieser Schüler noch tief verwurzelt« ist,¹⁰⁰ und speisten Wissensbestände in den Freiburger Unterricht ein, die stark von einer rumänisch-nationalen Perspektive geprägt waren. So lautete ein vom Kultusministerium in Stuttgart angenommener Vorschlag für die schriftliche Abiturprüfung: »Der Kampf der Rumänen für Freiheit, nationale Einheit und Unabhängigkeit im 19. Jahrhundert«. ¹⁰¹ Ob solche Themen wie auch die im Lehrplan zur Landeskunde genannten »Türkenkämpfe« und die türkische »Fremdherrschaft«¹⁰² eine adäquate epistemische Grundlage für das Leben in der bundesrepublikanischen Einwanderungsgesellschaft waren, war zwar fraglich, aber nicht überraschend. Auch der Muttersprachliche Unterricht der mittel- und osteuropäischen Diasporen oder der Arbeitsmigration zeichnete sich eher wenig durch die Thematisierung pluralen, multiethnischen Zusammenlebens aus.

Was die deutschen Kultusverwaltungen im Falle der Aussiedlerinnen und Aussiedler approbierten, stieß bei den Plänen, das Türkische als Pflichtfremdsprache an deutschen Schulen aufzubauen, an Grenzen. Der Umstand, dass Curricula, Lehrmittel und spezielle Studiengänge für Lehrkräfte fehlten, sollte nicht durch den Rückgriff auf Inhalte und Methoden des bislang außerschulisch praktizierten Muttersprachlichen Unterrichts gelöst werden.¹⁰³ Zu dieser Reserve trug bei, dass sich im Gegensatz zum Polnischen oder Rumänischen, deren Lehrpläne ausschließlich in der Bundesrepublik entstanden, für das Türkische staatliche Stellen der Türkei stark engagierten. Ihr Bestreben war es, ähnlich wie im Muttersprachlichen Unterricht, auch in der neuen Konstellation eine eigene

97 HStA Stuttgart, EA 3/608, Gutachten zum Rahmenstoffplan für das Fach Rumänisch, Februar 1979.

98 HStA Stuttgart, EA 3/608, Kultusministerium Baden-Württemberg, Lehrplan Rumänisch für die Klasse II sowie die Jahrgangsstufen 12 und 13 (Grundkurs) (1981).

99 HStA Stuttgart, EA 3/608, Kultusministerium Baden-Württemberg, Lehrplan Rumänisch für die Klasse II sowie die Jahrgangsstufen 12 und 13 (Grundkurs) (1981).

100 HStA Stuttgart, EA 3/608, Kultusministerium Baden-Württemberg, Lehrplan Rumänisch für die Klasse II sowie die Jahrgangsstufen 12 und 13 (Grundkurs) (1981).

101 HStA Stuttgart, EA 3/608, Kultusministerium Baden-Württemberg an Oberschulamt Freiburg, 2.9.1981.

102 HStA Stuttgart, EA 3/608, Kultusministerium Baden-Württemberg, Lehrplan Rumänisch für die Klasse II sowie die Jahrgangsstufen 12 und 13 (Grundkurs) (1981).

103 BArch Koblenz, B 304, 3279, KMK, Fragen und Antworten zur DGB-Fachtagung in Gelsenkirchen 1979, 27.2.1979; BArch Koblenz, B 304, 3285, Hilfen für die Eingliederung oder Förderung der Zweisprachigkeit, 1979.

Methodik des Sprachunterrichts vorzugeben, türkische Lehrkräfte aus der Türkei zu entsenden, Bildungsmaterialien in der Türkei zu erstellen, zu drucken sowie dann in der Bundesrepublik verteilen zu lassen.¹⁰⁴ Im Nachgang zu einer Tagung der Gemischten Deutsch-Türkischen Expertenkommission, die vom 24. bis 26. Juni 1980 in Izmir stattfand, hatten sich die Positionen eher noch verhärtet, auch auf der deutschen Seite. So hielt die KMK fest, dass Türkisch, soweit es anstelle einer Fremdsprache an einer weiterführenden Schule unterrichtet werde, nicht anders zu werten sei als ein Englisch- oder Französischunterricht. Die Entwicklung von Lehrplänen sei ausschließlich Sache der deutschen Schulverwaltung und eine gemeinsame Entwicklung von Lehrplänen mit der türkischen Seite komme »grundsätzlich nicht in Betracht«.¹⁰⁵ Immerhin solle die türkische Seite Gelegenheit zur Stellungnahme zu den Lehrplänen bekommen.¹⁰⁶

Zur Verhärtung der Position trug bei, dass gegen Ende der 1970er Jahre erneut eine kritische Beschäftigung mit Schulbüchern für den Muttersprachlichen Unterricht für Aufmerksamkeit sorgte. Wie schon zu Beginn des Jahrzehnts gingen die Anstöße hierzu nicht von den deutschen Kultusverwaltungen, sondern von gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren, insbesondere von Organisationen der Migrantinnen und Migranten aus. So hatte der Verein griechischer Eltern in Frankfurt und Umgebung 1979 erneut auf den antidemokratischen Inhalt einiger griechischer Lehrbücher hingewiesen, so dass das hessische Kultusministerium nach der Einholung von Gutachten ein Lesebuch mit dem Titel »agnostiko« ablehnte und auch einer zwischenzeitlichen Neufassung »starke nationalistische Tendenzen« attestierte.¹⁰⁷ Zu solchen Schulbüchern, »deren Inhalt nicht immer mit den Normen des Grundgesetzes übereinstimmt«, wie die KMK befand,¹⁰⁸ zählten aber nicht nur griechische, sondern auch jugoslawische und türkische, die »nicht frei von kommunistischen bzw. nationalistischen Tendenzen seien«.¹⁰⁹ Autorinnen und Autoren mit Migrationserfahrungen, die in der Bundesrepublik als *cultural broker* oder Übersetzenden von Wissen hätten wirken können, hatten sich auf dem Schulbuchmarkt noch nicht eingefunden, und es wurde nach ihnen auch nicht aktiv nachgefragt.

104 BArch Koblenz, B 304, 7782, Türkische Botschaft, Memorandum, 14.5.1979.

105 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 11. Sitzung am 18./19.9.1980 in Bonn, TOP 5.

106 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 11. Sitzung am 18./19.9.1980 in Bonn, TOP 5.

107 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 9. Sitzung am 30./31.1.1980 in Bonn, TOP 7.3; BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 10. Sitzung am 29./30.4.1980 in München, TOP 8.3. Das Lesebuch erhielt in Deutschland keine Zulassung; für eine Veröffentlichung des Werks konnten keine bibliographischen Angaben ermittelt werden.

108 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 6. Sitzung am 21./22.5.1979 in Hamburg, TOP 2.

109 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 5. Sitzung am 6.2.1979 in Bonn, TOP 4.

Die zunehmenden Anläufe, mitgebrachtes Sprachwissen regulär im deutschen Bildungssystem zu etablieren, trafen seit den 1970er Jahren zum Teil auf Unterstützung, insbesondere bei den mittel- und osteuropäischen Sprachen der Aussiedlerinnen und Aussiedler, zum Teil aber auch auf anhaltende Widerstände. Eine Bestandsaufnahme der KMK ergab 1983, dass die Anerkennung der Muttersprache als Fremdsprache in der Sekundarstufe I in den meisten Bundesländern weiterhin nicht möglich und eine Einführung vorerst auch nicht vorgesehen war.¹¹⁰ Dafür blieb aber ein Hauptschulabschluss ohne Fremdsprachenkenntnisse möglich.¹¹¹

Damit war ein Zustand nur schwer zu überwinden, den die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin als »monolingualen Habitus der multilingualen Schule«¹¹² treffend beschrieben hat. Das zwischenzeitlich als Problemlösung zirkulierende Konzept der Bilingualität hatte in dem Maße an praktischer Relevanz verloren, wie die Zahl unterschiedlicher Herkunftsländer anwuchs, so dass die deutsche Sprache als Unterrichtssprache auch ein Mittel der Komplexitätsreduktion bot.¹¹³ Zwar griffen manche Lehrkräfte zu Strategien, um mit den mitgebrachten Sprachen der Migrantinnen und Migranten zurecht zu kommen, die von »distanzierter Toleranz gegenüber den Minderheitensprachen«¹¹⁴ bis zu aktivem Einsatz für die Bildungsfunktion der anderen Sprachen reichten, allerdings war oft eine Konzentration auf eine einzelne an der Schule vertretene Sprache, etwa auf das Türkische, zu beobachten. Die Hinzunahme weiterer Sprachen galt in der damaligen Bildungspraxis als »Streß auslösend«.¹¹⁵ Auch dies spielte als Motiv hinein, dass sich die Diskussionen um ein weiteres mitgebrachtes Wissen von Migrantinnen und Migranten, das Religionswissen, lange Zeit nahezu ausschließlich an eine einzige Sprache koppelten.

Islamischer Religionsunterricht

Religionsunterricht für junge Migrantinnen und Migranten war lange Zeit kein Thema gewesen, das die deutsche Bildungspolitik besonders berührt hatte. In den Schulen der mittel- und osteuropäischen Diasporen gab es christlichen Religionsunterricht, dessen Gestaltung und Inhalte über den engen Kreis der einzelnen Schulen hinaus kaum nach außen fanden. Anfragen um staatliche Unterstützung hatten seit den 1950er Jahren lediglich sporadisch orthodoxe

110 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 11. Sitzung am 8./9.12.1983 in München, TOP 10.

111 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 9. Sitzung am 26./27.5.1983 in Kiel, TOP 3.

112 Gogolin, Monolingualer Habitus.

113 Gogolin, Monolingualer Habitus, S. 264-265.

114 Gogolin, Monolingualer Habitus, S. 253.

115 Gogolin, Monolingualer Habitus, S. 253-254.

Religionsgemeinschaften gestellt, die DPs und andere Migrantinnen und Migranten aus der Ukraine, Jugoslawien oder Rumänien vertraten.¹¹⁶ Beim Muttersprachlichen Unterricht für die im Zuge der Arbeitsmigration in die Bundesrepublik gekommenen Kinder und Jugendlichen standen neben dem Sprachunterricht in aller Regel die Fächer Geschichte und Geographie bzw. Landeskunde auf dem Plan. Das Entsendeland Jugoslawien wünschte sogar explizit, dass ein Religionsunterricht organisatorisch getrennt vom Muttersprachlichen Unterricht gehalten werde.¹¹⁷ Ein selbstorganisierter Religionsunterricht, wie ihn ausländische, aber auch ausgesiedelte Kinder und Jugendliche zeitweilig von Ordensschwestern oder in Kirchengemeinden erhielten, war in den Kultusverwaltungen nur selten aktenkundig geworden.

Auch das Anliegen eines islamischen Religionsunterrichts war anfänglich eine bottom-up-Bewegung: Einzelne muslimische Gemeinden hatten seit der zweiten Hälfte der 1970er Jahre die Anerkennung von islamischem Religionsunterricht bei den deutschen Kultusverwaltungen beantragt. Dies stieß zunächst aus unterschiedlichen Gründen auf Ablehnung. In Hamburg wurde nur evangelischer Religionsunterricht im Rahmen der Pflichtschule erteilt, alle anderen Religionsgemeinschaften, auch katholische und orthodoxe, hätten nun berücksichtigt werden müssen, wenn der Islam einen eigenen Religionsunterricht erhielt.¹¹⁸ Ein weiteres Argument war bereits häufig gegen den Muttersprachlichen Unterricht ins Feld geführt worden, nämlich »daß die ausländischen Schüler nicht durch zuviel Ergänzungsunterricht am Nachmittag überfordert und zu sehr belastet werden«.¹¹⁹

Diese Ablehnungen waren schulrechtlich oder mit dem pädagogischen Topos der »Überlastung« begründet und gingen »noch nicht auf inhaltliche Prinzipien eines islamischen Religionsunterrichts ein. Baden-Württemberg dagegen erklärte seine Haltung bereits 1978 damit, darauf zu achten, dass der islamische Religionsunterricht nicht gegen Grundgesetz und Landesverfassung verstöße.¹²⁰ Diese Skepsis fand eine Begründung in der zunehmenden Zahl von

116 StA Hamburg, 361-2 VI, 2656, Vermerk an LSR Matthewes, 9.2.1954; StA Hamburg, 361-2 VI, 2656, Vikariatsverwaltung der Griech.-Orthodoxen Kirche in Nord-Westdeutschland, Sekretär E. I. Hackmann, an Schulbehörde Hamburg, 6.3.1954; StA Hamburg, 361-2 VI, 2656, Alexander, Orthodoxer Erzbischof von Berlin und Deutschland an den Senatspräsidenten von Hamburg, 20.8.1956.

117 BArch Koblenz, B 304, 2171-2, KMK, Bericht über 2. Sitzung Gemischte Dt.-jug. Kommission, 11./12.3.1975.

118 BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 4. Sitzung am 11./12.12.1978 in Krefeld, TOP 3.

119 BArch Koblenz, B 304, 7782, Senatskanzlei, Hamburg, an Kultusministerium Rheinland-Pfalz, 23.5.1978. Dieses Argument fand generell Zustimmung in der KMK: BArch Koblenz, B 304, 3279, KMK, Fragen und Antworten zur DGB-Fachtagung in Gelsenkirchen 1979, 27.2.1979.

120 BArch Koblenz, B 304, 7782, Kultusministerium Baden-Württemberg an andere Kultusminister, 28.4.1978.

Koranschulen,¹²¹ die trotz ihrer Bezeichnung als Schule den Kultusverwaltungen nicht zugänglich waren, dafür aber umso intensiver von den Innen- und Sicherheitsbehörden beobachtet wurden. Auch politisch links stehende Organisationen von Migrantinnen und Migranten stellten sich gegen die Korankurse,¹²² und nach Einschätzung der Kultusbehörden äußerten vor allem türkische Eltern »sehr ernst Klage und Sorge wegen bestehender Korankurse«, die »viele Eltern und Schüler wegen der dort verbreiteten extremen und primitiven, verhetzenden und das Zusammenleben mit Andersgläubigen gefährdenden Lehren in Gewissenskonflikte bringen«.¹²³

Die Berichte über den Einfluss von Koranschulen nahm die KMK zum Anlass für Überlegungen, türkischen Kindern in der deutschen Schule islamischen Religionsunterricht anzubieten, um die Kinder und Jugendlichen »nicht in einem religiösen Vakuum aufwachsen zu lassen«.¹²⁴ Die Argumentation für die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts bewegte sich damit zwischen der Pflege kultureller Identität im Sinne der »Doppelaufgabe« und einer Gefahrenwahrnehmung von islamistischen Tendenzen. Gleichzeitig zeichnete sich auch hier als bildungspolitische Agenda ab, das mitgebrachte Wissen zu vereinfachen und perspektivisch in die Regelschule einzugliedern.

Die islamischen Einzelgemeinden, die sich für den islamischen Religionsunterricht einsetzten, sahen die Kultusverwaltungen nicht als geeignete Ansprechpartner an¹²⁵ – ein Argument, das bis zu den Islam-Konferenzen des 21. Jahrhunderts Bestand haben sollte. Es war aber auch ein Indiz dafür, dass sich die deutsche Bildungspolitik seit den späten 1960er Jahren daran gewöhnt hatte, dass die Herkunftsländer der Arbeitsmigration in schulischen Fragen eine aktive, oft genug kritische Mitsprache beanspruchten. Dass sich insbesondere die Türkei als das meistbetroffene Land bei der Einführung eines islamischen Religionsunterrichts zunächst diplomatisch zurückhielt, schuf Ratlosigkeit.

Das Verhältnis der Türkei zum Islam war im 20. Jahrhundert von einiger Ambivalenz geprägt. Die KMK ließ sich von der Deutschen Botschaft in Ankara darüber unterrichten, dass es von 1935 bis 1948 ein völliges Verbot von Religionsunterricht gab, seit 1949 an Grundschulen immerhin »Moralunterricht« und erst seit 1972 auf freiwilliger Basis an Grundschulen »Religionskunde«. Korankurse

121 Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 426-427, 432-446.

122 Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 426-427, 432-446.

123 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82, Oberschulamt Tübingen an Kultusministerium Baden-Württemberg, 8.1.1979.

124 BArch Koblenz, B 304, 3279, KMK, Fragen und Antworten zur DGB-Fachtagung in Gelsenkirchen 1979, 27.2.1979.

125 BArch Koblenz, B 304, 7782, Kultusministerium Baden-Württemberg an andere Kultusminister, 28.4.1978; BArch Koblenz, B 304, 7778, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 4. Sitzung am 11./12.12.1978 in Krefeld, TOP 3; BArch Koblenz, B 304, 7782, KMK: Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen – Auswertung von Mitteilungen der Länder – Stand: Herbst 1981, 27.5.1982.

waren seit 1971 in der Türkei erlaubt.¹²⁶ Zwar verwies das türkische Erziehungsministerium seither auf die Notwendigkeit einer religiösen Erziehung auch für die Kinder und Jugendlichen im Ausland,¹²⁷ doch sah es die Entstehung von Korankursen in der Bundesrepublik höchst kritisch und wachte darüber, das Prinzip des Laizismus konsequent einzuhalten. So sah sich KMK-Generalsekretär Schulz-Hardt 1981 in der unvermuteten Lage, auf Vorwürfe der Erziehungsrätin an der Türkischen Botschaft, Dericioğlu, reagieren zu müssen, dass in deutschen Schulen das Tragen von Kopftüchern im Unterricht geduldet werde. Er verteidigte dies als freie Entscheidung der Schülerinnen, da »an deutschen Schulen in der Regel kein Einfluß auf die Kleidung der Schüler genommen werde, es sei denn beim Sportunterricht, wo aus Zweckmäßigkeitgründen Sportkleidung getragen werden müsse«.¹²⁸

Vor diesem Hintergrund musste es die Türkei als weiteren Kontrollverlust wahrnehmen, als Nordrhein-Westfalen 1980 eine eigene Lehrplan-Kommission für islamischen Religionsunterricht einberief. Vertreten waren darin fünf türkische Grund- und Hauptschullehrer, zwei Islamwissenschaftler, zwei Religionspädagogen, ein Sprachwissenschaftler und ein Schulaufsichtsbeamter.¹²⁹ Darüber entspann sich ein Notenwechsel zwischen der Türkischen Botschaft und dem deutschen Auswärtigen Amt. Die Türkische Botschaft warnte in ihrem Aide-Mémoire, »dass das Programm eine starke negative Wirkung auf die türkischen Kinder haben könnte, da es von nicht sachkundigen Personen zusammengestellt wurde und sein Inhalt in der vorliegenden Form einem Religionsunterricht nicht entspricht«.¹³⁰ Vielmehr sollte der islamische Religionsunterricht in der Bundesrepublik in Anlehnung an den in der Türkei üblichen Religionsunterricht gehalten werden. Türkische Stellen sollten für die Lehrpläne sorgen, weitere Arbeiten daran in Deutschland eingestellt werden.¹³¹ Die Türkische Botschaft wandte sich gegen allzu deutsche Vorstellungen eines islamischen Religionsunterrichts: »Das Programm enthält keinerlei Informationen darüber, wie die türkischen Kinder ihre kulturelle Identität in einer fremden Umgebung aufrechterhalten können.« Darüber hinaus seien von der Lehrplan-Kommission Werke empfohlen worden, »deren Ansichten zu Unruhen im türkischen Volk führen«.¹³² Die Antwort des Kultusministeriums in Düsseldorf, das darauf verwies, für ein »Aufwachsen zwischen zwei Kulturen« sensibilisieren zu wollen und

126 BArch Koblenz, B 304, 7782, KMK, Vermerk, 9.6.1980.

127 Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 314.

128 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, Vermerk, 25.6.1981.

129 BArch Koblenz, B 304, 7782, Kultusministerium Nordrhein-Westfalen an AA, 28.4.1982. Aus dem Schreiben ging nicht hervor, ob es weibliche Mitglieder der Kommission gab.

130 BArch Koblenz, B 304, 7782, Türkische Botschaft, Aide-Mémoire, 29.3.1982.

131 BArch Koblenz, B 304, 7782, Türkische Botschaft, Aide-Mémoire, 29.3.1982.

132 BArch Koblenz, B 304, 7782, Türkische Botschaft, Verbalnote, an AA, 6.4.1982.

»nach den Erkenntnissen moderner Curriculumforschung« zu verfahren,¹³³ nutzte das Auswärtige Amt als Textgrundlage für seine Verbalnote an die Türkische Botschaft.¹³⁴

Die diplomatische Konfrontation über die nordrhein-westfälische Lehrplan-Kommission überdeckte, dass es in weiteren Bundesländern praktische Vorarbeiten gab, um künftig einen islamischen Religionsunterricht anzubieten.¹³⁵ Auch diese Aktivitäten verliefen keineswegs immer im Sinne der Türkei. In Hessen hatte der Türkisch-Islamische Kulturverein e. V. in Gießen im September 1978 über die Gießener Anwaltskanzlei Volkmann/Bouffier/Steiner eine Initiative für einen islamischen Religionsunterricht eingebracht und 1981 mit einer Unterschriftenliste von rund 50 türkischen Bürgerinnen und Bürgern aus dem Gießener Raum nochmals bekräftigt.¹³⁶ Daraufhin begannen im hessischen Kultusministerium erste Beratungen über Rahmenrichtlinien für einen islamischen Religionsunterricht.¹³⁷ Entgegen eines auf die Türkei orientierten islamischen Religionsunterrichts verwies das hessische Kultusministerium darauf, dass auch »andere Ausländer aus dem Nahen und Mittleren Osten sowie aus Afrika« einzubeziehen wären,¹³⁸ und sah aufgrund der Gießener Initiative auch die Möglichkeit, islamischen Religionsunterricht für unterschiedliche islamische Glaubensgemeinschaften einzuführen.¹³⁹ Als selbstverständlich galt es dabei, dass der Unterricht in deutscher Sprache abgehalten werden solle.¹⁴⁰ Trotz einer grundsätzlich offenen Haltung gegenüber dem Anliegen eines islamischen Religionsunterrichts, die die *agency* von Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik in die Überlegungen einbezog, warf auch das hessische Kultusministerium die Frage auf, ob die Grundsätze des Islams und damit die Inhalte des islamischen Religionsunterrichts mit dem Grundgesetz konform seien.¹⁴¹

133 BArch Koblenz, B 304, 7782, Kultusministerium Nordrhein-Westfalen an AA, 28.4.1982.

134 BArch Koblenz, B 304, 7782, AA, Verbalnote, an Türkische Botschaft, 16.6.1982.

135 Die Aussage bei Konrad, Umdeutungen des Islams, S. 255-256, dass sich die bundesrepublikanischen Kultusbehörden in den 1970er und 1980er Jahren nicht zuständig gefühlt hätten, »islamischen Unterricht zu erteilen« (sic!), ist in dieser Pauschalität nicht haltbar.

136 HHStA Wiesbaden, 504, 8713, Vermerk, 21.1.1985; BArch Koblenz, B 304, 7782, KMK: Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen – Auswertung von Mitteilungen der Länder – Stand: Herbst 1981, 27.5.1982.

137 HHStA Wiesbaden, 504, 8713, Kultusminister Schneider, Statement, 13.11.1984.

138 BArch Koblenz, B 304, 7782, KMK: Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen – Auswertung von Mitteilungen der Länder – Stand: Herbst 1981, 27.5.1982.

139 BArch Koblenz, B 304, 7782, KMK: Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen – Auswertung von Mitteilungen der Länder – Stand: Herbst 1981, 27.5.1982.

140 BArch Koblenz, B 304, 7782, KMK: Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen – Auswertung von Mitteilungen der Länder – Stand: Herbst 1981, 27.5.1982.

141 BArch Koblenz, B 304, 7782, KMK: Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen – Auswertung von Mitteilungen der Länder – Stand: Herbst 1981, 27.5.1982.

Diese Bedenken formulierte weitaus umfangreicher die baden-württembergische Landesregierung. Anders als Hessen hatte das Kultusministerium in Stuttgart Anträge auf Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts bislang von vornherein abgelehnt, wenn sie von Einzelgemeinden und Organisationen von Migrantinnen und Migranten gestellt worden waren¹⁴² und dies recht kategorisch begründet: »Solange die islamischen Gruppierungen sich nicht einig sind, wer den Islam in Deutschland repräsentiert, kann der Staat die Erteilung des Religionsunterrichts nicht einer beliebigen Gruppierung überlassen.«¹⁴³

So viel Selbstgewissheit gab der Stand des Governance-Wissens über einen islamischen Religionsunterricht nicht her. Daher beauftragte die Landesregierung das Justizministerium, ein eigenes Gutachten anzufertigen. Das namentlich nicht gekennzeichnete Gutachten, das dann am 19. Mai 1982 vorlag, konzedierte grundsätzlich, dass die christliche Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg den islamischen Religionsunterricht nicht ausschließe.¹⁴⁴ Mit diesem Hinweis ließ das Gutachten schlaglichtartig noch einmal die langen schulpolitische Kämpfe um die konfessionellen Bekenntnis-, Simultan- und Gemeinschaftsschulen gewahr werden, die zu großen Hürden bei der Gründung des Südweststaates 1952 und dessen erst 1970 rechtsverbindlicher Bestätigung aufgebaut worden waren. Die Kompromissformel für die christliche Gemeinschaftsschule lautete, dass Religionsunterricht »in konfessioneller Positivität und Gebundenheit« zu erteilen sei, doch auch für ihn gelte, dass »die Wissensvermittlung das Wesentliche« sei.¹⁴⁵

Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts stand in diesem historischen Kontext. Mit Blick auf die Wissensvermittlung, so schlussfolgerte das Gutachten, könne sich der islamische Religionsunterricht nicht »auf monotones Auswendiglernen und Rezitieren der Suren des Korans« beschränken.¹⁴⁶ Auch könne verlangt werden, dass der Unterricht in deutscher Sprache und mit deutschen Lehrplänen und Lehrbüchern abgehalten werde. Die Kosten wären dann vom Land zu tragen.¹⁴⁷ Ein ordentliches Lehrfach könne der islamische Religionsunterricht aber nur dann werden, wenn er die Werteordnung des Grundge-

142 BArch Koblenz, B 304, 7782, KMK: Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen – Auswertung von Mitteilungen der Länder – Stand: Herbst 1981, 27.5.1982.

143 BArch Koblenz, B 304, 7782, KMK: Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen – Auswertung von Mitteilungen der Länder – Stand: Herbst 1981, 27.5.1982.

144 BArch Koblenz, B 304, 7783, Justizministerium Baden-Württemberg, Gutachten zu Islam. RU, 19.5.1982.

145 BArch Koblenz, B 304, 7783, Justizministerium Baden-Württemberg, Gutachten zu Islam. RU, 19.5.1982.

146 BArch Koblenz, B 304, 7783, Justizministerium Baden-Württemberg, Gutachten zu Islam. RU, 19.5.1982.

147 BArch Koblenz, B 304, 7783, Justizministerium Baden-Württemberg, Gutachten zu Islam. RU, 19.5.1982.

setzes akzeptierte.¹⁴⁸ Das Gutachten zählte anschließend einige Punkte auf, die in Widerspruch zum Grundgesetz stünden, insbesondere die Stellung der Frau und das Strafsystem.¹⁴⁹ Dies waren Standardformeln in der zeitgenössischen Diskussion, und im Gutachten war offen vermerkt, dass kein eigenes, vertieftes Wissen über den Islam zur Verfügung stand, sondern dass sich die Ausführungen auf zu diesem Zweck angelesene Literatur stützten. Die epistemische Grundlage reichte von aktuellen Werken, etwa des libanesischen Künstlers und Theaterregisseurs Jalal Houry und der Habilitationsschrift der Tübinger Orientalistin Wiebke Walther zur Frau im Islam über Stellungnahmen des II. Vatikanischen Konzils bis hin zur Einführungsschrift des Orientalisten Richard Hartmann über die Religion des Islam aus dem Jahre 1944.¹⁵⁰

Trotz seiner selbst eingestandenen schwachen Islam-Expertise¹⁵¹ bildete das Gutachten des Justizministeriums fortan die Wissens- und Diskussionsgrundlage im Kultusministerium, wenngleich dem dort zuständigen Referenten daran lag, das eigene Wissen über den Islam der Gegenwart noch zu erweitern, so namentlich mit einer Kontaktaufnahme zur Universität Tübingen mit ihrem Orientalischen Seminar,¹⁵² mithin zu einem vertrauten Wissensort im eigenen Bundesland.

Gutachten und Denkschriften zur Einführung eines islamischen Religionsunterrichts zirkulierten aber nicht allein in Verwaltung und Wissenschaft, sondern auch bei gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren. Bei diesem Thema engagierten sich insbesondere die christlichen Kirchen in der Bundesrepublik. Der Historiker Thomas Mittmann hat konstatiert, dass seit den 1960er Jahren die Auseinandersetzung mit den Weltreligionen des Islams, des Hinduismus und Buddhismus zwar unter dem Leitbild des Dialogs geführt wurde, sich aber die christlichen Kirchen selbst einen Vorbild- und Modellcharakter für eine »moderne« europäische Religion zuschrieben. Die Kirchen hatten demnach Anteil an der Exklusion des Islams aus einem als christlich reklamierten Europa, indem sie die Definitionsmacht darüber ausübten, wie eine Religion für eine »moderne europäische Gesellschaft« ausgerichtet sein musste.¹⁵³ Dennoch sprach die intensiviertere Beschäftigung mit dem Islam und die Auseinandersetzung mit ande-

148 BArch Koblenz, B 304, 7783, Justizministerium Baden-Württemberg, Gutachten zu Islam. RU, 19.5.1982.

149 BArch Koblenz, B 304, 7783, Justizministerium Baden-Württemberg, Gutachten zu Islam. RU, 19.5.1982.

150 BArch Koblenz, B 304, 7783, Justizministerium Baden-Württemberg, Gutachten zu Islam. RU, 19.5.1982.

151 Scharfe Kritik an diesem Eingeständnis kam aus dem Kultusministerium Baden-Württemberg: BArch Koblenz, B 304, 7783, Referatstext zu Islam. RU, 1983.

152 BArch Koblenz, B 304, 7783, Auswertung Gutachten Justizministerium Baden-Württemberg, 1982.

153 Thomas Mittmann, Säkularisierungsvorstellungen und religiöse Identitätsstiftung im Migrationsdiskurs. Die kirchliche Wahrnehmung »des Islams« in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren, in: Afs 51 (2011), S. 267-289, hier S. 269-271.

ren, zum Teil ungewohnten religiösen Riten und Wissensbeständen auch für das von Friedrich Wilhelm Graf und Klaus Große Kracht vorgestellte Konzept einer europäischen Religionsgeschichte als transnationaler Verflechtungsgeschichte. Demnach bestehen religiöse Deutungskulturen »nicht rein in sich, sondern entwickeln sich im permanenten Austausch mit anderen religiösen Sinnsystemen«. ¹⁵⁴ Ein solcher Austausch schließt ausdrücklich auch die Möglichkeit ein, sich identitätsstärkend abzugrenzen. ¹⁵⁵

Zu Beginn der 1980er Jahre tat sich hier besonders die EKD hervor, deren »Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten« am 18. Mai 1981 einen ersten Entwurf »Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen« vorlegte und an die KMK sandte. ¹⁵⁶ Ihre Wissensgrundlagen waren politische Papiere wie die Vorschläge des Koordinierungskreises »Ausländische Arbeitnehmer« beim Bundesarbeitsministerium, ¹⁵⁷ vor allem aber die Arbeiten des evangelischen Theologen Gerhard Martin, von dem der zuständige EKD-Referent beeindruckt schrieb: »Martin hat zuletzt unserer Schulreferentenkonferenz vorgetragen und viel Verständnis für seine Position gefunden.« ¹⁵⁸

Die EKD-Kommission konstatierte, dass »die kulturelle und religiöse Tradition der ausländischen Kinder bislang vernachlässigt wurde«. ¹⁵⁹ Sie richtete dabei kritische Fragen an die deutsche Gesellschaft: »War man in Deutschland zu ›aufgeklärt‹, um auch hierauf ein Augenmerk zu richten? Vertraute man darauf, daß die verbreitete Auffassung von Religion als einer Privatsache auch auf die Familien ausländischer Arbeitnehmer übergreifen würde? Erwartete man, daß das Problem der religiösen Sozialisation der ausländischen, insbesondere türkischer Kinder sich von selbst lösen würde?« ¹⁶⁰ Deutlich erkennbar zeigte sich ein Unbehagen an der Säkularisierung der bundesdeutschen Gesellschaft und vor

154 Friedrich Wilhelm Graf/Klaus Große Kracht, Einleitung. Religion und Gesellschaft im Europa des 20. Jahrhunderts, in: dies. (Hrsg.), Religion und Gesellschaft. Europa im 20. Jahrhundert, Köln/Weimar/Wien 2007, S. 1-41, hier S. 25.

155 Graf/Große Kracht, Einleitung, S. 25.

156 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 18.5.1981.

157 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 18.5.1981.

158 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD an KMK, 1.6.1981.

159 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 18.5.1981.

160 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 18.5.1981.

diesem Hintergrund trat die EKD für die religiösen Bedürfnisse von Migrantinnen und Migranten ein.

Deswegen sah die Kommission die Zuwanderung als »Chance zur Erweiterung und Bereicherung der eigenen Lebenshorizonte«, auch im schulischen Unterricht: »Die Anwesenheit andersgläubiger Mitbürger ist eine Herausforderung an ein gelebtes, überzeugendes Christentum, das die uns in Christus zugewandte Liebe Gottes allen Menschen darbietet.«¹⁶¹ Daraus ergab sich die Forderung, den christlichen Religionsunterricht zu intensivieren, um »die Schüler besser als bisher über den Islam zu informieren, sie zu befähigen, sich mit anderen religiösen Traditionen auseinanderzusetzen, und hierdurch ein vertieftes Verständnis der eigenen Konfession zu gewinnen«.¹⁶² An einen islamischen Religionsunterricht richtete sich wiederum die Erwartung, dass »er einen offenen, toleranten Grundvorstellungen verpflichteten Islam vermittelt«.¹⁶³ Dieses Plädoyer zielte gegen die außerschulischen Koranunterweisungen »durch zumeist unausgebildete Hodschas«,¹⁶⁴ deren Religionswissen auf diese Weise dezidiert keine Anerkennung erfuhr, zudem fehlte es nicht an der geläufigen Warnung vor einer »Ghettoisierung, die den Nährboden für Fanatismus und soziale Konflikte abgibt«.¹⁶⁵

War dieser Entwurf im Großen und Ganzen noch in einem religionspädagogischen Duktus gehalten, so zeichnete ein zweiter, längerer Entwurf vom 13. August 1981 in deutlich schärferen Worten ein Szenario von Parallelgesellschaften und sprach von einer »Ghettoisierung bestimmter Ausländergruppen in den Großstädten« und einer »Absonderung ausländischer Kinder in Nationalklassen oder Nationalschulen«.¹⁶⁶ Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts bewertete der zweite Entwurf damit zwiespältiger. Einerseits bestehe die Gefahr, »daß eine religiös, kulturell und ethisch ungebundene und orientie-

161 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 18.5.1981. Unterstreichung im Original.

162 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 18.5.1981.

163 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 18.5.1981.

164 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 18.5.1981.

165 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 18.5.1981.

166 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 13.8.1981.

rungslose Ausländerjugend unter uns heranwächst«¹⁶⁷, andererseits diejenige einer »Fanatisierung ausländischer Jugendlicher, bei der sich nationalistische und religiöse Motive vermischen«.¹⁶⁸ Als problematische Aspekte sprach die Kommission die Stellung der Frau, die Rolle körperlicher Züchtigung, das Verhältnis zu den Juden, die Erziehung zu Toleranz und Ächtung von Gewalt sowie die Anerkennung demokratischer Verfahren an.¹⁶⁹ Die Lösung lag für die EKD in einem Religionsunterricht, der die »Dialogfähigkeit muslimischer Heranwachsender mit Menschen christlicher Prägung« stärken sollte: »Insbesondere muslimische Kinder und Jugendliche müssen eine spezifische Förderung erhalten, damit sie sich in die abendländische-christliche und industriell-säkular geprägte Umwelt und Kultur der Bundesrepublik Deutschland einleben können.«¹⁷⁰

Die Akzentverschiebungen zwischen den beiden Entwürfen zeugten vom Ringen innerhalb der EKD, eine einigermaßen konsistente Haltung zum islamischen Religionsunterricht zu finden. Hoffnungsvollere, vom religiösen Miteinander getragene Szenarien und pessimistischere Sichtweisen auf die Gefahren des Fundamentalismus wechselten sich ab. Konstant blieben lediglich die Auffassung, dass Deutschland faktisch zu einem Einwanderungsland geworden sei,¹⁷¹ und die grundsätzliche Anerkennung des Islams als Weltreligion.¹⁷²

So bedeutsam die Stimme der EKD in der bundesdeutschen Öffentlichkeit war und damit ihrem erst im Entstehen befindlichen Papier Aufmerksamkeit in KMK und Kultusverwaltungen verschaffte, so beschäftigten sich auf regionaler und lokaler Ebene weitere kirchliche Gesprächskreise mit dem islamischen Religionsunterricht. Besonders hervorzuheben war die 1976 gebildete Islamisch-Christliche Arbeitsgruppe zu Ausländerproblemen (ICA), die am 22. Oktober

167 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 13.8.1981.

168 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 13.8.1981.

169 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 13.8.1981.

170 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 13.8.1981.

171 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 13.8.1981; EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 18.5.1981.

172 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 13.8.1981. Letztlich veröffentlicht wurde das Papier am 4.6.1982; BArch Koblenz, B 304, 7783, EKD an KMK, 21.6.1983.

1980 in Frankfurt zum Religionsunterricht tagte. Demnach äußerten auch die islamischen Vertreter den Wunsch, dass ein islamischer Religionsunterricht in deutscher Sprache stattfinde; orientierungsstiftend sollte nicht der Religionsunterricht in der Türkei sein, vielmehr sollten explizit auch Kinder und Jugendliche aus Jugoslawien und anderen islamischen Ländern angesprochen werden.¹⁷³ Appelle richteten die muslimischen Vertreter der ICA nach mehreren Seiten: »Eine intensive Arbeit unter muslimischen Eltern ist erforderlich, damit sie lernen, daß dies im Sinne des Koran und der islamischen Tradition ist«, dringend geboten sei aber auch »eine bessere Information der deutschen Bevölkerung über ein gutes Zusammenleben mit Muslimen in einer multikulturellen Gesellschaft«.¹⁷⁴

Über die Phase der Gutachten und Denkschriften hinaus gelangte die deutsche Bildungspolitik ab dem Herbst 1982. Auf der Tagung der Gemischten Deutsch-Türkischen Kommission vom 30. November bis 2. Dezember 1982 in Ankara präsentierte die Türkei, die noch wenige Monate zuvor diplomatisch gegen die Lehrplan-Kommission in Nordrhein-Westfalen interveniert hatte, neu entwickelte Religions-Lehrpläne für die Grundschule und leitete sie den Kultusverwaltungen der Länder zu.¹⁷⁵ Hamburg reagierte als eines der ersten Bundesländer, indem es eine Rohübersetzung dieser Lehrpläne unter dem Titel »Religion- und Sittenlehre für türkische Arbeitnehmerkinder in Klassen 1 bis 3« anfertigen ließ und die Absicht kundtat, sie für die probeweise Einführung des islamischen Religionsunterrichts im Schuljahr 1983/84 zu nutzen,¹⁷⁶ wenn auch insoweit überarbeiteter Form, »daß die Integrationsbelange hinreichend zur Geltung kommen«.¹⁷⁷

Das Hamburger Vorgehen sorgte für einen Eklat in der KMK. Der Berliner Vertreter sprach sich vehement dagegen aus, »überstürzt die historische Entscheidung zu treffen, eine andere Weltreligion mit teilweise kämpferisch-missionarischem Charakter in eine christlich geprägte Kultur mit staatlicher Hilfe einzuführen«.¹⁷⁸ Dabei war nicht ohne Bedeutung, dass im Land Berlin seit 1981 ein christdemokratischer Minderheitssenat regierte, denn es waren überwiegend konservative Akteurinnen und Akteure, die nun dem Thema islamischer Religionsunterricht einen neuen Akzent gaben.

Der innerhalb der KMK turnusgemäß als Präsident amtierende bayerische Kultusminister Hans Maier war es, der einen Brief an Bundesaußenminister Hans-Dietrich Genscher verfasste, in dem er die Problematik des islamischen Religions-

173 BArch Koblenz, B 304, 7782, Hessisches Kultusministerium an KMK, 23.7.1981.

174 BArch Koblenz, B 304, 7782, Hessisches Kultusministerium an KMK, 23.7.1981.

175 BArch Koblenz, B 304, 7783, KMK, 8.12.1982.

176 BArch Koblenz, B 304, 7783, KMK, UA Ausländ. Schüler, 6. Sitzung am 10.11.1982 in Hamburg, TOP 3.

177 BArch Koblenz, B 304, 7782, Schulbehörde Hamburg an KMK, 9.9.1982.

178 BArch Koblenz, B 304, 7783, KMK, UA Ausländ. Schüler, 6. Sitzung am 10.11.1982 in Hamburg, TOP 3.

unterrichts darstellte. Maier sah darin unter anderem die Gefahr, insbesondere »die Mädchen von Kontakten mit deutschen Kindern abzuhalten und die Autorität des deutschen Lehrers und der deutschen Schule zu mindern«. ¹⁷⁹ Zudem stellte Maier bekannte Vorbehalte gegenüber dem Islam wie Zweifel an der Grundgesetztreue oder dessen Zersplitterung in verschiedene Gruppierungen zusammen, die es den Kultusverwaltungen erschwerten, formale Partner zu finden. ¹⁸⁰

Nur wenige Tage später wandte sich die Berliner Schul- und Jugendsenatorin Hanna-Renate Laurien an den neuen KMK-Präsidenten, den Hamburger Schulsenator Joist Grolle, um den Beratungspunkt islamischer Religionsunterricht auf die Tagesordnung der KMK zu setzen. Dabei stellte sie neben Fragen nach dem geeigneten Zeitpunkt für eine Einführung des islamischen Religionsunterrichts und nach Ansprechpartnern auf islamischer Seite vor allem in zugespitzter Form die Frage nach der Konformität der Lehrinhalte mit dem Grundgesetz: »Wie kann verhindert werden, daß radikale Sekten die moslemischen Glaubensgruppen gegebene Möglichkeit mißbräuchlich als Einfalltor in die Schulen nutzen?« ¹⁸¹

Laurien hielt fest, dass die religiöse Neutralität des Staates nicht allein auf Religionsgemeinschaften des »christlich-abendländischen Kulturkreises« beschränkt sein sollte und muslimischen Kindern eine religiöse Erziehung nicht vorenthalten werden dürfe. ¹⁸² Damit war die Bereitschaft für einen islamischen Religionsunterricht verbunden, wie sie der prinzipiellen Religionsfreundlichkeit des Konservatismus entsprach, doch benannte Laurien auch bedenkliche Inhalte, zu denen sie, der zeitgenössischen Diskussion folgend, die Stellung der Frau, die Polygamie und einige Teile der islamischen Rechtsordnung zählte. ¹⁸³ Als Lehrerin, Schulleiterin und langjährige Kultusbeamtin verwies sie zudem mit Bestimmtheit darauf, dass »Gebetsübungen, Koranlesungen und Rituale noch keinen Religionsunterricht ausmachen, sondern kultische Handlungen darstellen«, und beharrte auf dem Unterschied zwischen Katechese und schulischem Unterricht. ¹⁸⁴ Zielvorstellung müsse sein, dass der islamische Religionsunterricht »der Integration der muslimischen Ausländer dienen« sollte, »ihnen das Zurechtfinden in einer fremden Umwelt erleichtern und ihnen helfen, die Spannung zwischen unterschiedlichen Wertnormen zu bestehen«. ¹⁸⁵ Laurien

179 BArch Koblenz, B 304, 7783, KMK-Präsident, Maier, an AA, Genscher, 7.12.1982.

180 BArch Koblenz, B 304, 7783, KMK-Präsident, Maier, an AA, Genscher, 7.12.1982.

181 BArch Koblenz, B 304, 7783, Schulsenatorin Berlin, Laurien, an KMK-Präsident, Grolle, 13.12.1982.

182 BArch Koblenz, B 304, 7783, Schulsenatorin Berlin, Laurien, an KMK-Präsident, Grolle, 13.12.1982.

183 BArch Koblenz, B 304, 7783, Schulsenatorin Berlin, Laurien, an KMK-Präsident, Grolle, 13.12.1982.

184 BArch Koblenz, B 304, 7783, Schulsenatorin Berlin, Laurien, an KMK-Präsident, Grolle, 13.12.1982.

185 BArch Koblenz, B 304, 7783, Schulsenatorin Berlin, Laurien, an KMK-Präsident, Grolle, 13.12.1982.

sprach sich dabei gegen eine »übereilte« Einführung des islamischen Religionsunterrichts aus, um den Gläubigen Zeit zu lassen, »in Annäherung an unseren Kulturkreis Formen und Glaubensrichtungen des Islam auszubilden, die der Wertordnung des Grundgesetzes eher entsprechen«. ¹⁸⁶

Die wirksamste Forderung Lauriens war die Einführung einer eigenen KMK-Kommission zum islamischen Religionsunterricht. Als die neue Kommission wenige Monate später, am 17. Mai 1983 in Berlin erstmals zusammentrat, gab es eine grundsätzliche Einigung darauf, dass es verschiedene Modelle eines islamischen Religionsunterrichts geben müsse. Die erste Sitzung diente ansonsten dem Zusammentragen von Wissensgrundlagen. Dazu zählten neben Gutachten, Protokollen und Vermerken, die das Governance-Wissen in der KMK, einzelnen Bundesministerien und Landeskultusverwaltungen wiedergaben, auch Materialien aus der evangelischen und katholischen Kirche sowie von erziehungswissenschaftlichen Forschungsgruppen zu ausländischen Kindern und Jugendlichen. ¹⁸⁷

Auf der zweiten Sitzung der Kommission am 27. Juni 1983, erneut in Berlin, stellte das Auswärtige Amt die Idee einer »Türkischen Stiftung für religiöse Angelegenheiten in der Bundesrepublik Deutschland« vor und sah darin eine Chance, auf die türkische Regierung einzuwirken, »ihrerseits der christlichen Minderheit in der Türkei einen verbesserten Status zu gewähren«. ¹⁸⁸ Die Diskussion ergab allerdings, dass eine solche Stiftung nicht als Religionsgemeinschaft im rechtlichen Sinne anzusehen sei, ¹⁸⁹ so dass eine Verflechtung des islamischen Religionsunterrichts mit den außenpolitischen Zielen der neuen christdemokratisch-liberalen Bundesregierung rasch an Grenzen stieß.

So recht kam die Islam-Kommission nicht voran. Dagegen machten die praktischen Vorbereitungen in Hamburg, das die Kontroverse in der KMK ausgelöst hatte und nach Nordrhein-Westfalen nun als neuer Vorreiter eines islamischen Religionsunterrichts galt, weitere Fortschritte. Für einen Probeunterricht hatten sich bis Anfang 1983 in Hamburg 28 türkische Lehrkräfte gemeldet. Zur Vorbereitung wurden der Lehrplan-Entwurf und die Unterrichtseinheiten aus Nordrhein-Westfalen in der Hamburger Schulbehörde ebenso geprüft wie die in der Bundesrepublik erarbeiteten und von der Türkei empfohlenen Lehrbücher »Din Bilgisi« für die Klassen 1-8. ¹⁹⁰ Die Schulbehörde ließ darüber hinaus die türkischen Lehrpläne für die Klassenstufen 1-3 durch die an der Universität Hamburg

186 BArch Koblenz, B 304, 7783, Schulsenatorin Berlin, Laurien, an KMK-Präsident, Grolle, 13.12.1982.

187 BArch Koblenz, B 304, 7782, Ergebnis-Niederschrift über die 1. Sitzung der Kommission »Islamischer Religionsunterricht« am 17.5.1983 in Berlin; BArch Koblenz, B 304, 7783, KMK, Kommission Islam. RU, 1. Sitzung am 17.5.1983 in Berlin, TOP 2.

188 BArch Koblenz, B 304, 7783, KMK, Kommission Islam. RU, 2. Sitzung am 27.6.1983 in Berlin, TOP 1.

189 BArch Koblenz, B 304, 7783, KMK, Kommission Islam. RU, 2. Sitzung am 27.6.1983 in Berlin, TOP 1.

190 BArch Koblenz, B 304, 7783, Vermerk, 21.3.1983.

lehrende Turkologin Petra Kappert und ihren Mitarbeiter Rolf Niemeyer begutachten und validierte damit ihr Vorhaben durch Expertise aus der Fachwissenschaft.

Kappert und Niemeyer fällten ein differenziertes, vorsichtiges Urteil: Sie bemängelten, dass die gelegentlich »pathetische Ausdrucksweise« der Lehrpläne befremdlich wirkte, wiesen den darin enthaltenen Vorwurf, »Kemalisten seien areligiös«, zurück und warnten, dass historische und politische Kenntnisse vorausgesetzt würden, die dem Unterricht in der Grundschule nicht angemessen seien. Auch ließen sich einige Thesen einer nationalistischen Erziehung nicht islamisch begründen. Dennoch urteilten die Gutachtenden: Sollte das »ohnehin überfrachtete Programm um die inakzeptablen Thesen gekürzt werden, kann es jedoch u. E. als vorläufiger Lehrplan Verwendung finden«. ¹⁹¹

Zum Start des Probeunterrichts in Hamburg im Schuljahr 1983/84 hatten sich 975 Schülerinnen und Schüler aus der Türkei gemeldet. Zuvor war die Schulbehörde Bedenken der Eltern durch Informationsveranstaltungen begegnet, wo sie auch die Lehrmaterialien präsentierte. Eine von Eltern geäußerte Sorge war, dass der neue Unterricht zu Lasten des Deutschunterrichts gehen könnte, eine andere, dass dieser von den Leitern der Korankurse erteilt werden könnte. Wie die Schulbehörde vermerkte, machte von den angeschriebenen Familien letztlich nur ein Schüler von der Abmeldemöglichkeit Gebrauch, da die Familie christlichen Glaubens war. ¹⁹²

Während die Hamburger Schulbehörde zufrieden und pragmatisch die Gutachten von Kappert und Niemeyer nutzte und in die Praxisphase übergang, erhielt die Islam-Kommission der KMK ebenfalls durch die Einladung eines Experten einen neuen, allerdings kontroversen Schub. Der Göttinger Islamwissenschaftler und Arabist Tilman Nagel war zur vierten Sitzung eingeladen worden, er sollte vor allem zur Stellung der Frau, zur Bekenntnisfreiheit, zum Strafsystem und zum Toleranzgebot des Grundgesetzes Stellung nehmen. Im Vorfeld erhielt Nagel das Gutachten des baden-württembergischen Justizministeriums vom 19. Mai 1982 zur Information, was insofern kurios anmutete, da dessen Verfasser selbst bemerkt hatten, über wenig Expertise zum Islam zu verfügen. ¹⁹³

Nagel verwies grundsätzlich darauf, dass die Praxis islamischer Länder »erheblich« von den Forderungen des Islams abweiche. Umgekehrt werde der Koran »als Mittel der Rechtfertigung aller möglichen türkischen Sitten mißbraucht«. ¹⁹⁴ Vom islamwissenschaftlichen Teil seines Vortrags zu religionspädagogischen Aspekten schwenkend sprach sich Nagel für die deutsche Sprache im islamischen

191 BArch Koblenz, B 304, 7783, P. Kappert/R. Niemeyer, Gutachten, 1983

192 BArch Koblenz, B 304, 7783, Vermerk, 25.II.1983.

193 BArch Koblenz, B 304, 7783, KMK, Kommission Islam. RU, 3. Sitzung am 15./16.9.1983 in Stuttgart, TOP 4.

194 BArch Koblenz, B 304, 7783, T. Nagel, Vortrag zu Islam. RU, 1983.

Religionsunterricht aus, zugleich aber auch für muslimische Lehrkräfte.¹⁹⁵ Stärker als in der bisherigen bildungspolitischen Debatte üblich verwies Nagel auf die Heterogenität des Islams. Skepsis gegenüber türkischen Lehrplänen und Lehrbüchern sei angebracht, auch vor dem Hintergrund der nicht-türkischen Muslime, und der Religionsunterricht müsse von Fragen der Nationalität gelöst werden.¹⁹⁶ Nicht verzichten mochte auch Nagel auf ein dramatisches Szenario. Letztlich stünde die Bundesrepublik vor der Wahl, »in unseren Städten muslimische bzw. türkische Ghettos wuchern zu lassen, oder darauf hinzuwirken, daß aus den zugewanderten Türken deutsche Bürger islamischen Glaubens werden.«¹⁹⁷

Nicht alle Verantwortlichen in den Kultusverwaltungen konnte Nagel überzeugen. Von den Wechselfällen der Wissenszirkulation und Aneignung wissenschaftlicher Expertise zeugten die Überlegungen eines baden-württembergischen Kultusbeamten im Nachgang zu Nagels Vortrag. Er vertraute lieber dem bekannten TV-Auslandskorrespondenten und Publizisten Peter Scholl-Latour, der das Risiko einer Konfrontation mit der Türkei sah, wenn sich der Islam in Deutschland immer mehr verselbständige.¹⁹⁸ Insgesamt attestierte der Kultusbeamte den Gutachten und wissenschaftlichen Vorträgen der KMK-Islam-Kommission bildungspraktische Unkenntnis: »Dort, wo uns der Islam wirklich begegnet – das ist meine Erkenntnis nach etwa 2 1/2-jähriger Arbeit – ist er gerade eben nicht anpassungsfähig.«¹⁹⁹

Als die KMK-Islam-Kommission im Januar 1984 am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin für die Erstellung ihres Abschlussberichts zusammenkam,²⁰⁰ ließ sie die widerstrebenden Positionen zum Islam und islamischen Religionsunterricht so weit wie möglich außen vor. So sollte generell von Empfehlungen für ein einzelnes Unterrichtsmodell abgesehen werden, sondern nur die unterschiedlichen Möglichkeiten islamischen Religionsunterrichts vorgestellt werden, ohne auf deren inhaltliche Dimension näher einzugehen.²⁰¹

Der Bericht von rund 20 Seiten mit Datum vom 20. März 1984 titelte daher recht zurückhaltend: »Darstellung möglicher (idealtypischer) Modelle religiöser Unterweisung in islamischer Religion und ihrer möglichen Auswirkungen.«²⁰² Als Begründung für einen islamischen Religionsunterricht führte der Bericht an, dass

195 BArch Koblenz, B 304, 7783, KMK, Kommission Islam. RU, 4. Sitzung am 23.11.1983 in Berlin, TOP 2.

196 BArch Koblenz, B 304, 7783, T. Nagel, Vortrag zu Islam. RU, 1983

197 BArch Koblenz, B 304, 7783, T. Nagel, Vortrag zu Islam. RU, 1983.

198 BArch Koblenz, B 304, 7783, Referatstext zu Islam. RU, 1983. Ausführlich zur Welt-sicht und Publizistik Scholl-Latours: Konrad, Umdeutungen des Islams, S. 151-184.

199 BArch Koblenz, B 304, 7783, Referatstext zu Islam. RU, 1983.

200 BArch Koblenz, B 304, 7783, KMK, Kommission Islam. RU, 5. Sitzung am 25./26.1.1984 in Berlin.

201 BArch Koblenz, B 304, 7783, KMK, Kommission Islam. RU, 5. Sitzung am 25./26.1.1984 in Berlin, TOP 1.

202 BArch Koblenz, B 304, 7783, Bericht der KMK-Kommission Islam. RU, 20.3.1984.

ein erheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern das Bedürfnis nach einer religiösen Unterweisung empfinde. Dabei gingen die Berichterstatter davon aus, dass die Muslime in der Bundesrepublik »für viele Jahre oder auf Dauer leben werden« und es auch »im Interesse der deutschen Seite« sei, sie nicht ohne religiöse Erziehung aufwachsen zu lassen.²⁰³ Dieses Interesse lag konkret darin, »zur Entwicklung eines muslimischen Selbstverständnisses in einer nicht-muslimischen Welt« beizutragen und den muslimischen Kindern und Jugendlichen zu helfen, »die Wertnormen der deutschen Gesellschaft zu verstehen und zu akzeptieren und Spannungen zwischen unterschiedlichen Wertnormen auszuhalten«.²⁰⁴ Diesen Zielsetzungen war nicht nur eine konstante Differenzbildung zwischen nicht-muslimischen und muslimischen Schülerinnen und Schülern inhärent, sondern sie richteten auch erhöhte lernpsychologische Anforderungen an die muslimischen Schülerinnen und Schüler, die Spannungen in der Einwanderungsgesellschaft auszuhalten, während dies für den Religionsunterricht der beiden christlichen Konfessionen nicht in gleichem Maße gefordert war.

Die als Kernstück des KMK-Berichts vorgestellten Modelle waren nach dem steigenden Grad staatlicher Beteiligung und Verbindlichkeit geordnet. Modell 1 war ein islamischer Religionsunterricht außerhalb der Schule »im Benehmen mit deutschen Behörden«,²⁰⁵ de facto entsprechend den Korankursen, deren Inhalt und Gestaltung allerdings nicht gegen die Rechtsordnung der Bundesrepublik verstoßen durfte. Modell 2 war eine religiöse islamische Unterweisung in Verbindung mit dem Muttersprachlichen Unterricht in konsularischer Trägerschaft (so wie bislang in Hamburg und Baden-Württemberg). Modell 3 war eine islamische religiöse Unterweisung im Muttersprachlichen Unterricht unter deutscher Kultusverwaltung (so wie bislang in Hessen). Modell 4 war ein religionskundlicher Unterricht im Rahmen des Regelunterrichts in deutscher Sprache nach deutschen Lehrplänen. Dies praktizierte bisher kein Bundesland. Modell 5 war eine religiöse Unterweisung im Regelunterricht in Übernahme türkischer Lehrpläne. Dieser Unterricht sollte durch türkische Lehrkräfte in türkischer Sprache erteilt werden. Modell 6 sah für die religiöse Unterweisung die Entwicklung von deutschen Lehrplänen mit eigenen Zielvorstellungen und inhaltlichen Festlegungen vor. Modell 7 schließlich sollte einen islamischen Religionsunterricht im Regelunterricht darstellen nach einem mit den muslimischen Religionsgemeinschaften abgestimmten deutschen Lehrplan.²⁰⁶

Überlegungen zum Umgang mit religiöser Vielfalt im deutschen Bildungswesen, die im 21. Jahrhundert immer stärker den Weg zu einen religionskund-

203 BArch Koblenz, B 304, 7783, Bericht der KMK-Kommission Islam. RU, 20.3.1984.

204 BArch Koblenz, B 304, 7783, Bericht der KMK-Kommission Islam. RU, 20.3.1984. Diese Worte waren weitgehend mit dem Schreiben Lauriens 1981 identisch.

205 BArch Koblenz, B 304, 7783, Bericht der KMK-Kommission Islam. RU, 20.3.1984.

206 BArch Koblenz, B 304, 7783, Bericht der KMK-Kommission Islam. RU, 20.3.1984.

lichem Unterricht aufzeigen,²⁰⁷ galten damals noch als eine eher theoretische Option wie im skizzierten Modell 4. Nicht nur die deutsche Bildungstradition eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts wirkte noch stark nach, sondern auch die Vorstellung von Wissen für Migrantinnen und Migranten, das in diplomatischen Konsultationsprozessen mit den Entsendeländern abzustimmen war.

Dennoch sollte der Bericht der KMK-Islam-Kommission vertraulich behandelt und nicht an Personen oder Institutionen außerhalb der KMK weitergegeben,²⁰⁸ vor allem aber nicht der türkischen Seite zugänglich gemacht werden.²⁰⁹ Damit entschied sich die KMK erneut, wie bei der Überprüfung der Lehrmittel für Deutsch als Fremdsprache, eine viele Arbeitsstunden, Gutachten und wissenschaftliche Expertise umfassende Wissensgrundlage zu Migration und Bildung nicht öffentlich zur Diskussion zu stellen. Von den Arbeiten im Rahmen der Kommission zeugte somit nur ein Aufsatz von Hans-Peter Füssel, seinerzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, und Tilman Nagel zum Verhältnis von islamischen Religionsunterricht und Grundgesetz in einer juristischen Fachzeitschrift.²¹⁰ Der Abschlussbericht der KMK-Islam-Kommission selbst kursierte jenseits von Bundesministerien und Kultusverwaltungen allenfalls vereinzelt unter der Hand,²¹¹ so dass um die Jahrtausendwende, als das Thema eines islamischen Religionsunterrichts erneut in den gesellschaftlichen und pädagogischen Blickpunkt rückte, die Ansätze und Überlegungen zwei Jahrzehnte zuvor wie vergessen schienen.

Trotz der bewusst eingedämmten Wissenszirkulation endete die Diskussion der 1980er Jahre nicht mit der Auflösung der KMK-Islam-Kommission. Dies zeigte eine prominent besetzte Tagung in Zusammenarbeit der Evangelischen Akademie Arnoldshain und der katholischen Rabanus Maurus-Akademie zum Thema »Islamischer Religionsunterricht an Hessischen Schulen?«, die wenige Wochen nach dem Abschlussbericht der KMK-Kommission vom 15. bis 17. Mai 1984 in Wiesbaden stattfand. Dabei berichteten Petra Kappert für Hamburg und der Leiter des Landesinstituts für Lehrerfortbildung für Nordrhein-Westfalen von ihren Curricula für den islamischen Religionsunterricht. Darüber hin-

207 Riem Spielhaus/Zrinka Štimac, Schulischer Religionsunterricht im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität, in: APuZ 68 (2018), H. 28-29, S. 41-46.

208 BArch Koblenz, B 304, 7783, KMK, Kommission Islam, RU, 5. Sitzung am 25./26.1.1984 in Berlin, TOP 3.

209 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 14. Sitzung am 19.9.1984 in Bonn, TOP 7.

210 Hans-Peter Füssel/Tilman Nagel, Islamischer Religionsunterricht und Grundgesetz, in: Europäische Grundrechte-Zeitschrift 12 (1985), S. 497-502.

211 Langenfeld, Integration, S. 181-182 konnte die verschiedenen Modelle für einen Islamischen Religionsunterricht bereits skizzieren, da ihr der unveröffentlichte Bericht als nicht näher gekennzeichnete Quelle vorlag.

aus wurden sowohl von muslimischer als auch, getrennt davon in einem darauffolgenden Panel, von nicht-muslimischer Seite »Hoffnungen, Erwartungen, Befürchtungen« diskutiert.²¹² Als Programmhöhepunkt war für den Abend des ersten Tages eine Rede des hessischen Kultusministers Hans Krollmann angekündigt.²¹³ Seine Grundaussage bestand in weitreichenden, zum Teil schon im KMK-Kontext erhobenen Forderungen an die Muslime: »Es gilt, den Muslimen die Spielregeln unseres Zusammenlebens in einer pluralistischen Gesellschaftsordnung nahezubringen, ihnen zu helfen, die Wertvorstellungen der deutschen Gesellschaft zu verstehen und zu akzeptieren und Spannungen zwischen unterschiedlichen Wertvorstellungen auszuhalten.«²¹⁴

In Hessen nahmen die Vorbereitungen für einen islamischen Religionsunterricht nach Abschluss der KMK-Islam-Kommission im April und der Akademientagung im Mai 1984 erst richtig Fahrt auf. Im Oktober 1984 legte die einschlägig tätige Gießener Anwaltskanzlei Volkmann/Bouffier/Steiner im Auftrag des Türkisch-Islamischen Kulturvereins e. V. einen Lehrplanentwurf für die Jahrgangsstufen 5/6, vier ausgearbeitete Unterrichtseinheiten sowie einen erneuten Antrag vor, auf dessen Grundlage für rund 600 Kinder islamischer Religionsunterricht im Raum Wetzlar eingeführt werden sollte.²¹⁵

Federführend für den Lehrplanentwurf war der Gießener Assistenzarzt Yaşar Bilgin, der sich in seiner späteren beruflichen Laufbahn ausführlich mit dem Zusammenhang von Migration und Gesundheit beschäftigen sollte. Im Vorwort des Lehrplanentwurfs legte er eine Agenda dar, die durchaus im Kontrast stand zu den Forderungen der deutschen Bildungspolitik, die Wertnormen der deutschen Gesellschaft zu vermitteln und daraus entstehende Spannungen auszuhalten: »Bei aller Anpassung, die das Leben eines Muslims in einem nichtmuslimischen Land erfordert, sollte der Religionsunterricht so zu gestalten sein, daß der Muslim seine religiöse Integrität erhält bzw. findet.«²¹⁶ Für dieses Ziel standen die skizzierten vier Unterrichtseinheiten: »Die Glaubensgrundsätze«, »Die fünf Fundamente des Islam«, »Wie betet man?« und »Die Lebensgeschichte des Propheten Muhammed«. Konzilient betonte Bilgin zugleich ein friedfertiges Verhalten der Muslime und eine notwendige Auseinandersetzung mit der gesell-

212 BArch Koblenz, B 304, 7783, Evang. Akademie Arnoldshain und Rabanus Maurus Akademie, Fachtagung, 15.-17.5.1984 in Wiesbaden.

213 BArch Koblenz, B 304, 7783, Evang. Akademie Arnoldshain und Rabanus Maurus Akademie, Fachtagung, 15.-17.5.1984 in Wiesbaden.

214 HHStA Wiesbaden, 504, 8713, Hans Krollmann: Islamischer Religionsunterricht aus der Sicht des Hessischen Kultusministers, Vortrag auf der Fachtagung der Rabanus-Maurus-Akademie und der Evang. Akademie Arnoldshain, 16.5.1984.

215 HHStA Wiesbaden, 504, 8713, Vermerk, 21.1.1985; HHStA Wiesbaden, 504, 8714, Religion für Schüler islamischen Glaubens. Lehrplanentwurf der islamischen Gemeinden im Raume Gießen/Wetzlar, 1985.

216 HHStA Wiesbaden, 504, 8713, Religion für Schüler islamischen Glaubens. Vier Unterrichtseinheiten, Entwurf, 1984.

schaftlichen Umwelt. Letzteres zeigte sich deutlich in der für den Lehrplanentwurf verwendeten Fachliteratur. Hierzu gehörten Werke aus der deutschen Islamwissenschaft, etwa von Annemarie Schimmel oder Klaus Kreiser, aber auch ältere, in europäischen Verlagsorten erschienene Literatur, so die sechsbändige internationale Enzyklopädie des Islam (Leiden 1913-1938), die in der ersten Auflage noch auf Deutsch vorlag, die Vorlesungen über den Islam des ungarisch-jüdischen Orientalisten Ignác Goldziher (Heidelberg 1910) oder die zehnbändige Geschichte des Osmanischen Reichs des österreichischen Diplomaten Joseph von Hammer-Purgstall (Pest 1835).²¹⁷ Damit stellte der Lehrplanentwurf den Islam umfänglich in die epistemischen Traditionen des deutschsprachigen Mitteleuropas.

Das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), das den Lehrplanentwurf aus pädagogisch-didaktischer Perspektive begutachten sollte,²¹⁸ wusste die Nachweise klassischer orientalistischer Belesenheit offenkundig nicht so recht einzuschätzen. Wie Markierungen und Fragezeichen im Lehrplanentwurf nahelegten, irritierte das Erscheinungsjahr manch älterer Werke. Dennoch standen die bildungspolitischen Zeichen auf eine Anerkennung des Lehrplanentwurfs und einer Bewilligung des Antrags auf Religionsunterricht.

Das HIBS betonte positiv, dass der Entwurf nicht türkisch-national, sondern gesamtislamisch sei, wenn er auch dezidiert gesellschaftspolitische Themen ausklammere. Das hessische Kultusministerium folgerte daraus: »Aus verfassungsrechtlicher Sicht ist nichts gegen den Plan einzuwenden; er hebt sich in seiner toleranten Grundhaltung wohltuend ab von Tönen, die aus anderen islamischen Lagern oft zu hören sind.« Darüber hinaus könne der Türkisch-Islamische Kulturverein als »regionale Religionsgemeinschaft« angesehen werden, trotz mancher Anzeichen dafür, dass das Konzept der offiziellen türkischen Seite nicht gefalle.²¹⁹ Wichtigstes Entscheidungskriterium aber war, dass der Religionsunterricht als Schulversuch eingegrenzt und zunächst auf drei Jahre befristet war. Er sollte erst einmal »wertvolle Hinweise liefern, wie das schwierige Problem überhaupt anzupacken ist.«²²⁰

Der Lehrplanentwurf fand dann im Frühjahr 1985 Billigung, nachdem unter Hinweisen des HIBS in erster Linie das Vorwort deutlich überarbeitet worden war. Demnach leistete der Religionsunterricht »in der Stärkung der eigenen religiös-kulturellen Minderheit auch zugleich einen Beitrag zur Stärkung des weltanschaulich-religiösen Pluralismus in der Bundesrepublik Deutschland«.²²¹ Da-

217 HHStA Wiesbaden, 504, 8713, Religion für Schüler islamischen Glaubens. Vier Unterrichtseinheiten, Entwurf, 1984.

218 HHStA Wiesbaden, 504, 8713, Vermerk, 21.1.1985.

219 HHStA Wiesbaden, 504, 8713, Vermerk, 21.1.1985.

220 HHStA Wiesbaden, 504, 8713, Vermerk, 21.1.1985.

221 HHStA Wiesbaden, 504, 8714, Religion für Schüler islamischen Glaubens. Lehrplanentwurf der islamischen Gemeinden im Raume Gießen/Wetzlar, 1985.

mit war der Lehrplanentwurf erkennbar an einen linksliberalen und zum Teil kirchlichen Diskurs angepasst, der die bundesdeutsche Einwanderungsgesellschaft als weitgehend säkular und pluralistisch verstand. Mit dem neugefassten Vorwort gab sich die hessische Kultusverwaltung zufrieden; der Sachbearbeiter des HIBS schrieb sogar ausdrücklich an den Türkisch-Islamischen Kulturverein e. V., »ich selbst möchte nicht mehr weiter am Text herummachen (es ist Ihr Entwurf)« und verzichtete darauf, die Literatur- und Quellenangaben näher zu prüfen: »Ich tat mich sehr schwer mit den mir unbekanntem Titeln ...«. ²²² In der Folgezeit stufte das hessische Kultusministerium den bisherigen Lehrplanentwurf als Rahmenrichtlinien für die Klassen 5 bis 10 für islamischen Religionsunterricht ein, erstellt von den antragstellenden Religionsgemeinschaften in Gießen und Wetzlar in Zusammenarbeit mit dem HIBS. In der KMK-Auflistung hatte sich Hessen in diesem Schulversuch für das Modell 7 entschieden, einen islamischen Religionsunterricht im Regelunterricht nach einem mit den muslimischen Religionsgemeinschaften abgestimmten deutschen Lehrplan. ²²³ Trotz dieser Festlegungen hielt das Kultusministerium weiterhin Vorsicht für geboten: Es wollte sich bei der Organisation des islamischen Religionsunterrichts »zum jetzigen Zeitpunkt weder in die Hände der DITIB begeben noch das – auch sehr umstrittene – nordrhein-westfälische Programm übernehmen«. ²²⁴

Schienen die 1980er Jahre einer konkreten Lösung für den islamischen Religionsunterricht schon recht nahe, prolongierte sich die Phase der Schulversuche in das 21. Jahrhundert hinein, auch dauerte die Entwicklung von Curricula und Lehrwerken deutlich länger als anfangs geplant. ²²⁵ Wirkten sich in den späten 1980er Jahren die noch ausführlicher in einem der folgenden Kapitel dieser Arbeit zu erörternde, auf Rückkehr orientierte Migrationspolitik der Bundesrepublik und das abklingende bildungspolitische Interesse der einstigen Entsendeländer an den verbliebenen Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten mitsamt ihrer Familien aus, prägten die Debatte in den 1990er Jahren, befördert durch die schulischen Verhältnisse nach der deutschen Wiedervereinigung, vorwiegend Alternativen wie Ethik oder Philosophie. Lediglich Hamburg unternahm in dieser Zeit einen Vorstoß zu einem »Religionsunterricht für alle«, der der religiösen Vielfalt in der Einwanderungsgesellschaft und damit nicht nur dem spezifisch islamischen Anliegen gerecht zu werden suchte. ²²⁶

222 HHStA Wiesbaden, 504, 8714, HIBS an Arslan S. und Cigdem A., 9.5.1985.

223 BArch Koblenz, B 304, 7783, Bericht der KMK-Kommission Islam. RU, 20.3.1984.

224 HHStA Wiesbaden, 504, 8713, Vermerk, 3.12.1986.

225 Dies galt auch für das anfangs führende Bundesland Nordrhein-Westfalen: Klaus Gebauer, Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens in Nordrhein-Westfalen, in: Urs Baumann (Hrsg.), Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Bericht, Projekte, Dokumentationen, Frankfurt am Main 2001, S. 232-238.

226 Spielhaus/Štimac, Schulischer Religionsunterricht, S. 42-43.

Sprachwissen und Religionswissen waren seit den 1970er Jahren von steigender Bedeutung über die unmittelbare Betroffenheit von Migrantinnen und Migranten hinaus, da hier gesamtgesellschaftlich relevante Fragen von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, Säkularisierung und kultureller Identität in einer als globalisiert wahrgenommenen Welt adressiert waren. Vorstellungen von einem »einfachen Beruf« für zugewanderte Jugendliche lagen weit in der Vergangenheit, und dies nicht nur für junge Aussiedlerinnen und Aussiedler, sondern auch für die Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, deren fehlenden Schulabschlüsse für wachsenden öffentlichen Druck auf die bundesdeutsche Bildungspolitik sorgten. Daher wurde nicht nur das Sprachwissen im Deutschen auf eine professionellere Grundlage als DaF bzw. DaZ gestellt, sondern gleichzeitig auch das Sprachwissen im Englischen in Konkurrenz zum mitgebrachten Sprachwissen von migrierten Kindern und Jugendlichen auf den weiterführenden Schulen gestellt. Die so genannte Globalisierung folgte damit eigenen Logiken der Vernetzung und Internationalität, die nicht widerspruchsfrei mit Migrationsprozessen gekoppelt waren.

Diese Widersprüchlichkeit galt noch sichtbarer für das Religionswissen. Zum einen wurden in den Debatten um den islamischen Religionsunterricht die Wirkungen der Säkularisierung in der modernen Welt verhandelt, insbesondere in kirchlichen und konservativen bildungspolitischen Stimmen, zum anderen wurden erste Tendenzen der Kulturalisierung sichtbar, die in der deutschen Einwanderungsgesellschaft seit den 1980er Jahren zunehmend den bislang dominanten gesellschaftskritischen Gestus in den Auseinandersetzungen über Migration ablösen sollten. Ein wichtiges Element dieser Auseinandersetzungen war die Argumentation mit dem Grundgesetz, das damit in der Abgrenzung und Anerkennung »richtigen« Wissens eine Funktion zugesprochen bekam, die deutlich über einen »Verfassungspatriotismus« hinausging.

4.7. Nonkonformistisches Wissen? Kinder und Jugendliche zwischen Schule, Familie und community

Raum- und Zeitvorstellungen als konstituierende Merkmale eines mitgebrachten oder während des Migrationsprozesses neu erworbenen Wissens sind in den vorangegangenen Kapiteln angeklungen, verdienen es aber, an dieser Stelle noch einmal ausführlicher und mit besonderem Blick auf die Wahrnehmung und *agency* von Kindern und Jugendlichen untersucht zu werden.

Welche Wirkungen hatte das Wissen um mehrere Räume und Zeiten? Für migrierte Kinder und Jugendliche kam es zu Begegnungen, zum Wechsel von Sprachen und zu Erfahrungen von Differenz, die sich nicht immer leicht in die vorherrschenden Wissenskontexte des gesellschaftlichen Teilsystems Schule und Bildung übersetzen ließen. Die Bildungsforschung hat bislang vor allem Schulbücher als Quellen für Repräsentationen von Diversität untersucht. Noch wenig bekannt ist die liminale Position von Kindern und Jugendlichen als Expertinnen und Experten, sowohl im Unterricht, wenn die jeweiligen Herkunftsländer Thema waren, als auch vor allem durch eigene Wissensproduktionen in Schulzeitungen und Schulwettbewerben. Den zuletzt genannten, noch eher selten analysierten Quellen soll das Hauptaugenmerk dieses Kapitels gelten.

Zwischen Alltagswissen und Schulbuch

Migrantinnen und Migranten lebten in der Ankunftszeit, aber auch längere Zeit darüber hinaus oft in prekären Umständen. Für Ausgesiedelte waren Durchgangslager und Übergangswohnungen prägend, für Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten arbeits- und wohnungsmarktbedingt häufige Umzüge, zum Teil innerhalb einer Stadt oder Region in der Bundesrepublik, zum Teil aber auch durch Rückkehr zumindest eines Teils der Familie in das Herkunftsland. Diese Erfahrung von Mehrräumigkeit hatte für Kinder und Jugendliche konkrete Auswirkungen auf Kontinuität oder Wechsel der jeweils besuchten Schulen.

Für junge Migrantinnen und Migranten verbanden sich zudem andere Zeiterfahrungen mit Schule. Durch Muttersprachlichen Unterricht, Förderunterricht und Hausaufgabenhilfe lernten sie verbindlich auch nachmittags und samstags. Dies stand in scharfem Gegensatz zur Halbtagsschule als eine der »stabilsten alltagsgeschichtlichen Signaturen der alten Bundesrepublik«.¹ Zeitlich noch weiter ausgreifende Schulangebote wie Tagesheimschulen, Ganztagschulen oder Heim-Förderschulen wurden in der bundesdeutschen bildungs- und sozialpolitischen Tradition lange Zeit ganz überwiegend für unvollständige und »schwierige« Familienverhältnisse, etwa für alleinerziehende und berufstätige

1 Mattes, Projekt Ganztagschule, S. 9.

Kriegswitwen oder Geschiedene, gedacht.² Auch Migrantinnen und Migranten fielen durch eine auf bürgerliche Lebensverhältnisse ausgerichtete »Zeitpolitik«³ im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung in dieses Beurteilungsraster.

Während ihrer Schulzeit begegneten ausgesiedelte und ausländische Kinder und Jugendliche häufig einer größeren Bandbreite an Akteurinnen und Akteuren: nicht nur den Lehrkräften in den Regelklassen, sondern auch im Förderunterricht und Muttersprachlichen Unterricht, mitunter auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Sozialbetreuung, der Hausaufgabenhilfe oder sogar der schulpsychologischen Dienste. Zudem waren sie nicht selten von Schulleitungen und Schulsekretariaten gebeten, Mitteilungen an die Eltern oder Gespräche mit den Eltern zu übersetzen.

Zwei- oder gar Mehrsprachigkeit war daher eine alltägliche Erfahrung. Dennoch traf deren Anerkennung und Förderung auf anhaltende Skepsis. Die um die Wende zu den 1980er Jahren breiter zirkulierende Idee der Biculturalität war sowohl mit der Frage konfrontiert, welche Auswirkungen dies auf das Ziel Integration haben werde, zumal bei jenen Schülerinnen und Schülern, die bereits in Deutschland geboren waren,⁴ als auch mit dem bekannten Topos der »Überforderung«, der bis hin zu Warnungen reichte, das Phänomen von Sprachwechsel und Zweisprachigkeit sei »psychisch in die gesamten vielschichtigen Möglichkeiten und Gefahren für Versagen und Fehlverhalten eingebettet«.⁵ Vor dem Hintergrund dieser Problemwahrnehmung verwundert es dann nicht mehr, dass Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse einer Haupt- und Realschule im hessischen Idstein ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bedauerten, die in eine »Extra-Schule« gehen müssten, in der sie Türkisch lernten und dadurch anderen Unterricht, z. B. in Englisch, versäumten.⁶

Über die Differenzbildung anhand von Sprachwissen und Ethnizität hinaus hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten die kritische Migrations- und Rassismusforschung einer weiteren Differenzbildung zugewandt, indem sie für das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung den Blick auf Schulbücher und die darin transportierten Repräsentationen von Diversität gelenkt hat. Dieser Untersuchungsansatz fügte sich mit einem neuerem, dynamischen Verständnis von Schulbüchern als Medien, die gesellschaftlichen Wandel in Bildungskon-

2 Mattes, Projekt Ganztagschule, S. 29, 38-43, 52-57.

3 Hagemann, West German »Sonderweg«.

4 BArch Koblenz, B 304, 3285, Hilfen für die Eingliederung oder Förderung der Zweisprachigkeit, 1979.

5 HHStA Wiesbaden, 806/1, 16, Schulamt Wiesbaden, Referat Kinder ausländ. Arbeitnehmer, Februar 1973.

6 HHStA Wiesbaden, 504, 44II, Klasse F 5 b, Haupt- und Realschule Idstein an Hessisches Kultusministerium, 24.9.1980.

texte übersetzen.⁷ Konkret unterscheiden lässt sich das in Schulbüchern vermittelte »sozialkulturelle Wissen über einwanderungsbezogene Themen« einem Vorschlag der Kulturanthropologin Sabine Mannitz folgend nach vier Zugängen: Eine allgemeine Thematisierung von Migration, die konkrete Einwanderungsgeschichte in ein einzelnes Land, die Darstellung der Herkunftsländer und schließlich die Darstellung gesellschaftlicher Pluralität.⁸

Die an erster Stelle genannte allgemeine Thematisierung von Migration war mit Blick auf deren Auswirkungen ambivalent: Auf der einen Seite stand das Argument, dass die »Gastarbeiter« in die Zentren des Wohlstands drängten und dadurch Entwicklungsunterschiede und räumliche Disparitäten in Europa verschärften, während auf der anderen Seite Schulbuchdarstellungen darauf verwiesen, dass die Herkunftsländer von Finanztransfer und Rückkehrern profitierten.⁹

Bei der Einwanderungsgeschichte in die Bundesrepublik stand, zum zweiten, die in den ersten Nachkriegsjahrzehnten dominierende Darstellung von Flucht, Vertreibung und Umsiedlung zunehmend im Schatten der neuen Leitfigur des bundesrepublikanischen Migrationsregimes, des »Gastarbeiters« aus dem Süden Europas. Eine wirtschaftsnahe Perspektive betonte das starke Interesse an der Zuwanderung; diese sei »wesentliche Voraussetzung wirtschaftlichen Wachstums«,¹⁰ und trotz der hohen Bevölkerungsdichte seien Arbeitskräfte aus dem Ausland nötig, um »die Lücken in den Arbeitsstätten zu füllen«.¹¹ Diese Argumentation, die unverkennbar vom Stolz auf das im »Boom« erreichte und zum »Modell Deutschland« erhobene wirtschaftliche Niveau kündete, bezog mitunter auch Geflüchtete, Emigrierte und Ausgesiedelte ein, die unter ganz anderen politischen und rechtlichen Voraussetzungen nach Deutschland gekommen waren. Eine soziale Perspektive auf die »Gastarbeiter-Problematik«, die insbesondere in Geographieschulbüchern rasch zur dominierenden Perspektive der 1970er Jahre aufstieg, legte ihr Augenmerk auf die Situation an Arbeits- und

7 Simone Lässig, *Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext*, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn 2010, S. 199–215; Steffen Sammler/Felicitas Macgilchrist/Lars Müller/Marcus Otto, *Textbook Production in a Hybrid Age. Contemporary and Historical Perspectives on Producing Textbooks and Digital Educational Media*, Braunschweig 2016. Speziell zum Thema Migration: Susanne Grindel, *Das Bild von MigrantInnen im Schulbuch*, in: Maria Dabringer/Alexander Trupp (Hrsg.), *Wirtschaften mit Migrationshintergrund. Zur soziokulturellen Bedeutung »ethnischer« Ökonomien in urbanen Räumen*, Innsbruck 2012, S. 120–129.

8 Mannitz, *Die verkannte Integration*, S. 126.

9 Mit Nachweisen zu den untersuchten Schulbüchern: Zloch, *Migration und Raumvorstellungen*, S. 235.

10 Wolfram Hausmann (Hrsg.), *Welt und Umwelt. Geographie für die Sekundarstufe I*, 9. und 10. Schuljahr, Braunschweig 1975, S. 372.

11 Heinrich Barten (Hrsg.), *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk*, Ausgabe B, Bd. 5: *Deutschland in der Mitte Europas*, Stuttgart 1975, S. 113; mit weiteren Nachweisen: Zloch, *Migration und Raumvorstellungen*, S. 235–236.

Wohnungsmarkt. Dabei erwies es sich als ein nicht immer gelingender Drahtseilakt, gesellschaftskritische Appelle unterzubringen, ohne zugleich Stereotype des »Fremden« zu reproduzieren. Die Schulbuchdarstellungen thematisierten einerseits Sprachprobleme, geringe berufliche Aufstiegschancen und eine zunehmende Segregation in den Städten; andererseits zeigten sie in Abbildungen als vermeintlich häufige Form der Freizeitgestaltung Treffen von vorzugsweise männlichen Arbeitsmigranten an den Bahnhöfen westdeutscher Großstädte¹² und damit an sozial und kulturell prekären Orten des Transits.

Dies wiederum wies, drittens, epistemische Parallelen zur Charakterisierung der Herkunftsländer auf. Bundesdeutsche Geographieschulbücher verwiesen wiederholt auf die anhaltende »Unterentwicklung von Teilen der Mittelmeerländer«.¹³ Teilweise führten sie im Anschluss an ältere Deutungen namentlich Italien als »überbevölkert« an, woraus die seit vielen Jahrzehnten ausgeprägte Auswanderungsbereitschaft resultiere, die aber nun keine Kolonien mehr zur Verfügung habe,¹⁴ und verstetigten einen (post)kolonialen Blick. Teilweise sorgte aber gerade die seinerzeit neue methodische Ausrichtung der Schulgeographie auf Problemorientierung statt klassischer Länderkunde dafür, dass »die angesprochenen Regionen – und die dort lebenden Menschen – oft als defizitär erfahren« wurden.¹⁵

Seit den frühen 1980er Jahren gab es zunehmend kritischere Blicke auf die Schulbücher, wenn es um die Charakteristik der Herkunftsländer ging. Die Kommission der EKD für »Ausländerfragen und ethnische Minderheiten« appellierte etwa, Schulbücher und Curricula danach zu prüfen, »ob sie ein hinreichend differenziertes Bild auch vom islamischen Kulturerbe, den Hauptherkunftsländern ausländischer Kinder oder der nachkolonialen Situation z. B. im Nahen Osten vermitteln«.¹⁶ Ein Anliegen war dies auch der EG-Kommission, die in einem Bericht über die »Modellversuche auf dem Gebiet der schulischen Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern« dafür warb, in den Schulbüchern »ein Bild der jeweiligen Entsendestaaten zu zeichnen, das aktuell sei und

12 Mit Nachweisen zu den untersuchten Schulbüchern: Zloch, Migration und Raumvorstellungen, S. 237-238.

13 Manfred Bohle, Der Mensch gestaltet die Erde. Geographiebuch für die Sekundarstufe I, Bd. 2, Frankfurt am Main 1977, S. 3/2; ähnlich: Lothar Buck u. a. (Hrsg.), Geographie, 9. und 10. Schuljahr. Die Umwelt gestalten, Stuttgart 1978, S. 163.

14 Max Ferdinand Wocke (Hrsg.), Die Erde, unser Lebensraum, Bd. 2, Stuttgart 1971, S. 133; Erwin Boehm (Bearb.), Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Ausgabe B, Bd. 2: Europa ohne Mitteleuropa, Stuttgart 1977, S. 100.

15 Georg Stöber, »Fremde« in der Klasse. Geographieunterricht in Deutschland unter den Bedingungen einer Einwanderungsgesellschaft, in: Geographische Rundschau 55 (2003), H. 4, S. 42-44, hier S. 43.

16 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 13.8.1981. So bereits: BArch Koblenz, B 304, 3281, Evang. Akademie Berlin an KMK, 10.11.1972.

von überholten Klischees befreit werden müsse.¹⁷ Einzelne Bundesländer wie Hamburg und Hessen nahmen sich vor, in neuen Lehrplänen die Darstellung der Mittelmeerstaaten besonders zu prüfen.¹⁸ Die Problematik von Türkei-Darstellungen in deutschen Schulbüchern war schließlich Thema einer Sitzung des Gemischten Deutsch-Türkischen Ausschusses in Ankara im Januar 1984.¹⁹ Eine aktualisierte und konsensuelle Darstellung der Herkunftsländer fand somit besonderen Nachdruck auf diplomatischer und europäischer Ebene und stand in der Traditionslinie der seit Jahrzehnten geübten internationalen Schulbuchgespräche.²⁰

Dagegen betraten zum vierten die Forderungen nach der Darstellung gesellschaftlicher Pluralität und Diversität weitgehend Neuland. So stellte die erwähnte EKD-Kommission 1981 fest, die »monokulturelle Situation in Deutschland« habe sich durch Migration verändert, daher seien die Fachdidaktiken zu überarbeiten: »Sie müssen zukünftig der sich entwickelnden multinationalen und multikulturellen Situation in der Bundesrepublik Deutschland Rechnung tragen.«²¹ Der Grat zwischen dem Interesse, sich die Welt außerhalb der deutschen Grenzen zu erschließen, gar ein neues, kosmopolitisches und im Sinne eines moralischen Imperativs verstandenen Bewusstsein für die gemeinsame »eine Welt« zu entdecken,²² und Vorstellungen, die kulturalistisch, mitunter sogar latent kolonialistisch oder rassistisch imprägniert waren, war schmal.

Ein Schlaglicht auf diese Gratwanderung wirft die zeitgenössische pädagogische Praxis, ausländische Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten anzusprechen. So empfahl ein Hamburger Schulleiter zu Beginn der 1970er Jahre, im Unterricht über die jeweiligen Heimatländer zu berichten, explizit auch mit der didaktischen Zielsetzung, ähnliche Verhältnisse aufzuzeigen.²³ Das ließ sich zeitgenössisch als praktische Umsetzung des damals noch recht neuen didaktischen Trends der Multiperspektivität verstehen. Dagegen hat die neuere Forschung zu Migration und Interkulturalität die Vorgehensweise, Kin-

17 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 12. Sitzung am 22.3.1984 in München, TOP 10.

18 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 12. Sitzung am 22.3.1984 in München, TOP 10.

19 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 13. Sitzung am 5./6.6.1984 in Frankfurt, TOP 1.

20 Wichtig hierzu Romain Faure, Netzwerke der Kulturdiplomatie. Die internationale Schulbuchrevision in Europa, 1945-1989, Berlin/Boston 2015.

21 BArch Koblenz, B 304, 7782, EKD-Kommission für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten: Zur gemeinsamen Erziehung muslimischer und christlicher Kinder in deutschen Schulen, Entwurf, 13.8.1981.

22 Isabella Löhr/Bernhard Gißibl, Die Geschichtswissenschaften vor der kosmopolitischen Herausforderung, in: dies. (Hrsg.), Bessere Welten. Kosmopolitismus in den Geschichtswissenschaften, Frankfurt am Main 2017, S. 9-44, hier S. 11.

23 StA Hamburg, 361-2 VI, 3066, Schule Möllner Landstraße, 9.7.1972.

der und Jugendliche zu Expertinnen und Experten für »ihre« Herkunftsländer zu machen, stark kritisiert und in die Nähe von Exotisierung, »Othering« und positiver Diskriminierung rückt. Sie argumentiert, dass Kinder und Jugendliche dadurch eine in ihrem sonstigen Alltag nicht gelebte Festlegung auf eine bestimmte Herkunft erfahren, damit überfordert werden und sich ungut gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern herausgehoben fühlten.²⁴ Angelegt ist in dieser Position allerdings auch eine normative Perspektive auf Integration in die deutsche Gesellschaft, wie sie in den früheren Jahrzehnten der Arbeitsmigration nicht in dieser Selbstverständlichkeit bestand, da in vielen Familien die Haltung gegenüber Bleiben oder Zurückkehren durchaus ambivalent war.

Die pädagogische Praxis, Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten zu bestimmen, hatte noch einen weiteren Aspekt. Ganz allgemein war sie aktivierend und emanzipierend gemeint, indem Schülerinnen und Schüler nicht mehr den klassischen Frontalunterricht auszuhalten hatten, sondern den Unterricht mitgestalteten. Wenn Schülerinnen und Schüler mit Expertise auftraten, dann kehrten sich – zumindest für kurze Zeit – die Machtverhältnisse im Klassenzimmer um: Nicht die Lehrkräfte, sondern die Schülerinnen und Schüler verfügten über das gefragte Wissen.

Eigene Wissensproduktionen

Kinder und Jugendliche als Wissensakteurinnen und -akteure zu untersuchen, ist erst seit kurzem ins Blickfeld der Forschung gerückt. Generell bestand lange Zeit eine top-down-Perspektive auf die Kindheitsgeschichte: »the cognitive, linguistic and emotional boundaries of children have often been used as an argument against exploring the kind of agency that children possess at various moments throughout history«. ²⁵ Eine der zeitlich frühesten Quellen, die in ausführlicher Weise die Wissensproduktion von migrierten Kindern und Jugendlichen dokumentiert, ist eine Schulzeitung, die ausländische Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 8 der Zeppelinschule in Fellbach im Jahre 1974 gestalteten.²⁶ Als häufigste visuelle Motive sprangen selbst gezeichnete und kolorierte Länderfahnen und Karten des Herkunftslandes ins Auge. Geographisches Wissen und staatliche Zugehörigkeit waren Grundelemente der Differenzbildung, allerdings handelte es sich nicht ausschließlich um ein nationales identitätsstiftendes Wissen, denn die Schülerinnen und Schüler hoben auch die einzelnen Regionen

24 Terkessidis, *Interkultur*, S. 78-79; Beauftragte der Bundesregierung, *Schulbuchstudie*, S. 41-46.

25 Venken/Röger, *Growing up*, S. 203.

26 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, *Zeppelinschule international*, Kl. 5-8 (1974). Als beratender Lehrer zeichnete Winfried B. verantwortlich, der auch Initiator der Fellbacher Bürgerinitiative Arbeitskreis für ausländische Mitbürger war.



Abb. 2: Italien, in: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Zeppelin-schule international, Kl. 5-8 (1974).

innerhalb eines Landes hervor und verwiesen so auf anders gelagerte Zugehörigkeiten (Abb. 2). Viele Zeichnungen imaginierten das Herkunftsland über idyllisch anmutende Orte und Landschaften, die eher an Urlaubsimpressionen als an alltägliche Momente denken ließen (Abb. 3 und 4).

Die Übersetzung zwischen dem Leben im Herkunftsland und in der deutschen Einwanderungsgesellschaft leisteten Gedichte und kurze Texte, die sich mit Heimweh auseinandersetzen, sowie kritische Beiträge über Vorurteile in der deutschen Gesellschaft gegenüber »Ausländern«. Ein immer wiederkehrendes Thema in der Schulzeitung war das Sprachwissen, das in Form eines Grundwortschatzes mit deutscher Übersetzung sowohl auf den Seiten mit den handgezeichneten Karten der Herkunftsländer (vgl. Abb. 2) als auch auf eigenen Seiten Platz fand. Auf der letzten Seite der Schulzeitung erörterten die Kinder und Jugendlichen, was für »Ausländer« schwierig an der deutschen Sprache sei, und



Abb. 3: Griechenland, in: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Zeppelinschule international, Kl. 5-8 (1974).



Abb. 4: Spanien, in: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Zeppelinschule international, Kl. 5-8 (1974).

zeichneten an mehreren Wortbeispielen die Differenz zwischen der familiär gewohnten Aussprache und der deutschen Schriftform nach.²⁷

Seit Mitte der 1970er Jahre wurden neben Schulzeitungen weitere Quellen für das Wissen von migrierten Kindern und Jugendlichen fassbar. Hierzu gehörten vor allem Wettbewerbe für Schülerinnen und Schüler. Aus der Vielzahl unterschiedlicher Wettbewerbe sind diejenigen in den Blick zu nehmen, die ein spezifisches Wissen zu Migration und ihren Wirkungen thematisierten. Dennoch gab es hier auch ein breites Spektrum. Um den Einbezug von ausländischen Kindern bemühte sich etwa ein Malwettbewerb, veranstaltet von einem Hamburger Museum. Eingeladen waren Kinder zwischen 6 und 14 Jahren von »Gastarbeitern aller Nationen«, darzustellen, »was sie erfreut, was sie bedrückt, was sie beschäftigt«.²⁸ Auf dieser ganz elementaren Ebene sollte der Wettbewerb dazu dienen, »die Gastarbeiterkinder besser kennenzulernen«.²⁹

Anders gelagert war der Vorlesewettbewerb des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels, der zeitweise auch eine »Gruppe fremdsprachiger Schüler« umfasste. Wie ein Informationsbrief des Katholischen Lagerdienstes (KLD) im August 1979 berichtete, nahm daran auch ein 14-jähriger Aussiedler von der Internats-Förderschule St. Bernhard in Schwäbisch Gmünd, der zwei Jahre zuvor aus Schlesien gekommen war, teil. Als Vorlesetext hatte er sich Passagen aus »Ab mit dir ins Vaterland« des Rundfunkredakteurs und Comic-Zeichners Fritz Raab ausgesucht.³⁰ Der 1977 im Verlag Beltz & Gelberg erschienene Jugendroman schilderte die Aussiedlung einer Familie aus Polen nach Westdeutschland. Wie der Bericht des KLD weiter ausführte, habe der Vorleser nach einem mühsamen Beginn in der Bundesrepublik mit sehr schwachen Deutschkenntnissen nun den Kurs für weiterführende Schulen mit Erfolg abgeschlossen und könne zum neuen Schuljahr in die 7. Klasse des Gymnasiums in Balingen, dem Wohnort seiner Eltern wechseln.³¹ Die hier präsentierte Erfolgsgeschichte gab bei näherem Hinsehen fortbestehende Herausforderungen für den jungen Migranten zu erkennen. Zum einen deutete die Wahl des Vorlesetextes darauf hin, dass die psychische und kognitive Verarbeitung des Migrationsprozesses noch aktuell war und die Beschäftigung mit Literatur Orientierung bot, zum anderen bedeutete eine Einschulung in die 7. Klasse weiterhin einen deutlichen Altersunterschied zu den nicht migrierten Klassenkameradinnen und Klassenkameraden.

Die bislang genannten Wettbewerbe gaben den jungen Migrantinnen und Migranten die Möglichkeit der freien Stoffwahl und spendeten Anerkennung, doch standen sie in der Möglichkeit einer systematischen, eigenständigen Wis-

27 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73, Zeppelinschule international, Kl. 5-8 (1974). Als Beispiele nannten die Schülerinnen und Schüler unter anderem für türkische Aussprache »Brot« – »Birot« oder für italienische Aussprache »Frühstück« – »fristik«.

28 StA Hamburg, 361-9, 4494, Schulbehörde Hamburg an alle Schulen, 14.5.1973.

29 StA Hamburg, 361-9, 4494, Schulbehörde Hamburg an alle Schulen, 14.5.1973.

30 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, KLD-Brief, August 1979.

31 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1994/1-4861, KLD-Brief, August 1979.

sensproduktion deutlich hinter Wettbewerben zur historisch-politischen Bildung zurück. Ein besonderes Schwergewicht war hier der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten. Ursprungsidee des erstmals 1973 durchgeführten Wettbewerbs war es, »neue Formen des Unterrichts zu erproben und dabei vor allem die Eigeninitiative der Schüler zu fördern«³². In der realen Begegnung mit Quellen und Zeitzeuginnen und Zeitzeugen wurde forschendes Lernen als Methode erprobt.³³ Bislang haben bilanzierende historische und geschichtsdidaktische Beiträge zu diesem Wettbewerb stets hervorgehoben, dass er mit seinem Agenda-Setting und der unkonventionellen Forschungsarbeit eine »antreibende« Wirkung auf die etablierte Geschichtswissenschaft ausübte und emergente Ansätze wie die Alltags-, Regional- oder Umweltgeschichte in schulische Praxis umsetzte.³⁴

Näher untersucht werden im Folgenden Wettbewerbsarbeiten aus den Bundesländern Hamburg, Hessen und Baden-Württemberg. Ihr Quellenwert liegt darin, dass sie zeigen, wie Kinder und Jugendliche in der Schule thematisierte Wissensbestände und eingeübte Wissenspraktiken verarbeiteten und mit familiären Erzählungen konfrontieren. Nicht nur die Arbeiten, sondern vor allem die beigelegten Arbeitsberichte gaben wichtige Hinweise auf individuelle Motivationen der sich beteiligenden Schülerinnen und Schüler. Insbesondere in Wettbewerbsjahren mit Themen wie »Vom Zusammenbruch zum Wiederaufbau. Alltag im Nachkriegsdeutschland« (1985) und »Unser Ort – Heimat für Fremde?« (1989) stammte ein wahrnehmbarer Teil der Wettbewerbsarbeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrungen in der eigenen Familie. Allerdings widmeten sich diesen Wettbewerbsthemen auch Schülerinnen und Schüler ohne eigene Migrationserfahrung oder eine entsprechende Familiengeschichte. Darüber hinaus gab es Arbeiten, die im Klassenverband oder in einer größeren Arbeitsgruppe entstanden. Der Umfang der Arbeiten reichte von etwa 30 bis 200 Seiten. Die Wettbewerbsarbeiten waren, darin Schulbüchern nicht unähnlich, multimodale Kompilationen. Sie enthielten nicht nur einen Haupttext, sondern auch Abbildungen, eigenhändige Zeichnungen, Karten, Dokumentationen der geführten Interviews, Zeitungsausschnitte und Archivmaterialien.³⁵

Konstanter Begleiter vieler dieser Wettbewerbsarbeiten war die Nutzung, Übersetzung und Einordnung mitgebrachten Wissens, das zum Teil in den Familien, zum Teil aber auch in den *communities* der Migrantinnen und Migran-

32 Lothar Dittmer/Sven Tetzlaff, Jugendliche forschen vor Ort. Zur Geschichte einer Bewegung, in: Ute Frevert (Hrsg.), Geschichte bewegt. Über Spurensucher und die Macht der Vergangenheit, Hamburg 2006, S. 164-198, hier S. 165.

33 Dittmer/Tetzlaff, Jugendliche forschen vor Ort, S. 166

34 Dittmer/Tetzlaff, Jugendliche forschen vor Ort, S. 167; Axel Schildt, Avantgarde der Alltagsgeschichte. Der Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte von den 1970er bis zu den 1990er Jahre, in: Knut Andresen/Linde Apel/Kirsten Heinsohn (Hrsg.), Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute, Göttingen 2015, S. 195-209.

35 Hierzu auch Zloch, Young People's Agency.

ten zirkulierte. Eine 4. Klasse einer Grundschule im hessischen Lohfelden reichte 1989 einen Beitrag ein, der sich unter dem Rahmenthema dieses Wettbewerbsjahres »Unser Ort – eine Heimat für Fremde« mit eigenen Vorstellungen von Heimat beschäftigte. Wenn auch im Vordergrund das Schicksal deutscher Flüchtlinge und Vertriebener stand, so knüpften einige Kinder ihre eigenen Erfahrungen mit der Umsiedlung aus Rumänien oder der Zuwanderung aus der Türkei an das Wettbewerbsthema. Die Bekundung, in Deutschland das bessere Los gezogen zu haben, die anfangs bei allen Kindern in der Klasse wie selbstverständlich durchklang, und damit dem gängigen Selbstbewusstsein in der Bundesrepublik der 1980er Jahre entsprach, wurde dann in der Konfrontation mit den Zeitzeuginnen und -zeugen subtil in Frage gestellt. So hatte die Schülerin Julia zunächst die Auffassung vertreten, ihre Oma aus dem Sudetenland habe »sich richtig in Lohfelden eingewöhnt und kommt auch zurecht«, erfuhr dann aber auf die Frage im Interview, wie es der Oma nach 1945 in der neuen Heimat gefalle: »Es hat uns müssen gefallen.«³⁶ Auch war es eine Überraschung für die Schülerinnen und Schüler, als sie auf der Suche nach Spuren der Vergangenheit im eigenen schulischen Umfeld darauf stießen, dass in den Kellerräumen ihrer Schule in der Nachkriegszeit öffentliche Wannenbäder für Flüchtlinge und Vertriebene eingerichtet worden waren. Nun berichtete ihre Mitschülerin Zeynep, dass sie noch vor wenigen Jahren mit ihrer Mutter dieses Angebot genutzt hätte,³⁷ und brachte damit das familiäre Wissen um die prekäre Wohnsituation von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten zur Sprache.

Ein wichtiger Schlüssel, um die Dissonanz zwischen offiziellem Wissen und familiärem Wissen zu ermitteln, waren Raumvorstellungen. Die Wettbewerbsarbeit von Schülerinnen und Schülern des katholischen Religionsunterrichts am Gymnasium der überwiegend evangelischen Kleinstadt Dornstetten im Schwarzwald aus dem Jahre 1989 handelte davon, dass die örtliche katholische Gemeinde erst nach dem Zweiten Weltkrieg durch den Zuzug von Flüchtlingen und Vertriebenen, später auch von Zugewanderten aus Süd- bzw. Südosteuropa entstand. Bei der Benennung der Herkunftsgebiete nannte der Wettbewerbsbeitrag einerseits Staaten als Ganzes wie Rumänien, Jugoslawien und die »heutige ČSSR«, andererseits mit Oberschlesien eine Region ohne näher bezeichnete staatliche Zugehörigkeit und schließlich als die Hauptherkunftsregion der örtlichen Vertriebenen die »Wald-Karpaten«.³⁸

Die Schülerinnen und Schüler führten nicht näher aus, wo genau sie die Waldkarpaten verorteten, sie setzten offenkundig dieses Wissen als vertraut voraus. In einer beigelegten Karte war diese Gegend im östlichen Teil Europas eingezeichnet (Abb. 5). Die Karte kam ohne politische Grenzverläufe aus, auch war im Haupttext mit keinem Wort von der Sowjetunion die Rede, sondern ledig-

36 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1989-10123.

37 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1989-10123.

38 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1989-10691.

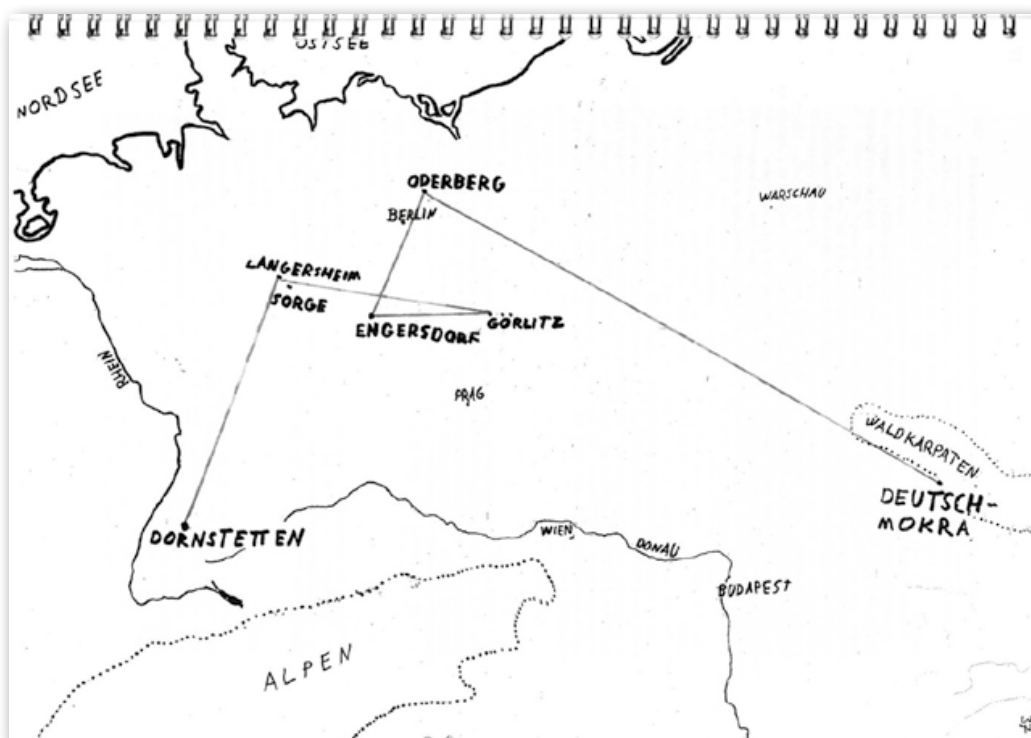


Abb. 5: Ohne Titel, in: Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1989-10691.

lich einmal von den Bewohnerinnen und Bewohnern der Wald-Karpaten als »Ukrainedeutschen«.³⁹ Die Zugehörigkeiten definierten sich damit über die regionale und lokale, nicht aber über die staatliche Maßstabsebene. Dies unterstrich eine Detailstudie zum Dorf Deutsch-Mokra mit einer anschaulichen Darstellung der Sitten, Gebräuche und Lebenserfahrungen der Vorfahren. Durch die weitgehend fehlende Verortung in Raum und Zeit, aber durch Gemeinsamkeiten in Alltag und Umwelt einer Gebirgsregion rückten die Wald-Karpaten den Schülerinnen und Schülern im Schwarzwald nahe. Die Wettbewerbsarbeit überwölbte damit, noch in den Zeiten des Ost-West-Gegensatzes in Europa bis 1989, das geläufige historisch-politische Wissen über Grenzen in transregionaler Weise.

In beiden Wettbewerbsarbeiten waren die familiären Erzählungen und Erfahrungen eines Teils der Schülerinnen und Schüler weitgehend reibungsfrei in den Wissensbestand der gesamten Klasse eingewoben. Ein Wettbewerbsbeitrag aus dem Jahre 1989, verfasst von einem Schüler der 3. Klasse eines griechischen Lyzeums in Baden-Württemberg, offenbarte hingegen Dissonanzen zwischen der eigenen Familiengeschichte, den Erzählungen in den *communities* von Migrantinnen und Migranten sowie dem in der Bundesrepublik gängigen Wissen über Migration. In seiner Geschichte von Migration und Fremdsein in einer schwäbi-

39 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1989-10691.

schen Kleinstadt nach 1945 legte der Autor zunächst eine Parallele des Schicksals von deutschen Vertriebenen und »Gastarbeitern« nahe, die beide unter der mangelnden Anerkennung und Aufnahmebereitschaft der »sowieso so verschlossenen Schwaben« zu leiden gehabt hätten. Seit Ende der 1950er Jahre habe sich die Gesellschaft dann in zwei Klassen geteilt, in »Deutsche« und »Ausländer«. Deutsche waren demnach Grundbesitzer und Arbeitgeber, Ausländer arm und abhängig beschäftigt.⁴⁰ Über die Ablehnung der Ausländer durch die einheimische Bevölkerung schrieb der Autor mit explizierter Identifikation: »Dies alles tut uns sehr weh«. ⁴¹ Die Dissonanz zu dem Ablehnungs-Narrativ zeigte sich in der Darstellung der eigenen Situation: »Ich selbst hatte zum Glück bisher noch keine größeren Probleme«. »Meine deutschen Lehrer waren immer zufrieden mit mir und behandelten mich sehr gut und freundlich«. Über den Vereinssport fand der Autor zudem »weitere nette Kameraden«. ⁴²

Blieb in den bislang vorgestellten Wettbewerbsarbeiten der Geltungsanspruch familiär verhandelten Wissens intakt, brachte eine Wettbewerbsarbeit aus dem Jahre 1989 von zwei Schülern einer 9. Klasse in Baden-Württemberg eine vermutlich unbeabsichtigte Relativierung. Die geschilderten Vertriebenenschicksale der jeweils eigenen Familie standen recht unverbunden nebeneinander. Der erste Fall handelte von der Flucht des Vaters aus Königsberg 1945 als »abenteuerliche Fahrt« mit dem »letzten Flüchtlingszug«, bei der der Vater letztendlich »dann in Sicherheit« kam. ⁴³ War dies erzählerisch fast schon als Erfolgsgeschichte und Schwank gestaltet, ⁴⁴ so zeigte sich im zweiten Fall ein politisch und religiös aufgeladenes Narrativ. Am Anfang stand der Verlust des Gutsbesitzes in Ostpreußen, dann habe die russische Rote Armee mit ihren Angriffen auf die Flüchtenden für ein »Inferno« gesorgt, der die eigene Familie nur durch eine »schützende Hand« von oben entkommen sei. ⁴⁵ Diese gegensätzlichen Erzählungen diskutierten die beiden Autoren nicht weiter.

Gegenüber dem familiären Wissen war das in Schule und Gesellschaft bekannte Wissen über Migration in vielen Fällen eher ein Nicht-Wissen. Ohne eigenen Migrationshintergrund versuchte eine Gruppe von fünf Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse einer Hamburger Gesamtschule im Jahre 1989 mit einer recht ambivalenten Aktion einen persönlichen Perspektivwechsel zu erreichen. Sie verkleideten sich als »Ausländer«, ⁴⁶ wobei sie unhinterfragt Strategien der Exotisierung und des »Othering« übernahmen. Sie zeigten sich damit in einem Einkaufszentrum eines Stadtteils, um Reaktionen aus der Bevölkerung am eigenen Leibe zu erfahren. Die erwartbar überwiegend negativen Reaktionen,

40 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1989-10875.

41 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1989-10875.

42 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1989-10875.

43 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1989-10156.

44 Zu dieser Erzählform: Lehmann, Im Fremden, S. 25.

45 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1989-10156.

46 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1989-10420.

der anschließende Besuch eines Asylwohnheims und eines Asylverfahrens vor dem Verwaltungsgericht fügten sich dann allerdings zu dem Entschluss, sich für die besuchten Asylsuchenden und ihre Familien aktiv zu engagieren – nach eigener Aussage auch nach Beendigung des Wettbewerbsbeitrags.⁴⁷

Nun ließe sich mit Blick auf die Anerkennung des Wissens von Kindern und Jugendlichen fragen, wer überhaupt solche Wettbewerbsarbeiten las oder an ihrem Entstehen Anteil nahm – außer den betroffenen Schülerinnen und Schülern, ihrer Schule und der Wettbewerbsjury? Konnte das produzierte Wissen über eine enge fachspezifische und lokale Ebene hinaus zirkulieren? Hier sollte das Engagement der den Wettbewerb organisierenden Körber-Stiftung als eines zivilgesellschaftlichen Akteurs nicht unterschätzt werden. Die besondere Stellung des Geschichtswettbewerbs verdankte sich nicht allein der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten, sondern auch einer bestens arrangierten Öffentlichkeitsarbeit. Die Körber-Stiftung flocht ein dichtes Netz zu hochrangigen Akteurinnen und Akteuren der Kulturpolitik, der Bildungs- und Begabtenförderung sowie der Privatwirtschaft und sorgte dafür, darüber ausgiebig in die Öffentlichkeit zu kommunizieren. Ein wichtiges Medium war das von der Körber-Stiftung seit 1988 jährlich herausgegebene Magazin *Spurensuchen*, das sie an Schulen, Archive, Bibliotheken, Kulturbehörden und Institutionen der historisch-politischen Bildung versandte.

Spurensuchen stellte nicht nur neue Wettbewerbsausschreibungen vor, sondern berichtete auch über Ergebnisse des vergangenen Wettbewerbs und damit verbundene Aktivitäten der Körber-Stiftung. Für die Wissenszirkulation auf regionaler und lokaler Ebene standen viele Akteurinnen und Akteure bereit. Beispielhaft seien Preisverleihungen in einzelnen Bundesländern,⁴⁸ die Übernahme von Wettbewerbs-Materialien durch Landesbildstellen, Bibliotheken und Archive sowie die Berichterstattung in der lokalen und regionalen Presse genannt. Das im Rahmen des Geschichtswettbewerbs produzierte Wissen wirkte somit über verschiedene Maßstabsebenen und Teilsysteme in die deutsche Gesellschaft hinein.

Obwohl der Geschichtswettbewerb vielfach in seiner Pionierrolle gelobt worden ist, stand er nicht außerhalb zeitgenössischer Diskurse. Diese Ambivalenz zeigte sich beim Wettbewerb »Unser Ort – Heimat für Fremde?«, der in den migrations skeptischen 1980er Jahren lief. In der Auswertung des Wettbewerbs räumten die Organisatoren ein, dass ausländische Jugendliche bei den oberen Preiskategorien unterrepräsentiert seien. Dies habe »vor allem an der zu geringen historischen Tiefenschärfe« gelegen; den interviewenden Schülerinnen und Schülern und ihren Zeitzeuginnen und -zeugen sei es schwer gefallen, »ganz

47 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1989-10420.

48 Preisverleihungen in Dresden und Hamburg, in: *Spuren suchen. Magazin für historisch-politische Bildung* 5 (1991), S. 62.

genau Jahr für Jahr zu rekonstruieren«. ⁴⁹ Dies führte der Geschäftsführer der Körber-Stiftung darauf zurück, dass »in den Kulturen ihrer Herkunftsländer ganz andere Vorstellungen von Wissenschaftlichkeit und forschendem Lernen gelten«, konzidierte aber, dass die Beiträge der ausländischen Kinder und Jugendlichen dafür »literarisch viel anspruchsvoller« gewesen seien. Stark unter den Spitzenpreisen waren dagegen »anspruchsvolle gymnasiale Oberstufenarbeiten« vertreten. ⁵⁰ Die Erklärungsversuche für die Ungleichverteilung waren wenig überzeugend, und dies nicht nur, weil die Organisatoren stets betonten, die Wettbewerbsarbeiten unabhängig von Schultyp und Klassenstufe bewerten zu wollen. Vielmehr dürften die wenigsten zugewanderten Kinder und Jugendlichen noch in ihren Herkunftsländern mit »Wissenschaftlichkeit und forschendem Lernen« konfrontiert worden sein, sondern ihre schulische Sozialisation in Deutschland erfahren haben; auch wurden die meisten Wettbewerbsarbeiten von deutschsprachigen Tutorinnen und Tutoren betreut. Die Gegenüberstellung von wissenschaftlicher Präzision und Rationalität einerseits und Literarizität andererseits entsprach eher kulturalistischen Deutungsmustern, wie sie damals schon, etwa durch das Werk Edward Saids zum »Orientalismus«, ⁵¹ bekannt waren und kritisch gesehen werden konnten.

Der stark in die gesellschaftliche Öffentlichkeit kommunizierende und auch in der deutschen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik weithin geschätzte Wettbewerb war für die Wissensproduktion von jungen Migrantinnen und Migranten zunehmend wichtig, allerdings hatten andere Wettbewerbe im Bereich der politischen Bildung früher und expliziter eine Agenda in Bezug auf Migration. Aufgabenstellungen des seit 1971 von der Bundeszentrale für politische Bildung veranstalteten Schulwettbewerbs lauteten etwa »Spätaussiedler – Außenseiter der Gesellschaft?« (1977), »Kinder und Jugendliche ausländischer Arbeitnehmer – Deutsche zweiter Wahl?« (1980) oder am Ende des Jahrzehnts erneut »Aussiedler – Willkommen in unbekannter Heimat?!« (1989). ⁵² Dieser Schulwettbewerb ist aus historischer Sicht allerdings mit dem gravierenden Manko behaftet, dass er quellenmäßig deutlich schlechter überliefert ist. So ist er nur noch in seinen Aufgabenstellungen fassbar, da die Originalarbeiten und die Wertungen der Jury nicht archiviert wurden.

Umso bedeutsamer ist daher die Teilüberlieferung des Wettbewerbs der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung im Schuljahr 1983/84 unter dem Motto »Miteinander leben, voneinander lernen, gemeinsam handeln – Ausländer in der Bundesrepublik«. An diesem Wettbewerb hatten 35 Schulen teilge-

49 Wolf Schmidt, *Unser Ort – Heimat für Fremde? Der Report zum Wettbewerb*, in: *Spuren suchen. Magazin für historisch-politische Bildung* 3 (1989), S. 30.

50 Wolf Schmidt, *Unser Ort – Heimat für Fremde? Der Report zum Wettbewerb*, in: *Spuren suchen. Magazin für historisch-politische Bildung* 3 (1989), S. 30.

51 Edward Said, *Orientalismus*, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1981.

52 Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Projektunterricht mit dem Schülerwettbewerb zur politischen Bildung*, Bonn 2013.

nommen. Dabei gehörte zur Aufgabenstellung, dass nicht nur Wissen über Migration produziert, sondern auch im Sinne eines Projektunterrichts Kontakte zu Migrantinnen und Migranten hergestellt werden sollten.⁵³ Damit war dem Wettbewerb trotz seines Mottos, das Verflechtungen durch Migration betonte, nach wie vor eine Sprechposition zu eigen, die Migrantinnen und Migranten als zu erforschende »Andere« markierte.

Gegenüber dem Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten fielen in diesem Wettbewerb mehrere Unterschiede ins Auge. Zum ersten handelte es sich nahezu ausschließlich um Arbeiten von gesamten Klassen, entstanden im Fach Sozialkunde. Dabei war die Frage, inwieweit das Wissen von Kindern und Jugendlichen mit eigenen oder familiären Migrationserfahrungen eingewoben werden konnte, hier geradezu eine Voraussetzung dafür, dass der Wettbewerbsbeitrag eine positive Bewertung erfuhr. Zum zweiten lag der Schwerpunkt auf den praktischen und nachhaltigen Konsequenzen, die die Teilnehmenden aus ihrer Wissensproduktion zogen. Dies zeigte sich in den genutzten Wissensformen und Wissenspraktiken. Anders als im Geschichtswettbewerb gab es nur wenig Bezüge auf Sach- und Forschungsliteratur, auf Presseberichte oder gar Archivalien, dafür dominierten Interviews mit Migrantinnen und Migranten und Fotografien von den unternommenen Aktivitäten. Vor allem aber war, zum dritten, die Jury deutlich anders zusammengesetzt als beim Geschichtswettbewerb. Rund die Hälfte der Mitglieder stellten ausländische Lehrkräfte, die an hessischen Schulen tätig waren, hinzu kamen die zu Anfang der 1980er Jahre vom hessischen Kultusministerium ernannten Fachberaterinnen und Fachberater für die Hauptentsendeländer der Arbeitsmigration: deutsche Lehrkräfte mit Kenntnissen der jeweiligen Landessprache.⁵⁴

Die meisten Wettbewerbsbeiträge widmeten sich recht allgemein der Situation von »Ausländern« in der Bundesrepublik, einige Beiträge aber auch einzelnen *communities* von Migrantinnen und Migranten aus der Türkei, Eritrea oder Vietnam. Ein Beitrag galt dem Islam unter dem Motto »politisches und religiöses Leben einer großen Kultur« und zwei Beiträge den Themen »Vorurteile« und »Neonazis«.⁵⁵ Im Folgenden stehen vier der archivalisch umfänglicher überlieferten Beiträge näher im Blickpunkt, zwei davon verfasst von Hauptschulklassen, zwei von Gymnasialklassen.

Eine 9. Hauptschulklasse der Schule am Schlossplatz in Hanau beschäftigte sich mit der eigenen »Schulsituation«, mit türkischen und italienischen Schülerinnen und Schülern in der Klasse.⁵⁶ Die Einleitung machte deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler Aussagen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen

53 HHStA Wiesbaden, 504, 8782, Schülerwettbewerb der HLPB, 1983.

54 HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Protokoll der Grundsatztagung »Unterricht für Kinder ausländischer Eltern«, 25.-27.2.1981 in Bad Hersfeld.

55 HHStA Wiesbaden, 504, 8782, Teilnehmerliste HLPB-Wettbewerb, 1984.

56 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Schule am Schloßplatz, Kl. 9 a H, Hanau, 1983.

Diskursen verarbeiteten. Demnach hatten sie das Thema ausgewählt, »weil in unserer Klasse ein hoher Ausländeranteil ist.«⁵⁷ Diese Aussage entsprang einem demographisch geprägten migrationspolitischen Diskurs, und die Schülerinnen und Schüler untermauerten sie mit einer Auszählung ihrer eigenen Klasse nach Nationalität und Geschlecht, veranschaulicht in Tortendiagrammen, wonach es 33 Prozent türkische, 11 Prozent italienische und 56 Prozent deutsche Mädchen in der Klasse gab. Neben eine solche statistische Wissenspraxis traten aber auch Aussagen, die aus dem Kontext einer interkulturellen Pädagogik kamen: »Da wir einen großen Teil des Tages in der Schule verbringen, haben wir die Gelegenheit, voneinander zu lernen und uns zu verstehen.«⁵⁸ Bislang stand es um diese Gelegenheit offenkundig nicht zum Besten. Die Schülerinnen und Schüler stellten fest, dass nachmittags keine Treffen zwischen ausländischen und deutschen Jugendlichen zustande kämen, zudem unternähmen auch die Lehrkräfte nur wenig und ließen »ausländische Schüler allein.«⁵⁹ Die Erwartungshaltung, dass Lehrkräfte oder überhaupt die Schulorganisation steuernd eingreifen könnten, fand sich auch in Überlegungen zum Muttersprachlichen Unterricht, allerdings unter negativen Vorzeichen: »Die ausländischen Schüler haben es schwerer, denn sie müssen in zwei Sprachen lernen. Sie haben auch länger Unterricht, während die deutschen Schüler schon längst frei haben.«⁶⁰ Diesen namentlich nicht gekennzeichneten Einzeltext hatte offenbar eine von diesem Unterrichtsangebot nicht betroffene Schülerin oder ein Schüler verfasst. Dabei kam der schon in der Frühphase des Muttersprachlichen Unterrichts in den 1970er Jahren virulente Topos der Überlastung zum Tragen, der einem auf Mehrsprachigkeit beruhenden Sprachwissen keine Anerkennung beimaß, dafür aber lieber die Vorzüge von mehr Freizeit betonte.

Dass in einer ethnisch plural zusammengesetzten Klasse unterschiedliches Sprachwissen und damit auch Übersetzungsleistungen alltäglich und notwendig waren, verdeutlichten in der Wettbewerbsarbeit mehrere Handzeichnungen (Abb. 6 und 7), die Interaktionen zwischen deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern, insbesondere auch mögliche Konfliktsituationen im Klassenzimmer durchspielten und als empfehlenswert oder nicht empfehlenswert einstufen.

Einen Höhepunkt erwünschter Interaktion und Übersetzung stellte das Schulfest dar, das als »Orient-Basar« gestaltet war. Was die heutige Migrationsforschung mit größter Skepsis als »Othering« und klischeebeladene Exotisierung

57 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Schule am Schloßplatz, Kl. 9 a H, Hanau, 1983.

58 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Schule am Schloßplatz, Kl. 9 a H, Hanau, 1983.

59 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Schule am Schloßplatz, Kl. 9 a H, Hanau, 1983.

60 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Schule am Schloßplatz, Kl. 9 a H, Hanau, 1983.



Abb. 6: Oder so! in: HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Schule am Schlossplatz, Kl. 9 a H, Hanau, 1983.

betrachtet, schien im multiethnischen Umfeld einer Hanauer Hauptschule der frühen 1980er Jahre auf Interesse und Gefallen zu stoßen. Die Schülerinnen und Schüler berichteten stolz von vielen, auch ausländischen Besucherinnen und Besuchern. Es kam zu einem Austausch über Raumwissen («An der Wandkarte wurden Heimatorte gezeigt») und kulinarisches Wissen: »Viele kamen miteinander ins Gespräch, türkische Gäste erklärten den deutschen die Rezepte einiger Spezialitäten.« Für eine angenehme Atmosphäre sei türkische und arabische Musik »den ganzen Tag über gespielt« worden.⁶¹ Die Musikauswahl ebenso wie das Gesamtkonzept eines »Orient-Basars« zeigten an, dass es nicht um eine fokussierte Reproduktion von Wissen über das Hauptherkunftsland Türkei ging. Vielmehr sollten im imaginierten Raum des »Orients« alle Schülerinnen und Schüler ihren Platz finden: neben türkischen und deutschen ebenso die gleichfalls in der Klasse vertretenen italienischen. Ohne Bedenken füllte eine jener Schülerinnen eine Hauptrolle aus: »Eine Italienerin, als Araber verkleidet, sagte die Zukunft voraus.«⁶² Von der aus einer Reihe von Migrantinnen und Migranten zusammengesetzten Wettbewerbsjury kam Zustimmung: Eine portugiesi-

61 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Schule am Schloßplatz, Kl. 9 a H, Hanau, 1983.

62 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Schule am Schloßplatz, Kl. 9 a H, Hanau, 1983.

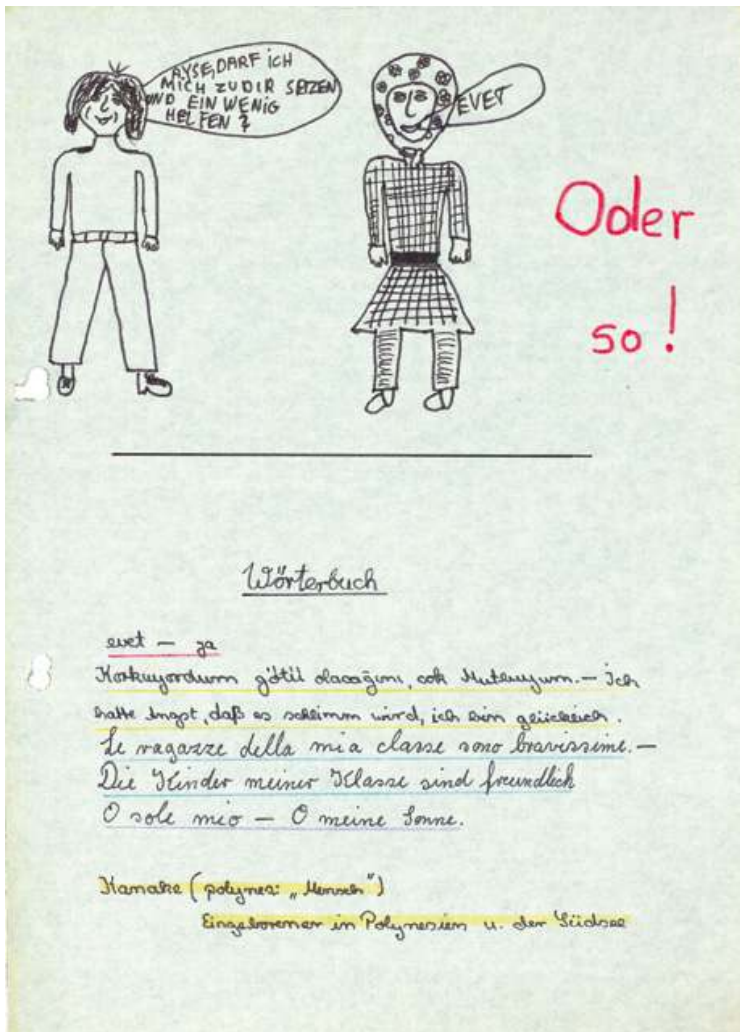


Abb. 7: Oder so!/Wörterbuch, in: HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Schule am Schlossplatz, Kl. 9 a H, Hanau, 1983.

sche Jurorin hielt den »Orient-Basar« für eine »originelle Idee« und ein türkischer Juror lobte, dass dieser »gegenseitigen Kulturaustausch und Kennenlernen« ermöglichte.⁶³

Kritischer gingen die ausländischen Jury-Mitglieder mit einem Wettbewerbsbeitrag einer 8. Hauptschulklasse der Wiesbadener Adalbert-Stifter-Schule um. Zum Thema Wohnsituation besuchte die Klasse mit ihrem Lehrer die Familie eines marokkanischen Mitschülers in seinem Zuhause. Das Interview mit den Eltern führten die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe eines Geschwisterpaars der Familie teilweise auf »Marokanisch« (sic!). Es ist nicht mehr zu ermitteln, inwieweit die Kinder der besuchten Familie in ihre Übersetzung schon Erläuterungen und Deutungen einfließen ließen, doch gewannen die Mitschülerinnen

63 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Bewertungsbögen zu Schule am Schloßplatz, Kl. 9 a H, Hanau, 1984.

und Mitschüler einen überaus vertrauten Eindruck, wie sie im Vorwort schrieben: »Interessant war vor allem auch wie ähnlich unsere Marokkanischen (sic!) Gastgeber lebten und teilweise auch schon dachten. Es war dort ein ganz normales Familienleben in einer Umgebung wie sie praktisch jeder zu Hause hat. Ich glaube, wir sind uns alle ein Stückchen näher gekommen.«⁶⁴ Die Normalität machten die Besuchenden darüber hinaus an gleichen Möbelstücken und ähnlich eingerichteten Kinderzimmern fest.⁶⁵ Genau hier hakten die Mitglieder der Wettbewerbsjury ein. Ihnen fehlte eine kritische Auseinandersetzung mit der Wohnsituation von »Ausländern«, besonders deutlich formulierte es die portugiesische Jurorin: »die besuchte Familie hat keine Probleme!« Vielmehr seien die Schülerinnen und Schüler zu der Erkenntnis gekommen, »daß Ausländer so normal sind!«⁶⁶ Diese Beurteilung stand in einem interessanten Spannungsfeld zwischen einer als notwendig erachteten sozialkritischen und problemorientierten Grundhaltung und der impliziten, ironisierten Aufforderung an die deutsche Gesellschaft, Vorurteile und exotisierende Sichtweisen zu überdenken.

Ein genauerer Blick in den Wettbewerbsbeitrag der Wiesbadener Hauptschulklasse zeigt allerdings, dass es sich mit der erwünschten und attestierten »Normalität« komplizierter verhielt. So stammten einzelne Abschnitte des Wettbewerbsbeitrags von ausländischen Schülerinnen und Schülern der Klasse: Jugendliche aus Familien von Migrantinnen und Migranten schrieben somit über Familien anderer Migrantinnen und Migranten. Diese Verflechtung innerhalb eines ethnisch plural zusammengesetzten Klassenzimmers spiegelte sich in den Jury-Urteilen, die mit der geläufigen Dichotomie von »deutsch« und »ausländisch« hantierten, nicht wider. Darüber hinaus kam der besuchte marokkanische Mitschüler im Wettbewerbsbeitrag selbst ausführlich zu Wort und dokumentierte mit Fotos und Begleittext seine Familie und deren Wohnung. Daraus ging hervor, dass die Familie fünf Kinder besaß und damit durchaus über dem damaligen bundesrepublikanischen Durchschnitt lag. Die Kinder schliefen gemeinsam in einem Zimmer, wobei die beiden Söhne der Familie jeweils Einzelbetten hatten und sich die drei Töchter ein Hochbett teilten. Eine »Umgebung wie sie praktisch jeder zu Hause hat«, so noch einmal das Zitat aus dem Vorwort des Wettbewerbsbeitrags, war dies vermutlich doch nicht ganz; zumindest galt diese »Normalität« allenfalls für Familien mit ähnlich beengten Wohnverhältnissen.

Schließlich ließ der Beitrag des marokkanischen Mitschülers erkennen, dass »Normalität« nicht die mitgebrachten Erinnerungen und Gepflogenheiten verdrängen sollte. Stolz zeigte er sich im Foto neben seiner Mutter, die zuhause

64 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Adalbert-Stifter-Schule, Kl. 8, Wiesbaden, 1983.

65 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Adalbert-Stifter-Schule, Kl. 8, Wiesbaden, 1983.

66 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Bewertungsbögen zu Adalbert-Stifter-Schule, Kl. 8, Wiesbaden, 1984.

»marokkanische Kleidung« trug, während sie außerhalb der Wohnung »deutsche Kleidung« wählte. Einen eigenen Abschnitt widmete er in seiner Foto-Dokumentation dem Wandschmuck der Wohnung, wozu ein Wandteppich, ein Bild von einem nicht näher bezeichneten »Tempel« sowie ein Bild von Mekka zählten.⁶⁷

Die Wettbewerbsbeiträge aus den Gymnasien präsentierten andere, wenn auch nicht weniger von der Jury kontrovers diskutierte Perspektiven. Eine 10. Klasse der Edith-Stein-Schule in Darmstadt war möglicher Skepsis gegenüber ihrem Untersuchungsgegenstand wohl gewahr, verteidigte ihn aber selbstbewusst: »In dieser Arbeit befaßten wir uns mit Ausländern, die bei uns nicht als ›typische‹ Ausländer gelten wie Türken oder Italiener – nämlich den Amerikanern. Die Amerikaner bilden aber einen großen Anteil der Ausländer in Deutschland.«⁶⁸ Die Klasse stellte dabei fest, »daß wir selbst sehr wenig über die Amerikaner in Darmstadt wußten, obwohl eine US-Kaserne und zwei Siedlungen ganz in der Nähe der Schule liegen«.⁶⁹ Die methodische Vorgehensweise lag in einer Befragung von amerikanischen Jugendlichen zwischen 14 und 20 Jahren in der Darmstädter Lincoln-Siedlung sowie von deutschen Jugendlichen derselben Altersgruppe im Stadtzentrum, in beiden Gruppen jeweils rund 20 Jugendliche. Der Wettbewerbsbeitrag ging ausführlich auf die Schwierigkeiten der Wissensproduktion ein: »Die Fragen für die Amerikaner mußten wir ins Englische übersetzen. Die amerikanische Sprache war jedoch nicht so identisch mit unserem ›Schulenglisch‹, wie wir es gehofft hatten.«⁷⁰ Neben der Übersetzungsleistung stellte offenkundig auch die Formulierung zielgerichteter Fragen eine Hürde dar, denn die meisten der befragten Jugendlichen antworteten nur mit einem knappen »Ja«, »Nein« oder »Ich weiß nicht«. Dennoch schloss der Wettbewerbsbeitrag mit einer optimistischen Geste, nämlich mit einem Aufkleber, der um die deutsche und amerikanische Fahne herum die Aufschrift »Partner – Freunde, 300 Jahre Deutsche in Amerika« trug.⁷¹

Dieser Aufkleber war für das portugiesische Jury-Mitglied ein Stein des Anstoßes: Der ganze Wettbewerbsbeitrag sei mehr »für ›deutsch/amerikanische Woche der Freundschaft‹ geeignet!«⁷² Auch andere ausländische Lehrkräfte in der Jury kritisierten, dass »kein Zusammenhang mit der typischen Ausländer-

67 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Adalbert-Stifter-Schule, Kl. 8, Wiesbaden, 1983.

68 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Edith-Stein-Schule, Kl. 10 a, Darmstadt, 1983.

69 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Edith-Stein-Schule, Kl. 10 a, Darmstadt, 1983.

70 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Edith-Stein-Schule, Kl. 10 a, Darmstadt, 1983.

71 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der Edith-Stein-Schule, Kl. 10 a, Darmstadt, 1983.

72 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Bewertungsbögen zu Edith-Stein-Schule, Kl. 10 a, Darmstadt, 1984.

problematik« bestünde und verwiesen darauf, dass die Amerikaner in der Bundesrepublik »mit ganz anderen rechtlichen und gesellschaftlichen Möglichkeiten« lebten; der spanische Juror meinte sogar, dass der Darmstädter Beitrag außerhalb des Wettbewerb-Themas stand.⁷³ Allerdings gingen die Ansichten in der Jury auseinander. Der aus Jugoslawien stammende Lehrer meinte, dass ein Vergleich von US-Amerikanern als einer »untypischen Ausländergruppe« mit einer anderen »Ausländergruppe« möglich und interessant gewesen wäre und nannte als Beispiel explizit die »Gettobildung«.⁷⁴ Weitere Jury-Mitglieder, darunter sowohl deutsche als auch ausländische Lehrkräfte, fanden das Thema interessant, »da meistens diese Gruppe von Ausländern vergessen wird«, oder übernahmen die begriffliche Setzung der Klasse, indem sie von den amerikanischen Jugendlichen als »ausländischen Jugendlichen« sprachen.⁷⁵

Auch der zweite gymnasiale Wettbewerbsbeitrag, von einer 8. Klasse der St. Ursula-Schule in Geisenheim im Rheingau, fügte dem Thema einige für die Jury unerwartete Aspekte hinzu. Unter dem Titel »Ausländer in der Bundesrepublik«⁷⁶ waren die ersten Kapitel noch recht konventionell gestaltet. Die Jugendlichen schrieben über ein türkisches Mädchen, »weil einige aus unserer Klasse ihren Alltag miterlebt haben, weil Ipek in unserem Alter ist, aber auch weil sie ein nahezu typischer Fall ist«.⁷⁷ Zum Vorschein kam in diesen Formulierungen, dass Wissen über Migrantinnen und Migranten für die Gymnasialklasse ein Phänomen aus größerer Distanz war, da es sich nicht um eine Mitschülerin handelte und nur einige Jugendliche aus der Klasse eine einschlägige Kontakterfahrung hatten. Dies unterstrich auch die Bemerkung, dass »in einzelnen Klassen, hauptsächlich in Hauptschulen, schon bis zu 20% Ausländer sind«.⁷⁸ Der seit den 1970er Jahre in der gesellschaftlichen Debatte ebenso wie im Governance-Wissen beliebte, wenn auch nicht empirisch belegte Topos von einem Fünftel »Ausländern« als vermeintlich kritischer Obergrenze fand hier erneuten Niederschlag und markierte zugleich die Differenz eines Gymnasiums gegenüber einer Hauptschule als prekär angesehener Schulform.

Eigene Erfahrungen verarbeitet waren dagegen im Kapitel »Deutsche im Ausland«, das sich auf »Entwicklungsländer« in Afrika konzentrierte und als Motive

73 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Bewertungsbögen zu Edith-Stein-Schule, Kl. 10 a, Darmstadt, 1984.

74 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Bewertungsbögen zu Edith-Stein-Schule, Kl. 10 a, Darmstadt, 1984.

75 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Bewertungsbögen zu Edith-Stein-Schule, Kl. 10 a, Darmstadt, 1984.

76 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der St. Ursula-Schule, Kl. 8 a, Geisenheim, 1983.

77 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der St. Ursula-Schule, Kl. 8 a, Geisenheim, 1983.

78 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der St. Ursula-Schule, Kl. 8 a, Geisenheim, 1983.

für die deutsche Anwesenheit den beruflichen Aufstieg und besseren Verdienst anführte. Den Kern bildete der persönliche Bericht einer durch Afrika reisenden Schülerin:

Durch das folgende Beispiel kann man sehen, daß man in Entwicklungsländern als ›weiße‹ Ausländer oft im Mittelpunkt steht und eine hervorragende Gastfreundschaft genießen kann: Auf dem Heimweg einer 4tägigen Reise durch die Steppe kamen wir, das waren Herr und Frau K., Almut und Annegret K. und meine Schwester und ich in ein Dorf, in dem vor 10 Jahren das letztmal Weiße gesehen wurden. Sofort waren wir umringt und wurden zum Tee eingeladen. Da wir 4 Mädchen alle kurze Haare hatten und in Shorts umherliefen, wurden wir für Jungen gehalten. Herr K. wurden zu ›seinen‹ Jungen beglückwünscht. Es hieß: ›Allah hat ihn gesegnet.‹⁷⁹

Daran und noch einmal in der kurzen Zusammenfassung des Wettbewerbsbeitrags schloss sich die Frage nach dem Verhalten von Deutschen gegenüber Migrantinnen und Migranten an: »Da wir einige Schülerinnen haben, die ein paar Jahre im Ausland gelebt haben, konnten wir erfahren, daß die dortigen Einwohner die Deutschen überwiegend freundlich und entgegenkommend behandeln. Wir kamen zu dem Schluß, daß wir im Ausland meist besser behandelt werden, als die Ausländer bei uns.«⁸⁰ Was die Gymnasialklasse aus dem Rheingau in den »Ausländer«-Diskurs einschrieb, war wohl treffender mit Lebensumständen von sogenannten Expats im globalen Süden umrissen. Dabei kannte und nutzte die Verfasserin des Textes den Differenzbegriff »Weiße« und erahnte die damit verbundenen Privilegien. Offensiv diskutierte sie das (post-)koloniale Konstrukt *race* allerdings nicht; es schien weder zum Rassismus der NS-Zeit noch zum seinerzeit stärker im gesellschaftlichen Diskurs zirkulierenden »amerikanischen« Verständnis von *race* zu passen. Die Sprachlosigkeit gegenüber rassistischer Differenzziehung setzte sich in der Wettbewerbsjury fort, ihr galt der Vergleich zwischen »Ausländern« in Deutschland und Deutschen im Ausland lediglich als »gut und interessant beschrieben.«⁸¹

Die Wettbewerbsbeiträge verhandelten ebenso wie die Jury-Bewertungen jeweils neu, wer als Migrantin oder Migrant anzusehen war und wer nicht. Die Gymnasialklassen präsentierten dabei ein größeres und kontroverseres Spektrum, das gegenüber den Hauptschulklassen auf einen anderen sozialen Erfahrungsraum vieler Schülerinnen und Schüler verwies. Allerdings lagen auch die

79 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der St. Ursula-Schule, Kl. 8 a, Geisenheim, 1983.

80 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Wettbewerbsbeitrag der St. Ursula-Schule, Kl. 8 a, Geisenheim, 1983.

81 HHStA Wiesbaden, 546, 203, Bewertungsbögen zu St. Ursula-Schule, Kl. 8 a, Geisenheim, 1984.

Hauptschulklassen mit ihrem »Orient-Basar« und der »normalen« marokkanischen Familie quer zu einem migrationspädagogischen Erwartungshorizont.

Die Preisträger des Wettbewerbs sind in ihren Originalbeiträgen und den Jury-Beurteilungen leider nicht überliefert. Hauptgewinner war die Klasse 8 G der Wilhelm-Heinrich-von Riehl-Schule in Wiesbaden-Biebrich. Aus der lokalen Presseberichterstattung ging hervor, dass die Schülerinnen und Schüler »mit der Ausländerproblematik täglich in der Schule konfrontiert« seien.⁸² In ihrem Wettbewerbsbeitrag untersuchten sie die Wohnverhältnisse von »Ausländern« und gingen dabei wie selbstverständlich von einer »Gettobildung« aus. Direkten Kontakt zu Migrantinnen und Migranten erhielt die Klasse über die Vermittlung zweier türkischer Mitschüler. Die praktische Komponente des Wettbewerbsbeitrags war, dass die Schulklasse die nur in deutscher Sprache vorliegende Wohngeldfibel des Wiesbadener Sozialamts studierte und anschließend eine Reihe von ausländischen Familien auf ihre konkreten Ansprüche aufmerksam machte.⁸³ Damit gesellten sich zur Wissensproduktion praktische Konsequenzen politischen Handelns.

In den Schulzeitungen und den Schulwettbewerben übersetzten Kinder und Jugendliche migrationsbezogene Alltagserfahrungen und divergente Vorstellungen von Raum und Zeit in ein neues, spezifisches Wissen, das nicht nur dazu führte, dass sich die Rollenverhältnisse im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung zumindest temporär umkehrten, sondern auch zumindest in Ansätzen bildungspolitische Anerkennung fand: Dafür sorgten die Organisatoren der Wettbewerbe durch das Votum einer Jury und durch die mediale Begleitung, sei es durch stiftungseigene Publikationen oder durch Beiträge in Lokalzeitungen. Eine besondere Form der Anerkennung waren die Preisverleihungen. Ein bemerkenswertes Schlaglicht auf den migrationspolitischen Diskurs der 1980er Jahre bot der Hauptgewinn, den die Hessische Landeszentrale für politische Bildung auslobte: eine zehn- bis zwölf-tägige Studienreise nach Kalabrien zum italienischen Centro Europeo.⁸⁴

In einem Wettbewerb, in dem überwiegend die Situation von Migrantinnen und Migranten aus der Türkei, Marokko oder teilweise nicht näher spezifizierten afrikanischen Ländern und somit aus der europäischen Peripherie und des globalen Südens im Blickpunkt stand, mochte dies als epistemische Dissonanz erscheinen: als Assoziation an ältere Zeitschichten der Arbeitsmigration, in denen südeuropäische Herkunftsländer wie Italien noch die führende Position eingenommen hatten. Zwei Gründe waren wohl ausschlaggebend dafür, dass die Organisatorin des Wettbewerbs, die Hessische Landeszentrale für politische Bildung, einen »italienischen« Hauptgewinn ausgelobt hatte: Zum ersten war Italien als Herkunftsland von migrierten Familien regional in einer Reihe von

82 Erster Preis für Biebricher, in: Wiesbadener Kurier, 2.2.1984.

83 Erster Preis für Biebricher, in: Wiesbadener Kurier, 2.2.1984.

84 Erster Preis für Biebricher, in: Wiesbadener Kurier, 2.2.1984.

Bundesländern, so auch in Hessen, nach wie vor bedeutsam. Dies ist zu betonen gegenüber der migrationspolitischen Debatte der 1980er Jahre, die auf Menschen aus der Türkei als besonders wahrnehmbare »Andere« fokussierte, aber auch gegenüber jüngeren migrationsgeschichtlichen Arbeiten, die sich verstärkt der Situation in Berlin widmen, wo in der Tat das Herkunftsland Türkei auf dem ersten Platz lag. Zugleich war die Schulsituation von italienischen Migrantinnen und Migranten zu diesem Zeitpunkt noch keineswegs in die vermeintliche Unsichtbarkeit eines fortgeschrittenen Integrationsprozesses aufgegangen; dies zeigte etwa die anhaltende, auf internationaler politischer und wissenschaftlicher Ebene hitzig geführte Sonderschulfrage. Zum zweiten spiegelte sich im Reiseziel des *Centro Europeo* unverkennbar der neue europäische Integrationsoptimismus der 1980er Jahre, der gerade auch von der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung in Südeuropa getragen war.⁸⁵ Wie schon in den 1960er Jahren und nun, erneut aufflammend und bis in die 1990er Jahre hinein reichend, beeinflusste der Erwartungshorizont eines geeinten Europas auch den Blick auf Migration.

85 Martin Baumeister, *Mythos, Gegenbild, Utopie. Der Süden auf der geistigen Landkarte Europas*, in: *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung* 27 (2018), H. 5, S. 13-32, hier S. 21-22.

4.8. Revisionen: Die 1980er Jahre

Die 1980er Jahre sind, kaum dass sie in der zeithistorischen Forschung als eigene Dekade in den Blick gekommen waren,¹ bereits wieder in einem größeren chronologischen Zusammenhang aufgegangen – in der Epoche »Nach dem Boom«² bzw. im bislang jüngsten Zeitbogen. Selbst die politikhistorische Zäsur des Jahres 1982 stellt sich in ihren Auswirkungen auf die Gesellschafts- und Alltagsgeschichte als eher gering dar; trotz der Rhetorik von einer »geistig-moralischen Wende« habe es viel Kontinuität gegeben, so das Urteil von Eckart Conze.³

Mit Blick auf das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung und auf Migrationsprozesse lässt sich eine solche Kontinuitätsformation nur bedingt feststellen. In der bildungshistorischen Forschung ist der Unterschied zum vorangegangenen Jahrzehnt schon seit längerem präsent und fällt für die 1980er Jahre eher ungünstig aus: Demnach endete spätestens zum Ende der 1970er Jahre die »beispiellose sozial- und gesellschaftspolitische Hochphase der Bildungspolitik«.⁴ Die Bildungspolitik und wissenschaftliche Pädagogik befanden sich danach in einer Phase der »Stagnation«, in der die pädagogische »Alltagsarbeit« Oberhand über die Theoriearbeit gewann.⁵ Die Arbeit an einem neuen Bildungsgesamtplan wurde 1982 ausgesetzt, und das Gewicht der BLK als eines in den 1970er Jahre vor allem im Bereich der Modellversuche wichtigen bildungspolitischen Akteurs verringerte sich wahrnehmbar.⁶ Immerhin sprach für Kontinuität, dass diese konzeptionellen und planerischen Einbrüche keine einschneidenden institutionellen Änderungen im Bildungswesen bis Ende der 1980er Jahre nach sich zogen.⁷

In der Migrationspolitik und der Migrationsdebatte kam es zu erheblicheren Umbrüchen. Zum ersten brachten die Jahre um 1980 eine neue Dimension der Gewalt gegenüber als »Ausländer« angesehenen Menschen, die über die vornehmlich verbalen und medial vermittelten Diskriminierungen der 1970er Jahre hinausging.⁸ Als Ursache wird in der Forschung bislang vor allem die Wirt-

1 Andreas Wirsching, *Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. 6: Abschied vom Provisorium: 1982-1990, München 2006; Axel Schildt, *Die 80er Jahre der Bundesrepublik*, in: *AfS* 47 (2007), S. 695-702.

2 Doering-Manteuffel/Raphael, *Nach dem Boom*.

3 Conze, *Suche nach Sicherheit*, S. 653-654.

4 Rudloff, *Bildungspolitik*, S. 239; ähnlich bereits Hahn, *Ich stehe dazu*, S. 227.

5 Oelkers, *Pädagogische Reform*, S. 227-228. Ähnlich auch Droit/Rudloff, *Vom deutsch-deutschen »Bildungswettlauf«*, S. 325.

6 Führ, *Zur Koordination*, S. 76.

7 Conze, *Suche nach Sicherheit*, S. 577.

8 Poutrus, *Umkämpftes Asyl*, S. 89; Plamper, *Neues Wir*, S. 112-113; Lina Nikou, »Mein Name ist Ausländer.« *Alltagserfahrungen und Migrationspolitik in der Stadt*, in: *Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (Hrsg.), 19 Tage Hamburg. Ereignisse und Entwicklungen der Stadtgeschichte seit den fünfziger Jahren*, München/Hamburg 2012, S. 217-231, hier S. 227.

schaftskrise seit 1979 mit einem deutlichen Anstieg der Arbeitslosenzahlen ausgemacht.⁹

Zum zweiten veränderte sich das internationale Umfeld. Einige Entsendeländer rückten durch den europäischen Einigungsprozess in eine neue außenpolitische und rechtliche Position auf: Der EG traten Griechenland 1981 und Spanien und Portugal 1986 bei. Dagegen entfernte sich vor allem die Türkei zunehmend von der ohnehin fragilen Statusgemeinschaft von Entsendeländern mit gemeinsamen Interessen gegenüber der Bundesrepublik. Der Militärputsch 1980 führte dazu, dass die Neigung, die Bundesrepublik zu verlassen und in die Türkei zurückzukehren, weiter schwand, hingegen Asylsuchende aus der Türkei eine wachsende Zuwanderungsgruppe in die Bundesrepublik darstellten.¹⁰ Im historischen Rückblick zeichnete sich für die Bundesrepublik um die Wende zu den 1980er Jahren ein Wandel vom innereuropäischen System der Arbeitskräftemigration zu einer tendenziell globalen Arbeits- und Asylummigration ab,¹¹ als deren symbolträchtigstes Zeichen in der Bundesrepublik die Aufnahme vietnamesischer »Boat People« galt.¹² Zeitgenössisch machte sich dieser Wandel allerdings erst allmählich bemerkbar, da in den 1980er Jahren zwischenzeitlich ein größerer Teil von Asylsuchenden aus den sozialistischen Staaten Mittel- und Osteuropas kam, was in der deutschen Wahrnehmung zu häufigen Überschneidungen mit der Aussiedlungsmigration führte.

Zum dritten regten sich in der Politik Bestrebungen für einen neuen Umgang mit Migration. Dazu gehörten die noch unter der sozial-liberalen Regierungskoalition von Helmut Schmidt getroffenen »Beschlüsse zur Weiterentwicklung der Ausländerpolitik« vom 19. März 1980, die neben vielen Maßnahmen zur sozialen Integration und Fürsorge auch die »Förderung der freiwilligen Rückkehr« insbe-

- 9 Karen Schönwälder, Migration und Ausländerpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Öffentliche Debatten und politische Entscheidungen, in: Rosmarie Beier-de Haan (Hrsg.), Zuwanderungsland Deutschland. Migrationen 1500-2005, Berlin/Wolfratshausen 2005, S. 106-119, hier S. 112; Frank Bösch, Engagement für Flüchtlinge. Die Aufnahme vietnamesischer »Boat People« in der Bundesrepublik, in: Zeithistorische Forschungen 14 (2017), S. 13-40, hier S. 35; Plamper, Neues Wir, S. 112.
- 10 Zu ersten Spurwechseln von der Arbeits- zur Asylummigration bereits nach dem Anwerbestopp 1973 Stokes, Permanent Refugee Crisis, S. 35; zur Situation der frühen 1980er Jahre David Templin, »Mit dem Kopf in der Türkei, mit dem Fuß in der BRD«. Zugänge zur Geschichte politischer Flüchtlinge aus der Türkei im Hamburg der 1980er Jahre, in: Nele Fahnenbruck/Johanna Meyer-Lenz (Hrsg.), Fluchtpunkt Hamburg. Zur Geschichte von Flucht und Migration in Hamburg von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart, Bielefeld 2018, S. 197-212.
- 11 Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, S. 284; Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 12; Bade, Europa in Bewegung, S. 363.
- 12 Bösch, Engagement für Flüchtlinge; Poutrus Umkämpftes Asyl, S. 83-89; Ther, Außen-seiter, S. 255-261.

sondere in die Türkei vorsah.¹³ Wenn mitunter in der historischen Literatur das Fehlen eines »ausländerpolitischen Gesamtkonzepts« beklagt wird,¹⁴ sind damit zwei Punkte übersehen. Zum einen war mitnichten zu schließen, dass ein »Gesamtkonzept« die Einwanderungsgesellschaft in eine – wie auch immer definierte – bessere, konstruktivere Richtung entwickeln würde. Denkbar war vielmehr genauso die Möglichkeit, dass ein Gesamtkonzept zu einer restriktiveren Politik führte.¹⁵ In der Tat war Letzteres die Richtung, in die die Bundesregierungen der 1980er Jahre, verstärkt die Bundesregierung unter Helmut Kohl, gingen, um einen als nachteilig angenommenen Schwebezustand zwischen Rückkehr und Integration zugunsten einer stärkeren Rückkehrförderung zu beeinflussen. Zum anderen ließ das föderale System der Bundesrepublik unterschiedliche Freiräume offen, die selbstbewusste Akteurinnen und Akteure durchaus für sich zu nutzen verstanden.

Auf die Leitfrage, inwieweit das Wissen von und für Migrantinnen und Migranten angesichts der auf Rückkehrförderung bedachten Migrationspolitik der 1980er Jahre Revisionen und Neubestimmungen unterlag, sollen im folgenden Analysen der internationalen Bildungspolitik, der Etablierung von Schulen für Rückkehrende in der Türkei und Griechenland sowie vor allem der Weiterentwicklung der »Nationalklassen« und des Muttersprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland Antwort geben. Besonders hilfreich ist dabei der archivalische Glücksfall einer Mannheimer Schulzeitung, die das Innenleben einer »Nationalklasse« und damit die Perspektive migrierter Jugendlicher erhellt.

Rückkehrförderung in der internationalen Bildungspolitik

»Deutschland ist kein Einwanderungsland«: Seit dieses Statement Mitte der 1960er Jahre erstmals aufkam,¹⁶ begegnete ihm mindestens ebenso häufig steter und oft auch scharfer Widerspruch – von Kirchen und Gewerkschaften, aus Publizistik und Wissenschaft, von Lehrerverbänden und auch von Ministerialbeamten, die in internen Vermerken ihrer Skepsis zum Teil kopfschüttelnd, zum

13 Kabinettsprotokolle der Bundesregierung online, 170. Kabinettsitzung am 19.3.1980, TOP 9, Online: https://www.bundesarchiv.de/cocoon/barch/0000/k/k1980k/kap1_1/kap2_12/para3_5.html, 13.03.2023; Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, S. 246-247. Kritisch zur Ausländerpolitik der Regierung Schmidt: Schönwälder, Migration und Ausländerpolitik, S. 112-114; Alexopoulou, Deutschland und die Migration, S. 124.

14 Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 302.

15 Darauf verweist auch Schönwälder, Einwanderung, S. 301: Migrationspolitisch konnte »Konzeption« vielfach auch »Begrenzung« bedeuten.

16 Karen Schönwälder datiert den ersten Gebrauch dieses Statements auf eine Besprechung mit den Ausländerreferenten der Länder Ende Januar 1965: Schönwälder, Einwanderung, S. 326.

Teil ironisch Ausdruck verliehen.¹⁷ Dass sich dieses Statement in einer verbreiteten Wahrnehmung dennoch als vermeintlich unangefochtenes migrationspolitisches Leitbild der Bundesrepublik festgesetzt hat und noch im 21. Jahrhundert die Geschichtsschreibung und Migrationsforschung zur ostentativen Gegenrede herausfordert,¹⁸ hat viel mit den Entwicklungen der 1980er Jahre zu tun.

Eine Rückkehr gehörte für viele Migrantinnen und Migranten zum mehr oder weniger genau terminierbaren Erwartungshorizont; sie fügte sich ein in die große Bandbreite unterschiedlicher »Mobilitätsformen, -rhythmen und -frequenzen«.¹⁹ Der Einsatz für den Muttersprachlichen Unterricht oder für »Nationalklassen«, damit die eigenen Kinder im Falle einer Rückkehr im Bildungssystem des Herkunftslandes gut zurechtkämen, war ein wichtiger unterstützender Beitrag. Tatsächlich kehrten Schätzungen zufolge rund 11 von 14 Millionen Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten der Bundesrepublik wieder den Rücken; in ihrer Haltung ansonsten höchst unterschiedliche Migrationshistorikerinnen und Migrationshistoriker bezeichnen die These, »alle Gastarbeiter seien gekommen, um zu bleiben«, übereinstimmend und ausdrücklich als »Mythos«.²⁰ Allerdings hat die neuere Migrationsforschung zeigen können, dass eine Rückkehr nicht zwangsläufig den Endpunkt eines individuellen Migrationsprozesses bedeuten musste, sondern sich in weitere transnationale Formen des Zurückkehrens und Wiederkommens einfügen konnte.²¹

Neu war in den 1980er Jahren, dass die Bundespolitik nun intensiver daran arbeitete, auch Teile der verbliebenen und wohl auch gerne länger verbleibenden Migrantinnen und Migranten zu einer Rückkehr in ihre Herkunftsländer zu bewegen. Auf die Beschlüsse zur Weiterentwicklung der Ausländerpolitik folgte im selben Jahr 1980 die Einführung der Visumpflicht für die Türkei, um die Zahl von Asylsuchenden einzuschränken,²² und, angesichts des sich abzeichnenden EG-Beitritt Griechenlands, die Forderung nach längeren Übergangsfristen für die Personen-Freizügigkeit. Bundeskanzler Helmut Schmidt äußerte in einem Gespräch mit dem griechischen Verteidigungsminister Evangelos Averoff-

17 Als Beispiele: StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1593, Schulische Fördermaßnahmen, 1974. Hierzu auch Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 277; Schönwälder, Einwanderung, S. 548, 561.

18 Als Beispiele: Alexopoulou, Deutschland und die Migration, S. 7-8, Chin, Thinking Difference, S. 211, 213-215; Poutrus, Umkämpftes Asyl, S. 93; Plamper, Neues Wir, S. 118, 273.

19 Severin-Barboutie, Migration als Bewegung, S. 147.

20 Plamper, Neues Wir, S. 101; Richter/Richter, Opfer-Plot, S. 95-96.

21 Inken Bartels, Rückkehr, in: dies./Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hrsg.), Inventar der Migrationsbegriffe, 02.09.2022, DOI: 10.48693/167, 13.03.2023.

22 AAPD, 1980, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1980, München 2011, Dok. 188: Ministerialdirektor an Botschafter Oncken, Ankara, 25.6.1980; Tim Szatkowski, Die Bundesrepublik Deutschland und die Türkei 1978 bis 1983, Berlin/Boston 2016, S. 30-33; Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 453.

Tossizza, »daß die sozialen Probleme, die mit der Freizügigkeitsregelung innerhalb der Gemeinschaft langfristig auf die Bundesrepublik Deutschland zukommen, Anlaß zu tiefer Sorge und politischen Alpträumen sind.«²³ Um das Jahr 2000 würde einer schrumpfenden bundesdeutschen Bevölkerung von etwa 53 Millionen eine Zahl von 6 bis 7 Millionen Ausländern gegenüberstehen. Er, Schmidt, halte »die Behandlung dieser Frage durch die Gemeinschaft für falsch. Man habe die Folgen der Freizügigkeit ursprünglich nicht durchdacht.«²⁴ Eine ähnliche Auffassung wiederholte Schmidt auch andernorts, im Gespräch mit dem jugoslawischen Ministerpräsidenten Veselin Đuranović. Schmidt meinte,

daß wir Deutsche einen Fehler gemacht haben, so viele Menschen in den vergangenen Jahrzehnten hereingeholt zu haben, daß wir heute etwa fünf Millionen Ausländer bei uns haben. Natürlich soll keiner herausgedrängt werden, der es nicht will. Aber die, die hier bleiben wollen, werden wir einladen, auch deutsche Staatsbürger zu werden, damit wir uns nicht über zwei bis drei Generationen hinweg Nationalitätenprobleme schaffen.²⁵

Dabei verschloss sich Schmidt einer Integrationsperspektive nicht grundsätzlich, suchte aber erkennbar nach einer Steuerungsmöglichkeit: »Wir werden uns anstrengen, den Kindern, die in Deutschland aufwachsen, die Möglichkeit zu geben, Deutsche zu werden. Wir werden sie als Staatsbürger begrüßen. Wenn sie nicht Deutsche werden, würden wir es begrüßen, wenn sie wieder nach Hause gingen.«²⁶ Entsprechende Gespräche, unter anderem mit der Ausländerbeauftragten der Bundesregierung, Liselotte Funcke, und jugoslawischen Regierungsvertretern, sollten »mit großer Diskretion annehmbare Lösungen prüfen.«²⁷

Diese Agenda lief unter »Begrenzung der Familienzusammenführung« und wurde von Außenminister Hans-Dietrich Genscher in Gesprächen mit der Türkei unterstützt.²⁸ Dabei wählte sich die Bundesregierung in bilateralen Gesprächen mit Regierungsvertretern der Herkunftsländer in Übereinkunft, was das Interesse an einer Rückkehr der Ausgewanderten betraf. So meinte der griechische Verteidigungsminister beim Zusammentreffen mit Schmidt gemäß den

23 AAPD, 1979, Bd. I: 1. Januar bis 30. Juni 1979, München 2010, Dok. 89: Gespräch des Bundeskanzlers Schmidt mit dem griechischen Verteidigungsminister Averoff-Tossizza, 23.3.1979.

24 AAPD, 1979, Bd. I: 1. Januar bis 30. Juni 1979, München 2010, Dok. 89: Gespräch des Bundeskanzlers Schmidt mit dem griechischen Verteidigungsminister Averoff-Tossizza, 23.3.1979.

25 AAPD, 1981, Bd. I: 1. Januar bis 30. April 1981, München 2012, Dok. 38: Aufzeichnung des Ministerialdirektors von der Gablentz, Bundeskanzleramt, 12.2.1981.

26 AAPD, 1981, Bd. I: 1. Januar bis 30. April 1981, München 2012, Dok. 38: Aufzeichnung des Ministerialdirektors von der Gablentz, Bundeskanzleramt, 12.2.1981.

27 AAPD, 1981, Bd. I: 1. Januar bis 30. April 1981, München 2012, Dok. 38: Aufzeichnung des Ministerialdirektors von der Gablentz, Bundeskanzleramt, 12.2.1981.

28 AAPD, 1982, Bd. I: 1. Januar bis 30. Juni 1982, München 2013, Dok. 160: Gespräch des Bundesministers Genscher mit dem türkischen Außenminister Türkmen, 19.5.1982.

Aufzeichnungen des deutschen Auswärtigen Amtes: »Griechenland ist nicht sonderlich an der Freizügigkeit als solcher interessiert. Griechische Arbeiter gehen für einen bestimmten Zweck ins Ausland. Sie bleiben ihrem eigenen Lande attached.«²⁹ Und Đuranović beteuerte gegenüber seinem Gesprächspartner Schmidt: »Jugoslawien sieht die Probleme von Mischehen, doppelter Staatsangehörigkeit oder von Kindern, die ganz in Deutschland aufgewachsen sind. Das ändert aber nicht den grundsätzlichen Wunsch, daß die Gastarbeiter eines Tages zurückkehren sollten. Jugoslawien hat daher ein starkes Interesse an der Wahrung der nationalen Identität, wobei der Schulbildung besondere Wichtigkeit zukommt.«³⁰

Die Rückkehrförderung erschien unter diesen Vorzeichen als ein rationaler, von beiden Seiten erwünschter Prozess, den es politisch umsichtig zu gestalten galt. Dies bedeutete nicht, dass es auf diplomatischer Ebene nicht auch andere, deutlich ressentimentgeladene Stimmen gab. Noch während der sozial-liberalen Regierungszeit urteilte der deutsche Botschafter in der Türkei, Dirk Oncken, über die Migration nach Deutschland: »Viele Türken werden sich kaum anpassen, sie leben – dies wird bei uns nicht gesehen – in einer anderen Tradition, demonstriert z. B. durch eine aus zentralasiatischer Vergangenheit stammende Neigung, nomadenhaft in andere Kulturbereiche einzusickern, zunächst als kleine Gruppen, denen sich dann andere hinzugesellen, dann um geschlossene Siedlung bemüht, mit Expansionstendenz usw. usw.«³¹ Der Botschafter wünschte sich eine »deutsch-türkische Entflechtung durch Reduzierung des Zuzugsalters« und eine »Rückführung der deutsch-türkischen Beziehungen aus einer sich anbahnenden Zwangsintegration in eine umfassende Bündnisbeziehung klassischer Art«.³²

Den Unterschied zwischen der Regierung Schmidt und der Regierung Kohl markierte nicht so sehr die Zielsetzung, sondern der Umstand, dass Letztere mit den einstigen Entsendeländern in konkretere Verhandlungen eintrat. Dies zeigte sich besonders am Beispiel der Türkei und Griechenlands. Im Bildungsbereich hatte die Türkei in den frühen 1980er Jahren ihr Interesse an der Organisation von Rückkehr und Reintegration intensiviert, unter anderem mit der Heraus-

29 AAPD, 1979, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1979, München 2010, Dok. 89: Gespräch des Bundeskanzlers Schmidt mit dem griechischen Verteidigungsminister Averoff-Tossizza, 23.3.1979.

30 AAPD, 1981, Bd. 1: 1. Januar bis 30. April 1981, München 2012, Dok. 38: Aufzeichnung des Ministerialdirektors von der Gablentz, Bundeskanzleramt, 12.2.1981; ähnlich auch: AAPD, 1982, Bd. 2: 1. Juli bis 31. Dezember 1982, München 2013, Dok. 217: Gespräche des Bundesministers Genscher mit Ministerpräsident Planinc und dem jugoslawischen Außenminister Mojsov in Ohrid und Belgrad, 21./22.7.1982.

31 AAPD, 1982, Bd. 2: 1. Juli bis 31. Dezember 1982, München 2013, Dok. 234: Botschafter Oncken, Ankara, an das Auswärtige Amt, 30.8.1982.

32 AAPD, 1982, Bd. 2: 1. Juli bis 31. Dezember 1982, München 2013, Dok. 234: Botschafter Oncken, Ankara, an das Auswärtige Amt, 30.8.1982.

gabe einer Monatszeitschrift zum deutschen Erziehungssystem³³ und der Einrichtung einer Fachkommission für die Reintegration der rückkehrenden Kinder und Jugendlichen, die aber offenbar 1984 ihre Arbeit wieder einstellte.³⁴ Gespräche über die Gestaltung der Rückkehr verliefen daher weiterhin im bilateralen Aushandlungsmodus, über etablierte Gremien wie den Gemischten Deutsch-Türkischen Ausschuss.

Besonders im Blickpunkt stand die Entsendung von deutschen Lehrkräften in die Türkei, gleichsam analog zur früheren Entsendung von Lehrkräften aus der Türkei für den Muttersprachlichen Unterricht in Deutschland. Die KMK dachte daran, »ggf. auch arbeitslose Lehrer« für einen Zeitraum von drei bis vier Jahren in die Türkei zu entsenden. Wegen der niedrigeren türkischen Gehälter sollten finanzielle Hilfen durch die deutsche Seite gewährleistet werden.³⁵ Konkrete Anfragen nach deutschen Lehrkräften kamen von einer staatlich anerkannten Privatschule bei Istanbul, die sich der Wiedereingliederung türkischer Schülerinnen und Schüler widmete,³⁶ sowie vom Izmir Anadolu-Lisesi, dem Ankara Anadolu-Lisesi und dem Istanbul Cağoğlu-Lisesi.³⁷ Darüber hinaus wünschte die türkische Seite einen aus der Bundesrepublik kommenden Fachberater für Deutsch im türkischen Ministerium für nationale Erziehung.³⁸ Im weiteren Diskussionsverlauf präzisierten sich die Vorstellungen: Idealerweise sollte es sich um Lehrkräfte handeln, die bereits Unterrichtserfahrung mit türkischen Kindern und Jugendlichen hatten³⁹ und deren Professionswissen in der Türkei gefragt war. Wenige Monate später vermerkte das Auswärtige Amt, dass eine Entsendung von 40–60 deutschen Lehrkräften an türkische Schulen für »Rückkehrerkinder« ins Auge gefasst war,⁴⁰ und tatsächlich standen 1987 bereits 80 deutsche Lehrkräfte an den Anadolu-Schulen zu Buche, die das deutsche Auswärtige Amt mitfinanzierte.⁴¹ Als pädagogisches Motiv für die deutsche Unter-

33 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 14. Sitzung am 19.9.1984 in Bonn, TOP 4.

34 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 16. Sitzung am 28.11.1984 in Bonn, TOP 9.

35 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, Vermerk, 21.3.1984; BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 16. Sitzung am 28.11.1984 in Bonn, TOP 9.

36 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 15. Sitzung am 23./24.10.1984 in Soest, TOP 5.

37 BArch Koblenz, B 304, 7771, Dt.-türk. Gemischter Ausschuss, 11. Sitzung am 17.-20.1.1984 in Ankara.

38 BArch Koblenz, B 304, 7771, Dt.-türk. Gemischter Ausschuss, 11. Sitzung am 17.-20.1.1984 in Ankara.

39 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 15. Sitzung am 23./24.10.1984 in Soest, TOP 5.

40 AAPD, 1985, Bd. 2: 1. Juli bis 31. Dezember 1985, Berlin/Boston 2016, Dok. 338: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Jelonok, 10.12.1985.

41 AAPD, 1987, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1987, Berlin/Boston 2018, Dok. 188: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Witte, 29.6.1987.

stützung benannte die KMK die »Erhaltung der Deutschkenntnisse dieser Kinder«.42 Damit zeigte sich die deutsche Bildungspolitik einer verstärkten Rückkehrförderung aufgeschlossen, wollte aber das in der Migration erworbene deutsche Sprachwissen gewahrt wissen, sowohl unter pädagogischen Gesichtspunkten als Bildungsgut als auch strategisch verstanden, um künftig deutsch-türkische Handelsaktivitäten und Investitionen zu unterstützen.

Ähnlich konkrete Verhandlungen gab es mit Griechenland. Dabei ging das Auswärtige Amt von engen deutsch-griechischen Kulturbeziehungen aus, für die mit den Deutschen Schulen und Goethe-Instituten in Griechenland eine günstige Infrastruktur bestehe.43 Die »Wiedereingliederung« zurückkehrender Kinder und Jugendlicher war daher verstärkt Thema bei den bilateralen Gemischten Kommissionen. Dennoch gab es Schwierigkeiten. Das deutsche Auswärtige Amt vermerkte, dass die Integrationshilfe in »Empfangsklassen« aufgrund von finanziellen Schwierigkeiten nachgelassen habe und urteilte: Die griechische Regierung »möchte uns für die schulische Reintegration griechischer Kinder voll in die Verantwortung nehmen. Sie stellt daher sowohl an die einzelnen Bundesländer als auch an die Bundesrepublik insgesamt Maximalforderungen.«44 Daher gebe es zunehmenden Druck auf Deutsche Schulen, Goethe-Institute und den Deutschunterricht in Griechenland, woraus die deutsche Diplomatie schloss, »daß sich griechische Stellen davon einen gewissen Druck auf unsere Konzessionsbereitschaft in Bezug auf die schulische Versorgung der griechischen Arbeitnehmerkinder in Deutschland erhoffen«.45 Im Sinne des Reziprozitätsprinzips war daher der Weiterbetrieb griechischer Schulen in der Bundesrepublik Gegenstand von Unterredungen des deutschen und griechischen Außenministers, wobei die griechische Seite zur Mitte der 1980er Jahre konzedierte, dass mindestens zwei Drittel der Griechen in Deutschland bleiben wollten,46 und sich damit von ihrer lange Zeit vertretenen Auffassung einer nahezu vollständigen Rückkehr griechischer Familien nach Griechenland löste.

Dagegen monierte die deutsche Seite, dass eine bei Saloniki gegründete Schule für rückgekehrte Kinder und Jugendliche »einseitig nur Reintegration« betreibe, und forderte dringend ein pädagogisches Konzept, »das Reintegration und Pflege des Deutschlandbezuges (Sprache!) miteinander verbindet, etwa

42 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 15. Sitzung am 23./24.10.1984 in Soest, TOP 5.

43 AAPD, 1985, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1985, Berlin/Boston 2016, Dok. 90: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Witte, 15.4.1985.

44 AAPD, 1985, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1985, Berlin/Boston 2016, Dok. 90: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Witte, 15.4.1985.

45 AAPD, 1985, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1985, Berlin/Boston 2016, Dok. 90: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Witte, 15.4.1985.

46 AAPD, 1985, Bd. 2: 1. Juli bis 31. Dezember 1985, Berlin/Boston 2016, Dok. 350: Gespräch des Bundesministers Genscher mit dem griechischen Außenminister Papoulias, 19.12.1985.

durch deutschsprachigen Ergänzungsunterricht an griechischen Schulen und die Gründung besonderer Zweige für Rückkehrerkinder an den deutschen Schulen.«⁴⁷ Die Sorge um die Rückkehrenden war von deutscher Seite grundsätzlich mit Gedanken über die Reichweite auswärtiger Kulturpolitik und den Status der deutschen Sprache im Ausland verknüpft: »Daß die deutsche Sprache praktisch keinen Platz im griechischen öffentlichen Schulsystem hat und daher auch die erst in den letzten Jahren eingeführte Hochschulgermanistik Probleme hat, ist absurd – dies um so mehr, als demnächst jeder zehnte in der Heimat lebende Grieche Rückkehrer aus Deutschland sein wird.«⁴⁸

Insgesamt gab es in den 1980er Jahren zahlreiche, noch näher von der historischen Forschung zu untersuchende Gespräche und Verhandlungen auf diplomatischer Ebene zur Rückkehr der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten, in der bildungspolitische mit wirtschafts-, kultur- und außenpolitischen Erwägungen flankiert waren, die die Stellung der Bundesrepublik in den einstmaligen Entsendeländer weiter stärken sollten.

»Adieu Deutschland«? Einsichten in die lokale Praxis

Die Rückkehrförderung stellte, wie den außenpolitischen Gesprächen und Verhandlungen zu entnehmen war, kein einseitiges deutsches Anliegen dar. Insbesondere im Falle Griechenlands zeigte sich eine große Kongruenz zu den Vorstellungen der griechischen Diplomatie, aber auch zu Teilen der griechischen Elternschaft in der Bundesrepublik.

Zwar verzeichnete die Schulstatistik der KMK für 1980 mit 50.704 griechischen Schülerinnen und Schülern in der Bunderepublik erst einmal einen neuen Höchststand,⁴⁹ doch entfaltete die politisch forcierte Rückkehrförderung erste Wirkungen, insbesondere durch die Zunahme von Ersatzschulen und anderen schulischen Angeboten zur Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf die angestrebte Rückkehr. Dies galt auch für diejenigen Bundesländer, die sich bislang dezidiert zu einem Integrationskurs bekannt hatten. In Hamburg erhielt das griechische Generalkonsulat ab dem 1. August 1981 die Erlaubnis, ein privates Gymnasium für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe zu betreiben,⁵⁰

47 AAPD, 1987, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1987, Berlin/Boston 2018, Dok. 188: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Witte, 29.6.1987.

48 AAPD, 1987, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1987, Berlin/Boston 2018, Dok. 188: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Witte, 29.6.1987.

49 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, KMK, Unterricht für griechische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland, 4.3.1982.

50 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1993/1-Az. 312-25.03 V, Vermerk zu KMK, 78. Amtschef-Konferenz, 25.6.1982, TOP 13.

und zum Schuljahr 1982/83 sollte aufgrund des Engagements griechischer Eltern eine eigene nationale Übergangsklasse eingerichtet werden.⁵¹

Ebenso wenig konnte Hessen an einem strikten Integrationskurs festhalten. Zwar herrschte in der hessischen Bildungspolitik parteiübergreifend Einigkeit darüber, »für die ausländischen Schüler keine wie auch immer gearteten Sondermaßnahmen – z. B. Sonderklassen, Nationalschulen etc. – einzuführen«,⁵² doch auf lokaler Ebene, an den einzelnen Schulen, zeigte sich diese Erwartungshaltung zunehmend von der Realität überholt. So kursierten in den Stadt- und Kultusverwaltungen Berichte, dass Vorbereitungsklassen mit Unterricht in der Muttersprache bis zu fünf oder sechs Jahre besucht würden⁵³ und dieser Umstand von einigen ausländischen Eltern sogar gezielt »als Möglichkeit zur Einrichtung nationaler Klassen – mit dem Ziel der Aufhebung des hessischen Schulsystems – mißbraucht« würde.⁵⁴ Die hessische Bildungspolitik hegte erkennbar die Sorge vor einem Kontrollverlust im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung.

Ein Beispiel für eine solche mögliche Entwicklung bot die von vielen griechischen Schülerinnen und Schülern besuchte Pestalozzischule in Wiesbaden. Hier hatte sich aus den Vorbereitungsklassen offenkundig das Selbstverständnis einer griechischen Schule entwickelt; so unterzeichnete die griechische Koordinatorin der Vorbereitungsklassen ihre Korrespondenz an das staatliche Schulamt Wiesbaden mit der Amtsbezeichnung Rektorin,⁵⁵ und die griechischen Lehrkräfte sahen sich als »Gymnasiallehrer«, was bis hinauf zum hessischen Kultusminister Hans Krollmann Empörung auslöste, da an der Pestalozzischule nur ein Hauptschulabschluss vergeben werden könne.⁵⁶ Inwieweit diese Bezeichnungen bereits in Griechenland erworbenen Qualifikationen und Laufbahnpositionen entsprachen, ist im Einzelnen nicht nachprüfbar, allerdings schrieb das Schulamt Wiesbaden respektvoll mit der Anrede »Rektorin« zurück.⁵⁷

51 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1993/1–Az. 312-25.03 V, Vermerk zu KMK, 78. Amtschef-Konferenz, 25.6.1982, TOP 13. Geplanter Standort war die Schule Hohe Landwehr.

52 HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Protokoll der Grundsatztagung »Unterricht für Kinder ausländischer Eltern«, 10.-12.2.1982 in Bad Hersfeld.

53 HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Protokoll der Grundsatztagung »Unterricht für Kinder ausländischer Eltern«, 25.-27.2.1981 in Bad Hersfeld. Ähnliches zitiert aus einem Frankfurter Magistratsbericht Ernst Karpf, Eine Stadt und ihre Einwanderer. 700 Jahre Migrationsgeschichte in Frankfurt am Main, Frankfurt am Main/New York 2013, S. 212.

54 HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Protokoll der Grundsatztagung »Unterricht für Kinder ausländischer Eltern«, 10.-12.2.1982 in Bad Hersfeld.

55 HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Pestalozzischule, Wiesbaden, an Staatliches Schulamt Wiesbaden, 23.6.1981; HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Pestalozzischule, Wiesbaden, an Staatliches Schulamt Wiesbaden, 13.8.1981.

56 HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Hessischer Kultusminister, Krollmann, an Manfred Kanther, 28.7.1981.

57 HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Staatliches Schulamt Wiesbaden an Pestalozzischule, Wiesbaden, 2.7.1981.

Darüber hinaus fand die griechische Haltung in der Schulfrage weitere Unterstützung in der deutschen Politik. So setzte sich der hessische Landtagsabgeordnete und Generalsekretär der hessischen CDU, Manfred Kanther, bei Kultusminister Krollmann für griechische »Nationalklassen« an der Pestalozzischule ein,⁵⁸ ganz nach dem Vorbild des CDU-regierten Nachbarlands Baden-Württemberg. Kanther erhielt von Krollmann eine ablehnende Antwort. Die Pestalozzischule habe nur wenige nach Griechenland zurückkehrende Schülerinnen und Schüler gemeldet (zwölf von 234 Kindern zum Schuljahrsende 1980/81), dafür würden dort aber Jugendliche erwartet, die wieder aus Griechenland in die Bundesrepublik zurückkehrten. Rechtfertigten diese Zahlen für Krollmann nicht die Einrichtung von eigenen »Nationalklassen«, hielt er es ganz grundsätzlich für einen Ausdruck von »Fehlentwicklungen«, »im Rahmen des deutschen Schulwesens das griechische Schulsystem zu übernehmen«.⁵⁹

Die Auseinandersetzungen um das »richtige« Wissen verschärften sich im Sommer 1981, da eine Reihe griechischer Jugendlicher nicht mehr dem letzten Jahr der Vollzeitschulpflicht an der Pestalozzischule nachkommen, sondern auf ein griechisches Lyzeum wechseln wollte.⁶⁰ Das Schulamt hatte keine Kenntnis von der Existenz eines solchen Lyzeums in Wiesbaden,⁶¹ bis das griechische Generalkonsulat in Frankfurt erklärte, dass es sich um eine Zweigstelle des Griechischen Lyzeums Frankfurt handle, die in den Räumen der Goethe-Schule in Wiesbaden-Biebrich zum 6. August 1981 ihre Arbeit aufgenommen habe.⁶² Mit ihrem Hineinragen in den deutschen Schulpflichtbereich fanden sich die Privatschulen ausländischer Träger auf dem nur mühsam austarierten Terrain bildungs- und außenpolitischer Abwägungen wieder.

In einem Schreiben an Bundesaußenminister Genscher zweifelte Kultusminister Krollmann nachdrücklich am Rückkehrwillen, den griechische Eltern deklariert und damit als entscheidend für ihre Schulwahl angegeben hätten, und beschwor erneut einen drohenden Kontrollverlust: »Es ist anzunehmen, daß mit der Einrichtung griechischer Privatschulen in Deutschland in einem bisher nicht gekannten Ausmaße ein ausländisches Schulsystem neben dem deutschen Regel-

58 HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Hessischer Kultusminister, Krollmann, an Manfred Kanther, 28.7.1981.

59 HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Hessischer Kultusminister, Krollmann, an Manfred Kanther, 28.7.1981.

60 HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Pestalozzischule, Wiesbaden, an Staatliches Schulamt Wiesbaden, 23.6.1981; HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Pestalozzischule, Wiesbaden, an Staatliches Schulamt Wiesbaden, 13.8.1981.

61 HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Staatliches Schulamt Wiesbaden an Pestalozzischule, Wiesbaden, 2.7.1981.

62 HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Pestalozzischule, Wiesbaden, an Staatliches Schulamt Wiesbaden, 23.6.1981; HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Pestalozzischule, Wiesbaden, an Staatliches Schulamt Wiesbaden, 13.8.1981; HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Griechisches Generalkonsulat Frankfurt an Staatliches Schulamt Wiesbaden, 14.9.1981. Zur Schule in Frankfurt Karpf, Eine Stadt und ihre Einwanderer, S. 218.

schulwesen eingerichtet wird.«⁶³ So führten erweiterte muttersprachliche Angebote in der Folgezeit auch zu diplomatischen Balanceakten. Während griechische Kinder und Jugendliche beispielsweise seit dem Schuljahr 1983/84 an der Humboldtschule in Offenbach »nationalhomogene« Klassen mit deutscher Klassenleitung besuchen konnten,⁶⁴ setzte sich um die private griechische Ergänzungsschule in Frankfurt in den Folgejahren ein veritabler Streit fort, der auch den deutschen und griechischen Außenminister beschäftigte.⁶⁵ Ein hessisches Verwaltungsgericht hatte entschieden, dass griechische Eltern gegen die deutsche Schulpflicht verstoßen hätten und ihre Kinder in Hessen in zweisprachige Klassen deutscher Schulen hätten schicken können.⁶⁶ Angesichts ergebnisloser Diskussionen ruhten die Hoffnungen der griechischen Diplomatie auf dem Regierungswechsel in Hessen 1987, denn die neue Koalition aus CDU und FDP galt als »privatschulfreundlicher als die frühere«.⁶⁷

Vor allem kam aber der baden-württembergischen Bildungspolitik der bundespolitische Auftrieb für die Rückkehrförderung zupass. Nachdem der Modellversuch mit den »Nationalklassen« zu Beginn des Jahrzehnts zwischenzeitlich vor dem Aus zu stehen schien, fiel im Frühjahr 1982 die Entscheidung für eine – wenn auch revidierte – Fortführung.⁶⁸ Die Griechische Botschaft in Bonn hatte eigens Vertreter zum Gespräch ins Kultusministerium nach Stuttgart geschickt, um ihre Politik gegenüber den Griechinnen und Griechen im Ausland zu erklären. Demnach äußerten rund 82 Prozent der Griechen den Wunsch einer Rückkehr nach Griechenland, so dass die Vorbereitungen für die Reintegration der Kinder und Jugendlichen zu verstärken seien.⁶⁹ Zwar wünschten griechische Eltern weiterhin private griechische Schulen,⁷⁰ doch galt der griechischen Diplomatie als Kompromisslinie die Ausdehnung des baden-württembergischen Schulversuchs bis zur 9. Klasse.⁷¹ Die Versuchsklassen galten aus griechischer Sicht als »Rückkehrerklassen«, daher seien die Hauptfächer in Griechisch zu er-

63 StA Hamburg, 361-9, Abl. 1993/1–Az. 312-25.03 V, Hessischer Kultusminister. Krollmann, an AA, Genscher, 26.11.1982.

64 HHStA Wiesbaden, 504, 5979, Humboldtschule Offenbach, Erfahrungsbericht, 1983.

65 AAPD, 1985, Bd. 2: 1. Juli bis 31. Dezember 1985, Berlin/Boston 2016, Dok. 350: Gespräch des Bundesministers Genscher mit dem griechischen Außenminister Papoulias, 19.12.1985.

66 AAPD, 1985, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1985, Berlin/Boston 2016, Dok. 90: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Witte, 15.4.1985.

67 AAPD, 1987, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1987, Berlin/Boston 2018, Dok. 188: Aufzeichnung des Ministerialdirektors Witte, 29.6.1987.

68 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Vermerk, 5.5.1982.

69 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Vermerk zum Gespräch am 19.3.1982.

70 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Vermerk zum Gespräch am 19.3.1982; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Griechisches Generalkonsulat an Kultusministerium Baden-Württemberg, 31.3.1982.

71 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Griechisches Generalkonsulat an Kultusministerium Baden-Württemberg, 31.3.1982.

teilen. Das Niveau des Lehrplans für die deutsche Hauptschule, an der die »Nationalklassen« in der Regel angedockt waren, empfanden die nach Stuttgart gesandten griechischen Diplomaten als »viel zu niedrig« und wünschten speziell für Mathematik und Physik ein »griechisches Niveau« der Wissensvermittlung. Insgesamt sei der deutsche Abschluss weniger entscheidend als der Übergang auf ein griechisches Lyzeum,⁷² dessen Besuch außerhalb der deutschen Schulpflichtzeit lag und daher ohne Einschränkung der deutschen Kultusverwaltungen möglich war.

Unterschiedliche Auffassungen über das zu vermittelnde Wissen bestanden nicht nur zwischen der griechischen Regierung und der deutschen Bildungspolitik, sondern manifestierten sich auch in der Bildungspraxis. Im Austausch über eine Tübinger Modellversuchsklasse im Oberschulamt Tübingen, an der neben Kultusbeamtinnen und -beamten und einem Erziehungswissenschaftler der PH Esslingen auch eine griechische Lehrerin teilnahm, erklärte diese, dass nach griechischem Verständnis der deutsche Lehrplan »strukturlos« und »ahistorisch« sei.⁷³ Als fragwürdig galt ihr auch ein Teil des deutschen Grundschulangebots, insbesondere Ausflüge würden von vielen Griechen nicht als Schule akzeptiert. Einig waren sich die Gesprächsteilnehmenden in der Betonung von Bikulturalität,⁷⁴ wobei der Begriff wieder einmal so vage blieb, dass er von allen Seiten akzeptiert werden konnte.

Die Revision des baden-württembergischen Modellversuchs der »Nationalklassen« setzte 1982 ein. Die zwischenzeitlich erwogene Beendigung zumindest der italienischen und türkischen Klassen kam nicht mehr zum Tragen,⁷⁵ dafür waren nun größere Deutsch-Anteile in der Stundentafel verpflichtend.⁷⁶ Darüber hinaus wurde im Sommer 1982 eine deutsch-türkische Kommission zur Entwicklung von Rahmenvorgaben einberufen, die unter der Leitung einer Regierungsschuldirektorin im Oberschulamt Stuttgart stand.⁷⁷ Eine bilaterale Kommission zur Entwicklung von Rahmenvorgaben für griechische Klassen, die dieselbe Kultusbeamtin leitete, kam 1984 zustande, nachdem das griechische Generalkonsulat den Revisionen, die auf eine Stärkung des deutschen Anteils zielten, zugestimmt hatte. Beide Kommissionen bestanden aus türkischen bzw.

72 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/I, Vermerk zum Gespräch am 19.3.1982; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/I, Vermerk, 10.12.1982.

73 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Oberschulamt Tübingen an Kultusministerium Baden-Württemberg, 4.1.1982.

74 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101, Oberschulamt Tübingen an Kultusministerium Baden-Württemberg, 4.1.1982.

75 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/I, Vermerk, 27.1.1982.

76 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/I, Vermerk, 5.2.1982.

77 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/I, Vermerk, 31.7.1984; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/I, Kultusministerium Baden-Württemberg an Oberschulamt Stuttgart, 20.7.1984.

griechischen sowie deutschen Lehrkräften an Schulen mit »Nationalklassen« sowie aus Lehrbeauftragten an den Pädagogischen Hochschulen des Landes.⁷⁸

Die deutsch-türkische Kommission schloss ihre Arbeit mit der Vorlage von Entwürfen im Juli 1984 ab. Die Versuchsschulen, die Oberschulämter und die türkischen Generalkonsulate in Stuttgart und Karlsruhe erhielten Gelegenheit zur Stellungnahme.⁷⁹ Der Modellversuch mit türkischen »Nationalklassen« umfasste damals rund 30 Klassen der Klassenstufe 1-4 und damit rund 800 Schülerinnen und Schüler – bei rund 26.500 türkischsprachigen Grundschülerinnen und Grundschülern in Baden-Württemberg insgesamt.⁸⁰ Der Lehrplanentwurf der deutsch-türkischen Kommission enthielt für die Wissensvermittlung in der Grundschule viele allgemeine Themen wie Tiere, Pflanzen, Umwelt, Verkehrserziehung sowie Orientierung in Raum und Zeit.⁸¹ Daneben standen einige türkeispezifische Themen. Darin war die Türkei insgesamt sehr ländlich geschildert; die »Reformen Atatürks« standen nahezu vereinzelt gegenüber der »Rolle der Traditionen«, »Kleidung«, dem »Verhalten dem Nachbarn gegenüber«, Vergleichen zwischen türkischen und deutschen Familien, türkischen Feiertagen sowie den Themen »Gäste und Nachbarn unserer Familie« oder »Das Dorf in der Türkei«.⁸² Letzteres begründete die Kommission damit, dass viele Eltern aus einem türkischen Dorf stammten. Mit der Behandlung dieses Themas werde »das Zugehörigkeitsgefühl zur Heimat angebahnt beziehungsweise gefördert«.⁸³ Interessant war die Wortverwendung »angebahrt«, denn damit war impliziert, dass die »Heimat« Türkei für viele in Deutschland aufwachsende Kinder nicht gleichsam selbstverständlich existierte, sondern erst zu schaffen sei. Deutlich formulierte dies der Lehrplanentwurf bei der Einheit »Das Leben in der Türkei«: »Viele türkische Schüler kennen das Heimatland ihrer Eltern zum Teil nur noch aus Erzählungen der Eltern und aus kurzen Aufenthalten in der Türkei«.⁸⁴

78 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Vermerk, 12.7.1984; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Kultusministerium Baden-Württemberg an Oberschulämter Stuttgart und Karlsruhe, 12.7.1984.

79 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Vermerk, 31.7.1984; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Kultusministerium Baden-Württemberg an Oberschulamt Stuttgart, 20.7.1984.

80 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Vermerk, 31.7.1984.

81 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 105, Lehrplanentwurf für Heimat- und Sachunterricht in muttersprachlichen Klassen für türkische Schüler der Grundschule, Endfassung für die Lehrerfortbildung (1983).

82 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 105, Lehrplanentwurf für Heimat- und Sachunterricht in muttersprachlichen Klassen für türkische Schüler der Grundschule, Endfassung für die Lehrerfortbildung (1983).

83 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 105, Lehrplanentwurf für Heimat- und Sachunterricht in muttersprachlichen Klassen für türkische Schüler der Grundschule, Endfassung für die Lehrerfortbildung (1983).

84 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 105, Lehrplanentwurf für Heimat- und Sachunterricht in muttersprachlichen Klassen für türkische Schüler der Grundschule, Endfassung für die Lehrerfortbildung (1983).

Bei der deutsch-griechischen Kommission dauerte es bis 1986, dass Rahmenvorgaben für griechische »Nationalklassen« im Hauptschulbereich vorgelegt wurden. Diese waren der griechischen Seite ein gewichtigeres Anliegen als die »Nationalklassen« im Grundschulbereich. Das Fach Griechisch orientierte sich am griechischen Lehrplan, sollte aber die »besondere sprachliche und kulturelle Situation der griechischen Schüler in Deutschland« berücksichtigen; das Fach Mathematik erfuhr eine Erweiterung des Unterrichtsstoffes im Hinblick auf den Übergang ins griechische Lyzeum; im Fach Geschichte wiederum dominierte die griechische Geschichte.⁸⁵ Die griechischen Kommissionsmitglieder, die als Gymnasiallehrkräfte ausgebildet waren, wollten auf diese Weise nicht von den höheren Anforderungen der griechischen Lehrpläne gegenüber den deutschen Lehrplänen für die Hauptschule abrücken.⁸⁶

Die zum Teil mehrjährige Arbeit der gemischten Lehrplan-Kommissionen lief parallel zu bildungspolitischen Debatten und zur Praxis in der Schule. Davon Kenntnis nehmen konnten die Kommissionen durch die jährlichen Berichte, die die Schulen mit »Nationalklassen« zu erstellen hatten. Ab dem Schuljahr 1983/84 galten sie besonders den Erfahrungen mit der revidierten Stundentafel, also dem erhöhten Anteil an deutschsprachigem Unterricht.⁸⁷ Die Berichte verfassten zum Teil die Schulleitungen, zum Teil deutsche Lehrkräfte, die die Co-Klassenleitung innehatten, aber es gab auch Schulen, die den Bericht im Rahmen einer Lehrerkonferenz zusammenstellten, an der, wie an der Mörikeschule Backnang, deutsche und ausländische Lehrkräfte gemeinsam teilnahmen.⁸⁸

Auch wenn die Versuchsschulen insgesamt die Revision der Stundentafel begrüßten, wie das Oberschulamts Stuttgart zusammenfassend an das Kultusministerium schrieb,⁸⁹ so offenbarten die Einzelberichte komplexere und auch widersprüchliche Einblicke, wie Einstellungen zu Rückkehr und Integration an den Schulen sowie Konflikte um Wissen verhandelt wurden.

Eine Lehrerin, die erstmals in einer »Nationalklasse«, der 1C (Türkisch) an der Waisenhofschule in Esslingen unterrichtete, stellte in ihrem Bericht zum Schuljahr 1983/84 fest, dass sie ihre Aufgabe nahezu unvorbereitet begann; es habe keine schriftlichen Ausführungen über die Zielsetzungen des Schulversuchs gegeben, zudem mangelte es an geeigneten Unterrichtsmaterialien. Die Lehrerin zeigte sich entsetzt von den mangelnden Deutschkenntnissen und mutmaßte, »daß diejenigen Schüler, deren Eltern konkretere Rückkehrabsichten in die Hei-

85 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/2, Oberschulamts Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 15.7.1986.

86 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/2, Oberschulamts Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 15.7.1986.

87 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Oberschulamts Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 23.11.1984.

88 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Mörikeschule, Backnang, 25.9.1984.

89 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Oberschulamts Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 23.11.1984.

mat haben, sehr stark von der deutschen Kultur und dem deutschen Leben abgeschirmt werden«.90 Sie schloss bei vielen Schülerinnen und Schülern auf eine »Wohnsituation im Getto«.91 Die Ziele der Regelklasse seien weder in Deutsch noch in Mathematik erreicht worden, und es sei generell »unmöglich, in den muttersprachlichen Klassen die Ziele des deutschen Bildungsplanes zu erreichen«.92 Ebenfalls von der Waisenhofschule Esslingen berichte eine Lehrerin über die türkische »Nationalklasse« T3c. Sie befand für gut, dass die deutsche Lehrkraft auch die musischen Fächer unterrichtete: »So erfahren die Schüler, daß ihr Lehrer nicht nur ihre häufigen Mißerfolge in Deutsch sieht, sondern daß sie ihm auch ihr Können in den anderen Fächern zeigen können.«93 Konkret notierte sie die Stärke türkischer Mädchen in Handarbeiten und führte dies »auf den Stellenwert der Handarbeiten in der türkischen Kultur« zurück.94 Ähnlich wie ihre Kollegin zeigte sie sich jedoch »betroffen« davon, was sie von ihren Schülerinnen und Schülern über die häusliche Situation mitbekam. Sie habe dabei überforderte Eltern gesehen, die ihre Kinder mit »einer gebrochenen, in Traditionen verhafteten und mit Angst und Hilflosigkeit festgehaltenen Erziehung« belasteten. Hinzu komme der »oft unbewältigte Einfluss unserer Konsumgesellschaft«. Kinder aus »geordneten Familien«, deren Eltern dem »Deutschen« gegenüber aufgeschlossen seien, gebe es auch, sie seien jedoch in der Minderheit.95

Wie so viele Berichte über Migrantinnen und Migranten verrieten auch diese mehr über Selbstbilder, Denkmuster und Erwartungshorizonte der beiden Lehrerinnen, als dass sie über die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler Auskunft gaben. Nicht immer war klar zu entscheiden, was tatsächlicher Erfahrung vor Ort und was medial vermittelten Bildern und Diskursen entsprang. Zumindest der »Ghetto«-Diskurs und die Auffassung von »traditionalen« Gesellschaften hatten sich aber zur Mitte der 1980er Jahre schon so in der öffentlichen Debatte über die Einwanderungsgesellschaft verfestigt, dass die Lehrerinnen davon ausgehen konnten, hier etablierte Wissensbestände abzurufen. Dabei konnte eine exotisierende, kulturalistische und paternalistische Haltung, wie schon in den 1970er Jahren, durchaus mit sozialkritischen und politisch eher

90 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Angelika E.: Erfahrungsbericht über den Schulversuch für ausländische Kinder im Schuljahr 83/84, Sept. 1984.

91 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Angelika E.: Erfahrungsbericht über den Schulversuch für ausländische Kinder im Schuljahr 83/84, Sept. 1984.

92 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Angelika E.: Erfahrungsbericht über den Schulversuch für ausländische Kinder im Schuljahr 83/84, Sept. 1984.

93 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Gudrun F.: Schulbericht über die Arbeit an einer türkischen Nationalklasse, 3. Schuljahr, an der Waisenhofschule Esslingen, 22.9.1984.

94 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Gudrun F.: Schulbericht über die Arbeit an einer türkischen Nationalklasse, 3. Schuljahr, an der Waisenhofschule Esslingen, 22.9.1984.

95 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Gudrun F.: Schulbericht über die Arbeit an einer türkischen Nationalklasse, 3. Schuljahr, an der Waisenhofschule Esslingen, 22.9.1984.

links stehenden Positionen assoziiert sein, wie etwa in der Überzeugung von der Fortschrittlichkeit emanzipatorischer Pädagogik in Deutschland. Vor allem aber kam es, begünstigt durch die politische Konjunktur der Rückkehrförderung, zu skeptischen bis resignierten Einschätzungen über Sinn und Zweck eines Integrationskurses: »Viele ausländische Kinder können und wollen nicht integriert werden, für sie bietet die Nationalklasse Halt und stärkt das Zugehörigkeitsgefühl.«⁹⁶

Der Unterricht in den »Nationalklassen« ging mit Auseinandersetzungen um das »richtige« Wissen und die »richtige« Wissensvermittlung einher. Mehrere Berichte deutscher Lehrkräfte und Schulleitungen beklagten, dass die »stark auf Wissensvermittlungen ausgerichteten Unterrichtsmethoden«⁹⁷ der ausländischen Lehrkräfte nicht zu einem selbständigen und eigenverantwortlichen Arbeiten führten. Die Schülerinnen und Schüler lernten viel auswendig, Schwierigkeiten bereiteten hingegen »kreatives und entdeckendes Lernen«.⁹⁸ Insbesondere der Unterricht in den griechischen Klassen galt als stark lehrkraftbezogen und methodisch nicht sehr abwechslungsreich; die Schülerinnen und Schüler verhielten sich angepasst und reproduzierend, daher besitze der deutsche Unterricht in der »Nationalklasse« oft eine »Ventilfunktion«.⁹⁹ Wenngleich sich die deutschen Lehrkräfte und Schulleitungen in ihrem pädagogischen Professionswissen erkennbar überlegen fühlten und das Professionswissen ihrer ausländischen Kolleginnen und Kollegen als tendenziell altbacken einordneten, blickten sie doch mit einigem Verdruss auf den Umstand, dass ausländische Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern dem Unterricht und der Lehrkraft in der Muttersprache offenkundig höhere Bedeutung beimaßen. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten intensiver im Unterricht mit und erledigten ihre Hausaufgaben regelmäßiger.¹⁰⁰ Eine Schule berichtete, dass die deutschen Lehrkräfte die nur Deutsch, musische und technische Fächer im Hauptschulversuch unterrichteten, sich an den Rand gedrängt und nur eine »Gastrolle« in den griechischen Klassen einnehmen sahen.¹⁰¹ Diese bemerkenswerte Umkehr von

96 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Gudrun F.: Schulbericht über die Arbeit an einer türkischen Nationalklasse, 3. Schuljahr, an der Waisenhofschule Esslingen, 22.9.1984.

97 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 23.11.1984.

98 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 23.11.1984; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 105, Rosenaus Schule, Heilbronn, an Staatliches Schulamt Heilbronn, 20.9.1984.

99 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Stöckachschule, Winnenden, an Staatliches Schulamt Waiblingen, 21.9.1984; ähnlich auch: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Friedensschule Schwäbisch Gmünd, an Oberschulamt Stuttgart, 17.9.1984; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Mörikeschule, Backnang, 25.9.1984.

100 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 23.11.1984; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 105, Rosenaus Schule, Heilbronn, an Staatliches Schulamt Heilbronn, 20.9.1984.

101 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Mörikeschule, Backnang, 25.9.1984.

Rollenmustern zeigte sich bis in Details, etwa wenn deutsche Klassenleitungen bemängelten, zu wenige Informationen zu erhalten, da sie die griechischen Einträge im Klassenbuch nicht lesen konnten.¹⁰²

Der Wunsch nach mehr Wissen übereinander lag daher nahe und trat in verschiedenen Berichten zutage, etwa in der Forderung, dass deutsche Lehrkräfte mehr über Kultur, Sprache, Familie, Religion, Feste und Bräuche in der Türkei wissen sollten.¹⁰³ Die Waldhofschule Mannheim sah »ein hohes Maß an Zweisprachigkeit gewährleistet« und hob hervor, dass griechische Lehrkräfte im Kollegium integriert seien und dass deutsch-griechische Feste sowie das Erlernen griechischer Tänze für Eltern, Schülerinnen und Schüler veranstaltet würden.¹⁰⁴

Über allen Berichten stand in den 1980er Jahren die Grundsatzfrage, wie es sich mit der Rückkehr in die Herkunftsländer verhielt. Tatsächlich mussten die Zahlen aus den Schulen für eine rückkehrfördernde Bildungspolitik weiterhin als Dämpfer wirken: So waren im Schuljahr 1983/84 nur 5 bis 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus den »Nationalklassen« in ihr Herkunftsland zurückgekehrt,¹⁰⁵ obwohl für den Besuch dieser Klassen der Rückkehrwille ausdrücklich Motiv gewesen war.

War die Rückkehr weiter aufgeschoben, wenn nicht gar unwahrscheinlich geworden, dann richtete sich der Blick wieder verstärkt auf die Bildungschancen und den Übergang auf weiterführende Schulen. Aus der italienischen »Nationalklasse« an der Pragschule in Stuttgart, die nach einigem Zögern doch fortgesetzt worden war, wurden auf Wunsch der Eltern drei Schülerinnen und Schüler in deutsche Klassen überwiesen, »weil sie sich davon für ihre Kinder einen günstigeren Start in Realschule oder Gymnasium erhoffen«.¹⁰⁶ Ohnehin litt der italienische Schulversuch weiterhin an geringen Anmeldezahlen, so dass die Schulleitung 1984 erneut dafür plädierte, ihn zu beenden.¹⁰⁷ Eine ähnliche Situation zeichnete sich in den türkischen »Nationalklassen« ab. Zwar gab es hier einige türkische Lehrkräfte und Teile der türkischen Elternschaft, die die geänderte Studentafel mit mehr Deutsch im Hinblick auf eine Rückkehr in die Türkei negativ beurteilten,¹⁰⁸ namentlich in Heilbronn, wo die Eltern eine Weiterfüh-

102 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Mörikeschule, Backnang, 25.9.1984.

103 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Gudrun F.: Schulbericht über die Arbeit an einer türkischen Nationalklasse, 3. Schuljahr, an der Waisenhofschule Esslingen, 22.9.1984.

104 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/2, Waldhofschule, Mannheim, an Kultusministerium Baden-Württemberg, 8.10.1985.

105 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Oberschulamts Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 23.11.1984.

106 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Pragschule Stuttgart, Schulleitung: Bericht über den Schulversuch mit sprachhomogenen (italienischen) Grundschulklassen, 28.9.1984.

107 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Pragschule Stuttgart, Schulleitung: Bericht über den Schulversuch mit sprachhomogenen (italienischen) Grundschulklassen, 28.9.1984.

108 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Oberschulamts Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 10.1.1984.

rung der bisherigen »Nationalklassen« wünschten,¹⁰⁹ doch andernorts führten die verhaltenen Anmeldezahlen dazu, dass in Karlsruhe, Sindelfingen und Ludwigsburg keine neuen 5. Klassen mehr zustande kamen,¹¹⁰ vielmehr die Übergangszahlen an Realschulen und Gymnasien stiegen¹¹¹ und der türkische Hauptschulversuch nun auf die Standorte Mannheim, Heilbronn und Esslingen begrenzt wurde.¹¹²

Einzig die griechischen »Nationalklassen« und hier insbesondere im Hauptschulbereich verzeichneten in den 1980er Jahren eine kontinuierlich steigende Nachfrage,¹¹³ wobei die Klassen auch Schülerinnen und Schüler besuchten, die nach Einschätzung der deutschen Schulleitungen »die Begabung für den Besuch der Realschule oder des Gymnasiums mitbringen«. ¹¹⁴ Deutsche Pädagoginnen und Pädagogen mochten dies mit Blick auf die Möglichkeiten des deutschen Bildungssystems bedauern,¹¹⁵ doch für Schülerinnen, Schüler und Eltern der griechischen Klassen stellte nach eigenem Bekunden der Übergang in das griechische Lyzeum das vorrangige Ziel dar, während die Hauptschulabschlussprüfung nur als ein Zwischenschritt galt.¹¹⁶ So klagte der Leiter einer Hauptschule im württembergischen Winnenden, dass sowohl beim vorbereitenden Elternabend als auch bei der Entlassfeier nach der Hauptschulabschlussprüfung nur

109 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Vermerk, 15.9.1982.

110 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Vermerk, 15.9.1982.

111 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 105, Hauptschule am Klostersgarten, Sindelfingen, an Staatliches Schulamt Sindelfingen, 14.9.1984; ähnlich HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 105, Hildaschule, Mannheim, 17.10.1983; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 105, Humboldtschule, Mannheim, 24.11.1983.

112 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Vermerk, 15.9.1982.

113 Als Beispiel: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Friedrich-Ebert-Schule, Mannheim, an Oberschulamt Karlsruhe, 14.12.1984.

114 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2, Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 22.9.1986; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2, Stöckachschule, Winnenden, an Staatliches Schulamt Waiblingen, 11.7.1986; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2, Schillerschule, Stuttgart-Bad Cannstatt an Staatliches Schulamt Stuttgart, 23.6.1986; ähnlich schon HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 23.11.1984; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 23.11.1984; in den Berichten einzelner Schulen, z. B. HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Friedensschule Schwäbisch Gmünd, an Oberschulamt Stuttgart, 17.9.1984; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Mörikeschule, Backnang, 25.9.1984.

115 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 23.11.1984; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Mörikeschule, Backnang, 25.9.1984.

116 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2, Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 22.9.1986; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2, Stöckachschule, Winnenden, an Staatliches Schulamt Waiblingen, 11.7.1986; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2, Schillerschule, Stuttgart-Bad Cannstatt an Staatliches Schulamt Stuttgart, 23.6.1986; ähnlich schon HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 23.11.1984.

wenige griechische Eltern anwesend gewesen seien. Er folgerte daraus, dass »der deutsche Unterricht im Bewußtsein und Interesse dieser Eltern (bezogen auf sprachhomogene Klassen!) weit unten angesiedelt ist.«¹¹⁷

Während auf der deutschen Seite ein Gefühl der Kränkung angesichts der Nicht-Anerkennung des in der Bundesrepublik zertifizierten Wissens um sich griff und dies eine bemerkenswerte Umkehr der sonst im bildungspolitischen Umgang mit Migration so geläufigen Hierarchie signalisierte, erfüllten sich aber auch für eine Reihe von griechischen Familien nicht die anfänglich geäußerten Erwartungen. Dies betraf zum einen die Frage der Rückkehr. Rückmeldungen aus den Schulen ergaben, dass allenfalls nur wenige Schülerinnen und Schüler nach Griechenland zurückgekehrt seien.¹¹⁸ Nun schlossen solche Beobachtungen eine Rückkehr Jahre später keineswegs aus, doch ist nicht außer Acht zu lassen, dass viele Schulleitungen und Lehrkräfte von Hauptschulen ein recht ausgeprägtes Interesse für die gesellschaftlichen Entwicklungen im lokalen Umfeld ihrer Kleinstadt oder ihres Stadtteils zeigten. So urteilte der Leiter der Mannheimer Friedrich-Ebert-Schule, die mehrere griechische Hauptschulklassen unterhielt, dass der größte Teil der griechischen Jugendlichen in Deutschland bleiben werde, »weil sie hier geboren sind und die Eltern zum Teil schon 25 Jahre hier leben.«¹¹⁹

Zum anderen hatte die Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit auch eine geschlechterspezifische Komponente zuungunsten der Bildungschancen von Mädchen und jungen Frauen. So berichtete die Friedrich-Ebert-Schule ein Jahr später:

Was die weitere Ausbildung betrifft, ist folgendes zu sagen: Da die Unsicherheit und Unentschlossenheit bei Eltern und Kindern allgemein groß ist, so waren die Bemühungen um einen Ausbildungsplatz nur halbherzig und nicht erfolgreich. Einige Mädchen absolvieren jetzt ein Berufsvorbereitungsjahr; die meisten Jungen besuchen das griech. Lyzeum, in der Hoffnung, bei einer Rückkehr nach Griechenland bevorzugt Ausbildungs- oder Studienplätze zu erhalten. – Ein Mädchen heiratete sofort nach Schulende.¹²⁰

Die Praxis in den Schulen stellte die Rückkehrförderung und die Rückkehrabsichten deutlich in Frage. Von umso größerem Interesse ist vor diesem Hintergrund die Frage, welches Wissen die betroffenen Schülerinnen und Schüler für

117 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2, Stöckachschule, Winnenden, an Staatliches Schulamt Waiblingen, 11.7.1986.

118 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Friedensschule Schwäbisch Gmünd, an Oberschulamt Stuttgart, 17.9.1984; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Mörikeschule, Backnang, 25.9.1984.

119 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1, Friedrich-Ebert-Schule, Mannheim, an Oberschulamt Karlsruhe, 14.12.1984.

120 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2, Friedrich-Ebert-Schule, Mannheim, an Oberschulamt Karlsruhe, 27.9.1985.



Abb. 8: HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2, Schlußpunkt, Klassenzeitung der Kl. 9 b (gr.) – 1984/85 an der Friedrich-Ebert-GHS Mannheim.

sich als wichtig anerkannten. Eine archivalisch überlieferte Schulzeitung der Abschlussklasse 9b (gr.) an der Friedrich-Ebert-Schule, die den Titel »Schlußpunkt« trägt, zeigt auf dem Cover ein vollbepacktes Auto, das in Richtung einer griechischen Fahne unterwegs ist. Aus dem Auto heraus machen sich die Reisenden in der Sprachblase »Addieu! Deutschland« bemerkbar (Abb. 8).

In einem einleitenden, auf Deutsch verfassten Rückblick »Fünf Jahre als griechische Klasse in der FE-HS«¹²¹ berichteten die Schülerinnen und Schüler über ein sehr gutes Verhältnis zur Klassenlehrerin, aber ein angespanntes zu den Parallelklassen, das sich im Laufe der Zeit besserte. Die griechische Klasse habe sich von anfangs 30 Schülerinnen und Schülern auf schließlich 18 verringert. Die Klasse beurteilten die Jugendlichen in ihrem Zusammenhalt äußerst positiv, sie sei »fast

121 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2, Schlußpunkt, Klassenzeitung der Kl. 9 b (gr.) – 1984/85 an der Friedrich-Ebert-GHS Mannheim.

wie eine Familie« gewesen.¹²² Der Text schloss mit der Bekundung, dass sich viele wohl nur ungern von der Schule trennten und Angst vor dem Neuen und Unge- wissen verspürten und davor, abgestoßen zu werden.¹²³ Die Formulierung eines nahezu familiären Zusammenhalts und die Sorge vor Ablehnung außerhalb des geschütztes Raumes der griechischen Klasse stellten zwar leichte, aber doch wahr- nehbare Unterschiede gegenüber der üblichen, zwischen Nostalgie und Zu- kunftserwartung changierenden Stimmungslage von Jugendlichen angesichts eines Schulabschlusses dar und deuteten ein diasporisches Lebensgefühl an.

Ansonsten fehlten nicht die üblichen Elemente einer Schulzeitung mit Spaß- gedichten und Rätseln. Dabei fragte ein selbst entworfenes Kreuzworträtsel zwar nach der Klassenlehrerin und dem Rektor der Schule, nach Flüssen in Deutsch- land und KfZ-Kennzeichen deutscher Städte, nach Tieren, Pflanzen oder Ge- fühlten, aber an keiner Stelle nach spezifisch griechischen Kontexten.¹²⁴ Auch die scherzhaft gereimte Charakteristik aller Schülerinnen und Schüler der Klasse nahm in nur wenigen Fällen Bezug auf »Griechisches«, konkret bei drei von 18 Jugendlichen: In einem Fall hörte eine Schülerin den ganzen Tag über griechi- sche Musik, ein anderes Mädchen attestierte sich selbst, dass es mit der deut- schen Sprache im Unterricht immer schwieriger für sie geworden sei, es aber erfreulicherweise noch reiche, die Zeitschrift *BRAVO* zu lesen. Näheres zu den Lebensumständen in den Familien klang bei einem weiteren Mädchen an, das stets auf ihre zwei Brüder aufpassen musste.¹²⁵

Aus der Schulzeitung ging nicht hervor, warum die Zahl der Schülerinnen und Schüler von 30 auf 18 sank, ob durch Rückkehr nach Griechenland, durch einen Umzug innerhalb Deutschlands oder durch den Wechsel auf eine andere Schule bzw. in eine andere Klasse. Bei der persönlichen Charakteristik der ver- bliebenen 18 Jugendlichen fiel kein Hinweis auf eine bevorstehende Rückkehr nach Griechenland, auch gab die Schulzeitung insgesamt keinen Aufschluss über ein hierfür spezifisch akkumuliertes Wissen, vielmehr war sie nahezu ausschließ- lich in deutscher Sprache abgefasst. Dies war insofern bemerkenswert, da es sich um die Abschlusszeitung einer »Nationalklasse« handelte, deren freiwilliger Be- such in aller Regel von stärker auf Rückkehr bedachten Familien gewählt wor- den war.

Gerechnet auf alle jungen Migrantinnen und Migranten stellten solche Klas- sen, die formal immer noch den Stellenwert eines Schulversuchs trugen, zur Mitte der 1980er Jahre in Baden-Württemberg weiterhin eine Minderheit dar. Im

122 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2, Schlußpunkt, Klassenzeitung der Kl. 9 b (gr.) – 1984/85 an der Friedrich-Ebert-GHS Mannheim.

123 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2, Schlußpunkt, Klassenzeitung der Kl. 9 b (gr.) – 1984/85 an der Friedrich-Ebert-GHS Mannheim.

124 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2, Schlußpunkt, Klassenzeitung der Kl. 9 b (gr.) – 1984/85 an der Friedrich-Ebert-GHS Mannheim.

125 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2, Schlußpunkt, Klassenzeitung der Kl. 9 b (gr.) – 1984/85 an der Friedrich-Ebert-GHS Mannheim.

Grundschulbereich gab es 55 griechische Klassen mit 881 Schülerinnen und Schülern, 33 türkische Klassen mit 466 Schülerinnen und Schülern, während der italienische Schulversuch in der Statistik der Schulbehörden diskret mit »ruht z. Zt.« umschrieben war; im Hauptschulbereich gab es 52 griechische Klassen mit 917 Schülerinnen und Schülern.¹²⁶ Insgesamt waren 108 ausländische Lehrkräfte in den Schulversuchen tätig: 79 griechische und 29 türkische. Das Kultusministerium gab an, mit einer Ausdehnung des Schulversuchs nicht mehr zu rechnen.¹²⁷

Es wäre voreilig, darin das Eingeständnis zu sehen, die Rückkehrförderung im schulischen Bereich aufgegeben zu haben. Vielmehr war damit nur erkennbar, dass die »Nationalklassen« nicht länger den Königsweg der Rückkehrförderung darstellten. Kennzeichnend für die erste Hälfte der 1980er Jahre waren Bemühungen um den Ausbau und die Professionalisierung des Muttersprachlichen Unterrichts. So wünschten die jugoslawische Regierung und Diplomatie eine Ausweitung des Muttersprachlichen Unterrichts auf höhere Klassenstufen, eine Anbindung nicht nur an Hauptschulen, sondern auch an Realschulen und Gymnasien, sowie eine stärkere Berücksichtigung der unterschiedlichen Nationalitäten Jugoslawiens.¹²⁸ Vor allem der Muttersprachliche Unterricht in Albanisch sollte mehr gefördert werden.¹²⁹ Damit entsprach die Agenda sowohl den Bildungswegen von Schülerinnen und Schülern aus Jugoslawien, die weitaus häufiger als andere Gruppen junger Migrantinnen und Migranten weiterführende Schulen besuchten, als auch den demographischen Verschiebungen, was die Hauptherkunftsgebiete aus Jugoslawien betraf.

Eine solche Agenda kam den deutschen bildungspolitischen Diskussionen entgegen. Die KMK forderte eine Weiterentwicklung des Muttersprachlichen Unterrichts über den bisherigen Nachmittagsunterricht hinaus, der nach wie vor weitgehend ohne Lehrplan, geeignete Lehr- und Lernmittel und »ohne Relevanz für die Schullaufbahn der ausländischen Schüler« erfolge.¹³⁰ Dabei sollte der weiterentwickelte Muttersprachliche Unterricht nicht nur dezidiert die Wiedereingliederung ins Herkunftsland vorbereiten, sondern auch »interkulturelle Aspekte« thematisieren.¹³¹

Als konkreten Schritt richtete Hessen 1980 die Stelle einer Fachberatung für »jede der sechs großen Nationalitätengruppen an hessischen Schulen (Hauptentsendeländer)« ein, zu besetzen durch eine deutsche Lehrkraft mit Kenntnis-

126 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/2, Vermerk, 9.9.1985.

127 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/2, Vermerk, 9.9.1985.

128 BArch Koblenz, B 304, 7769, KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 15. Sitzung am 12./13.5.1981 in München, TOP 3.

129 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 16. Sitzung am 28.11.1984 in Bonn, TOP 2.

130 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 16. Sitzung am 28.11.1984 in Bonn, TOP 1.

131 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 14. Sitzung am 19.9.1984 in Bonn, TOP 11.

sen der jeweiligen Landessprache.¹³² Dabei handelte es sich durchaus um kritisch nachfragende Akteurinnen und Akteure. So stellte sich die Fachberaterin für Italien, Inez de Florio-Hansen, damals Lehrerin an der Wilhelm-Leuschner-Schule in Wiesbaden-Kastel und mit der Hälfte der Unterrichtsverpflichtung an das hessische Kultusministerium abgeordnet, sich auf einer Schulrätetagung im August 1980 vor. Dort formulierte sie als ihre Aufgaben den Einsatz für die Lehrkräftefortbildung und eine bessere Information italienischer Eltern, mahnte aber auch die Klärung der politisch heiklen Frage an, warum in jüngster Zeit auch in Hessen ein relativ hoher Prozentsatz italienischer Kinder die Sonderschule besuchte.¹³³

Darüber hinaus sorgte die Erarbeitung neuer Lehrmaterialien für den Muttersprachlichen Unterricht für Zielkonflikte. Ging es darum, welches Wissen relevant für die Rückkehr sein sollte, boten sich nach wie vor im Herkunftsland produzierte Lehrwerke an, so etwa das auf einer Tagung der deutsch-jugoslawischen Expertenkommission im September 1983 in Ljubljana präsentierte Schulbuch »Meine Heimat – Sozialistische Föderative Republik Jugoslawien«,¹³⁴ das die Erwartung auf Rückkehr schon im Titel anklingen ließ. Konkurrenz erhielten solche Lehrwerke durch jene, die im Rahmen von bilateralen Expertinnen- und Expertenteams aus Bildungspraxis, Didaktik und Fachwissenschaft entstanden. Hierzu gehörten zwei von der EG geförderte Projekte mit Italien und Griechenland.¹³⁵ Der kritischen Anmerkung von Brittany Lehman, in der Förderung durch die EG sei der Kontrast zu einem Nicht-EG-Mitglied wie der Türkei umso sichtbarer geworden,¹³⁶ steht entgegen, dass in den 1980er Jahren gerade dem türkischen Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik die umfangreichsten bilateralen Bemühungen gelten sollten. Hierzu zählte etwa die »Landeskunde Türkei«, die das Deutsche Institut für Fernstudien der Universität Tübingen im Rahmen seines Pilotprojekts »Ausländerkinder in der Schule« produzierte,¹³⁷ in Hessen wiederum erstellten seit 1985 deutsche und türkische Lehrkräfte im Rahmen eines BLK- und BMBW-Modellversuchs eigene

132 HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Protokoll der Grundsatztagung »Unterricht für Kinder ausländischer Eltern«, 25.-27.2.1981 in Bad Hersfeld.

133 HHStA Wiesbaden, 806/1, 13, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Schulrätetagung, 18.-20.8.1980.

134 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 10. Sitzung am 7.9.1983 in Bonn, TOP 1.

135 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 15. Sitzung am 23./24.10.1984 in Soest, TOP 2; BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 14. Sitzung am 19.9.1984 in Bonn, TOP 6.

136 Lehman, *Teaching Migrant Children*, S. 176-177.

137 Gabriele Steffen, *Landeskunde Türkei*, Tübingen 1980 (als Erprobungsfassung); Yakut Atilla/Gabriele Steffen, *Herkunftsland Türkei*, Tübingen 1984; hierzu auch BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 11. Sitzung am 8./9.12.1983 in München, TOP 15; BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 7. Sitzung am 25.1.1983 in Bonn, TOP 9.

Lehrmaterialien mit einem »kommunikativen, handlungsorientierten Ansatz«, die die Lebenssituation der türkischen Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik berücksichtigte.¹³⁸ Bundesweite Resonanz erfuhr ein in Berlin angesiedelter Modellversuch »Entwicklung von Lehrmaterialien für Türkisch anstelle der ersten Fremdsprache«, der ebenfalls ein gemischtes Team deutscher und türkischer Expertinnen und Experten zusammenbrachte.¹³⁹ Türkische Regierungsstellen waren an der Produktion dieser Lehrwerke allenfalls indirekt beteiligt, indem sie über die diplomatischen Vertretungen Kommentare und Anmerkungen abgeben konnten.¹⁴⁰ Darin zeigte sich durchaus Konfliktpotenzial, wenn etwa das türkische Generalkonsulat in Hamburg gegen Überlegungen der Hamburger Schulbehörde, das Berliner Lehrprogramm zu übernehmen, energisch protestierte, da dieses eine »einseitige Auswahl der Schriftsteller, zu einseitige Schilderung der sozialen Verhältnisse in der Türkei und politische Beeinflussung« enthalte.¹⁴¹

Das Wirken von gemischten Teams aus deutschen und ausländischen Expertinnen und Experten richtete sich allerdings nicht allein oder gar gezielt gegen die bildungspolitischen Agenden einzelner Herkunftsländer der Arbeitsmigration, sondern konnte ebenso in kritischer Distanz zu deutschen Kultusverwaltungen stehen. So kam ausgerechnet in Baden-Württemberg eine Arbeitsgruppe aus deutschen und italienischen Lehrkräften in gemeinsamen »Empfehlungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den öffentlichen Schulen und dem muttersprachlichen Zusatzunterricht in Verantwortung der Generalkonsulate« zu dem Schluss, dass der Muttersprachliche Unterricht vor allem helfen sollte, »das Leben im Gastland mit seinen Unterschieden zur eigenen Kultur besser zu verstehen«.¹⁴² Damit positionierte sich die Arbeitsgruppe gegen die

138 HHStA Wiesbaden, 504, 8553, Modellversuch Muttersprachlicher Unterricht, Zwischenbericht, 1987.

139 Walter Jungmann, Türkisch für Europa. Die Berliner Entwicklung von Lehrmaterialien für den Muttersprachunterricht unter den Bedingungen der Migration, Münster/New York 1991; Birgit Kröner, Türkçe – Türkisch. Die Berliner Lernmaterialien im Urteil der Lehrer, in: Klaus Kreiser/Falk Pingel (Hrsg.), Türkisch als Muttersprache in der Bundesrepublik Deutschland. Schulbücher und Unterrichtskonzepte zwischen zwei Kulturen, Braunschweig 1987, S. 107-116.

140 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, II. Sitzung am 8./9.12.1983 in München, TOP 15; BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 7. Sitzung am 25.1.1983 in Bonn, TOP 9; HHStA Wiesbaden, 504, 8553, Modellversuch Muttersprachlicher Unterricht, Zwischenbericht, 1987. Diese Vorgehensweise war aufgrund einer Vereinbarung der bilateralen deutsch-türkischen Gemischten Kommission von 1982 so vorgesehen: BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 7. Sitzung am 25.1.1983 in Bonn, TOP 2.

141 BArch Koblenz, B 304, 7771, KMK, UA für ausländ. Schüler, 8. Sitzung am 20.4.1983 in Saarbrücken, TOP 5.

142 BArch Koblenz, B 304, 7771, Kultusministerium Baden-Württemberg an Konsulate in Baden-Württemberg, 6.8.1984.

forcierte Rückkehrförderung der baden-württembergischen Landesregierung und evaluierte das Wissen für Migrantinnen und Migranten unter dem Gesichtspunkt, was davon dem Leben in der Einwanderungsgesellschaft förderlich war.

Den ausländischen Lehrkräften blieb allerdings nicht mehr viel Zeit, eine solche Wissenszirkulation in der Praxis mitzugestalten. Gegen Ende der 1980er Jahre ließ die regierungsamtliche Entsendung von Lehrkräften aus den ehemaligen Hauptherkunftsländern der Arbeitsmigration stark nach. Dies war nicht nur eine mittelbare Folge der seit rund einem Jahrzehnt intensiv propagierten Rückkehrförderung, sondern auch demographischer Veränderungen: In die Schulen der Bundesrepublik gingen immer mehr Kinder und Jugendliche, die als »zweite« oder schon »dritte Generation« wahrgenommen wurden oder zum Teil auch aus binationalen Familien kamen.

Damit veränderten sich Wissensorte und Organisationsstrukturen. Brian Van Wyck hat treffend festgestellt, dass in der Folgezeit die Vorstellung davon verloren ging, wie viele ausländische Akteurinnen und Akteure am Bildungssystem der Bundesrepublik mitgewirkt haben; speziell die Praxis aus dem Ausland entsandter Lehrkräfte galt geradezu als »a strange idea«. ¹⁴³ Darüber hinaus trafen sich bilaterale Kommissionen der auswärtigen Kulturpolitik und andere mit der Migrationsthematik befasste bildungspolitische Gremien seltener, und größer angelegte Initiativen, etwa zum Muttersprachlichen Unterricht oder zum islamischen Religionsunterricht, blieben in Modellversuchen mit ungewisser Perspektive ausgelagert. Die nachlassende politische und öffentliche Aufmerksamkeit für Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem begann somit zur Mitte der 1980er Jahre und war kein alleiniger Effekt der deutschen Wiedervereinigung.

Diese Revisions- und Rückzugstendenzen beeinträchtigten das Wissen der Einwanderungsgesellschaft allerdings nur auf den ersten Blick; ein genaueres, rückblickendes Hinschauen zeigt, dass die 1980er Jahre eine Phase des Übergangs in einen neuen Modus der Wissenszirkulation markierten. Die Beobachtung Dieter Gosewinkels, dass sich die deutsche Haltung zu Migration »in politischer Ambivalenz zwischen dem Willen zur Beschränkung und antipluralistischer Skepsis einerseits, der Anerkennung einer verfestigten Immigration situation andererseits« befand, ¹⁴⁴ ist im Grundsätzlichen richtig. So erwiesen sich in der Bildungspraxis die anfänglich durchaus akzeptierten und umgesetzten Maßnahmen der Rückkehrförderung rasch als illusorisch, während das Wissen über das Leben in der Einwanderungsgesellschaft an Priorität gewann. Selbst eine in betont kritischem Duktus gehaltene Studie wie diejenige von Brittany Lehman konzedierte, dass deutsche Kultusverwaltungen »un/intentionally began sup-

143 Van Wyck, *Guest Workers in the School*, S. 490.

144 Gosewinkel, *Schutz und Freiheit*, S. 497.

porting multiculturalism«. ¹⁴⁵ Vor allem wuchsen – unterhalb des Radars der öffentlichen Aufmerksamkeit – in gleichsam autopoietischer Weise auf lokaler und regionaler Ebene die unter wesentlicher Beteiligung von Migrantinnen und Migranten gestalteten Aktivitäten weiter fort: bei der Ausarbeitung von Lehrplänen ebenso wie bei der Erstellung wissenschaftlicher Studien oder beim Engagement in Schulwettbewerben. Modellversuche wurden kleinteiliger, aber auch zahlreicher: an die Stelle von einzelnen hervorgehobenen EG- oder BMBW-Projekten rückten lokale »schulbezogene Förderkonzepte«, beispielsweise in Frankfurt am Main an 62 Schulen im Schuljahr 1986/87. ¹⁴⁶ Wie nachhaltig dieser Modus der Wissenszirkulation war, sollte sich angesichts der neuen Migrationskonstellationen und globalen Entwicklungen zeigen, die sich im Zeitraum von den 1990er Jahren bis zur Schwelle des 21. Jahrhunderts verdichteten.

145 Lehman, *Teaching Migrant Children*, S. 175.

146 HHStA Wiesbaden, 504, 5979, Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main an Hessisches Kultusministerium, 19.1.1987.

4.9. Zwischenbilanz

Die 1970er und 1980er Jahre waren die Hochphase der Arbeitsmigration in ihren Auswirkungen auf das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung. Dabei fällt die Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren ins Auge, die über die Kultusverwaltungen und die bereits in den Jahrzehnten zuvor präsenten Kirchen und Wohlfahrtsverbände hinaus nun auch Gewerkschaften, den Deutschen Städtetag, Elternvereine, Bürgerinitiativen, zivilgesellschaftliche Hilfsaktionen oder Ausländerbeiräte umfasste. Die oft kontroversen Zielvorstellungen und Diskussionen zum Umgang mit Migration im Bildungswesen wurden sowohl medial als auch in den sich um 1970 rasch ausdifferenzierenden und innerfachlich reformierenden Erziehungswissenschaften aufgegriffen und weiterentwickelt. Nicht zuletzt verarbeiteten Kinder und Jugendliche ihre Erfahrungen mit Migration in Schulzeitungen und Beiträgen zu Schulwettbewerben. Diese in ihrem Ausmaß beträchtliche und die öffentliche Wahrnehmung ebenso wie die Bezeichnungspraktiken zum Teil bis heute prägende Wissensproduktion und Wissenszirkulation war ein bundesdeutsches Phänomen und fand in der DDR keine Entsprechung.

Die mittlerweile alle früheren Migrationsbewegungen in ihrem Umfang übersteigende Arbeitsmigration führte ab etwa 1970 zu einem Handlungsdruck in der Bildungspolitik und zur Einrichtung besonderer Maßnahmen wie Vorbereitungsklassen, wissenschaftlich begleiteten Modellversuchen oder der Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremdsprache bzw. Zweitsprache. Gleichzeitig entwickelte sich teils ergänzend, teils konkurrierend zur deutschen Regelschule der Muttersprachliche Unterricht als Wissensort. Zwar hatte es Muttersprachlichen Unterricht bereits für die ehemaligen DPs und in den Diaspora-Schulen gegeben, doch waren es die weit größere zahlenmäßige Dimension sowie eine stärkere Professionalisierung, die das neue, für die Schülerinnen und Schüler freiwillige, aber häufig nachgefragte Wissensangebot kennzeichneten.

Der Muttersprachliche Unterricht und die mit ihm verbundenen Konflikte bereiteten dem Wissen von Migrantinnen und Migranten eine öffentliche Aufmerksamkeit, wie es bislang allenfalls die »Ostkunde« vermocht hatte. Nun war ein erweitertes Spektrum an Akteurinnen und Akteuren engagiert, doch deren in den 1970er und 1980er Jahre repräsentierten Haltungen unterschieden sich deutlich vom späteren Migrationsdiskurs des 21. Jahrhunderts. Vor allem die politische Linke betrachtete angesichts nationalistischer Wissensbestände und eines zum Teil autoritären Lehrverständnisses den Muttersprachlichen Unterricht mit großer Reserviertheit, während Konservative darin eine Unterstützung für die Rückkehr in die Herkunftsländer sahen. Diese politischen Positionierungen überschritten ethnische Differenzlinien und sorgten auch innerhalb der *communities* von Migrantinnen und Migranten für intensive Auseinandersetzungen. Darüber hinaus waren mit neuen, aus den Erfahrungen mit dem Muttersprachlichen Unterricht resultierenden Plänen, etwa für eine Anrechnung der

Muttersprache als Fremdsprache in weiterführenden Schulen oder mit der Einführung eines islamischen Religionsunterrichts, auch gesamtgesellschaftliche epistemische Herausforderungen wie Mehrsprachigkeit, Säkularisierung und kulturelle Identität in einer als globalisiert wahrgenommenen Welt berührt.

Einbindend für ein solches identitätsstiftendes Wissen sollte in der Bundesrepublik der immer häufiger bemühte Verweis auf das Grundgesetz wirken, der in den 1970er Jahren mit dem seinerzeit populären politischen Slogan des »Modells Deutschland« kombiniert war. Dem standen eigene bildungspolitische Agenden der Herkunftsländer gegenüber. Über deren diplomatische Vertretungen, über entsandte Lehrkräfte und regierungsnahe Elternvereine wurden diese Agenden in Wissensbestände für den Muttersprachlichen Unterricht und die »Nationalklassen« übersetzt. Die aktive und beharrliche Rolle der Regierungen und diplomatischen Vertretungen der Herkunftsländer hat die Migrationsforschung bislang stark unterschätzt, dabei lag hier ein wichtiger Ansatzpunkt für die transnationale Wissenszirkulation im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung. Zugleich markierte dies einen entscheidenden Unterschied zur DDR und zu den Aussiedlungsländern Mittel- und Osteuropas, die ihre ehemaligen Staatsangehörigen nach deren Einwanderung in die Bundesrepublik nicht mehr unterstützten.

Das pädagogische und gesellschaftliche Interesse an den Kindern von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten führte in den 1970er Jahren zu einer bemerkenswerten epistemischen Wende, denn nun bildeten die hier gesammelten Erfahrungen, Logiken und Konzepte den Maßstab für den Umgang mit den Aussiedlerinnen und Aussiedlern, die im Zuge der Neuen Ostpolitik verstärkt in die Bundesrepublik kamen. Zwar galten die Ausgesiedelten rechtlich und politisch als Deutsche, doch wurden sie in der Bildungspraxis ohne Umschweife als »Fremdsprachige« und »Andere« identifiziert und damit in ihrer situativen Ethnizität und Transnationalität sichtbar gemacht. Allerdings blieb für sie eine gewisse Sonderrolle wie bereits in den 1950er und 1960er Jahren erhalten, etwa wenn es um Kurse zur Abiturvorbereitung oder um die Studienförderung ging. Dies galt ebenso für die wenigen nach 1961 aus der DDR in die Bundesrepublik übergesiedelten Jugendlichen.

Die Pluralisierung von Akteurinnen und Akteuren begleitete eine neue Phase der Verwissenschaftlichung des Sozialen: Die Inanspruchnahme wissenschaftlicher Evidenz war Teil der Selbstermächtigung von Bürgerinitiativen und engagierter Gruppen von Migrantinnen und Migranten im Bildungswesen, während sich die Kultusverwaltungen zunehmend unter Druck sahen und die Produktion neuen migrationsbezogenen Governance-Wissens nachfragen mussten. Der noch in den 1950er und 1960er Jahren so komplementär wirkende Austausch von Expertise zwischen Wissenschaft und Verwaltung geriet zugleich konfliktreicher, weil sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler häufiger macht- und gesellschaftskritisch positionierten. Stärker als zuvor rückten für die wissenschaftlichen Expertinnen und Experten zudem die Herkunftsländer der

Arbeitsmigration in den Fokus. Dies war einerseits Ausdruck von Interesse, sich die Welt außerhalb der deutschen Grenzen zu erschließen, andererseits war der Grat zwischen dem neu entdeckten Wissen über die »eine Welt« und kulturalistischen Annahmen schmal.

Auf diese neue Phase der Verwissenschaftlichung des Sozialen trifft der von der Migrationsforschung und Migrationspublizistik des 21. Jahrhunderts mitunter zu vernehmende Vorwurf einer fehlenden systematischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in das deutsche Bildungssystem. Dies ist aus wissenschaftlicher Perspektive nicht schlüssig. Angesichts unterschiedlicher Erwartungshorizonte, bildungspolitischer Agenden, Interessen und Rücksichtnahmen konnte es für den hier betrachteten Untersuchungszeitraum kein kohärentes Integrationsangebot geben – dies war auch in den Sonderkursen für übergesiedelte Schülerinnen und Schüler aus der DDR oder bei den Auseinandersetzungen um die Heimerziehung für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche in den 1950er und 1960er Jahren nicht der Fall gewesen. In der Forderung nach systematischer Integration liegt vielmehr noch ein erkenntnistheoretischer Widerspruch, da soziale Praktiken wie Beobachtung, Erfassung, Identifizierung und Kontrolle, die in Geschichtsschreibung, Politik- und Sozialwissenschaften in Anlehnung an die Arbeiten von Goffman oder Foucault oft scharfer Kritik unterliegen, auf diese Weise zu notwendigen Voraussetzungen werden. Dagegen spricht viel dafür, den analytischen Blick auf die Vielfalt von Akteurinnen und Akteuren, darunter insbesondere auf jene mit eigener Migrationsgeschichte, im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung zu richten und deren oft in gleichsam autopoietischer Weise auf lokaler und regionaler Ebene organisiertes Wissen und dessen Effekte sichtbar zu machen: bei der Erarbeitung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien ebenso wie bei der Teilnahme an Schulwettbewerben.

5. Vom Nationalen zum Globalen? Die 1990er Jahre

Mit der Zeit nach 1989 bewegt sich eine historische Darstellung auf einem Terrain, für das es bisher eine Reihe von Deutungsvorschlägen in friedlicher Koexistenz zueinander, aber noch keine prägende Synthese gibt. Gewiss ist nur, wie Frank Biess und Astrid M. Eckert jüngst betont haben, dass jene historiographische Tendenz fehlt, die eine wie auch immer geartete »Normalisierung« der deutschen Verhältnisse in der vereinten Bundesrepublik annimmt.¹

Die Bedeutungsgewinne des Globalen und – erneut auch – des Nationalen sollen im Folgenden als zwei für die Wissens- und Migrationsgeschichte wesentliche und dialektisch miteinander verwobene Prozesse dieses abschließende Kapitel strukturieren. Zeitlich genau sind die Anfänge der beiden Prozesse nicht zu bestimmen und auch wenn jüngst Bedenken aufkamen, ob sich der Begriff der »Globalisierung« als Epochensignum eigne,² waren doch der Fall der Berliner Mauer 1989 und das Ende der Teilung Europas zweifellos höchst symbolträchtige Momente, die die verbreitete gesellschaftliche Wahrnehmung, in einer Epoche der offenen Grenzen und einer *global condition* zu leben, beflügelten. Die in den 1990er Jahren geläufige Selbstbeschreibung Deutschlands als einer internationalen Drehschleife und eines europäischen Transitlandes³ kündete nicht nur von wirtschaftlicher Attraktivität und politischer Bedeutung, sondern weckte in der Wissenschaft ein neues Interesse an der Erkundung transnationaler und globaler Konstellationen und Zusammenhänge, die auch das Wissen über Migration veränderte. Damit sorgten die 1990er Jahre für die politischen und epistemischen Voraussetzungen, um den historischen Teildisziplinen der Globalgeschichte und der historischen Migrationsforschung zu Beginn des 21. Jahrhunderts zum Durchbruch zu verhelfen.

Zugleich begünstigte die deutsche Wiedervereinigung eine politische Konjunktur des Nationalen in verschiedenen Schattierungen. Dazu gehörte zunächst grundsätzlich eine Selbstreferentialität, die die Wiedervereinigung als Bestätigung der Erfolgsgeschichte Bundesrepublik bzw. des früheren »Modells Deutschland« sah, und der Eckart Conze eine sowohl stabilisierende als auch immobilisierende Wirkung zugesprochen hat, die letztlich zu einer weithin konstatierten Reformblockade am Ausgang des 20. Jahrhunderts geführt habe.⁴

Die neue Bedeutung des Nationalen in Deutschland zeigte sich aber auch in einer spezifisch migrationsbezogenen Perspektive. Für viele Migrantinnen und

1 Biess/Eckert, Introduction, S. 17-18.

2 Mit einem Plädoyer für die Historisierung des Globalisierungsdiskurses: Eckel, »Alles hängt mit allem zusammen«; Andreas Wirsching, »Kaiser ohne Kleider«? Der Nationalstaat und die Globalisierung, in: VfZ 68 (2020), S. 659-685.

3 Zloch, Migration und Raumvorstellungen, S. 241.

4 Conze, Suche nach Sicherheit, S. 745, 787.

Migranten war die Zeit der Wiedervereinigung und der nachfolgenden Jahre geprägt durch Verunsicherung und Statusverlust.⁵ Zugleich traten nach den Jahrzehnten gesellschaftskritischer Dominanz im Wissen von Expertinnen und Experten über Migration wieder konservativere Positionen zu Demographie und »neuer« Geopolitik in den Diskurs ein; auch taten sich einstmals Vertriebene aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und deutschen Siedlungsgebieten wieder stärker publizistisch hervor.⁶

In diesem Kapitel werden Entwicklungslinien der bedeutsamsten Migrationsprozesse in den 1990er Jahren skizziert und erste Auslotungen zu ihren Auswirkungen im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung unternommen. Darstellungen der 1990er Jahre aus historischer Perspektive stützen sich zurzeit noch stark auf die mediale Berichterstattung sowie auf Erinnerungen und Interviews. Um ein Mindestmaß an Kontinuität in der Quellengrundlage zu den vorangegangenen Kapiteln zu wahren, liegt im Folgenden der empirische Schwerpunkt auf zwei bereits eingeführten Quellengattungen: auf den sekundäranalytisch genutzten lebensgeschichtlichen Interviews und auf den Beiträgen zum Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten. Dies bietet nicht nur die Chance, über den Stand veröffentlichter Sichtweisen hinauszugehen und Schneisen des Überraschenden und Unerwarteten in die jüngste Zeit-, Wissens- und Migrationsgeschichte zu schlagen, sondern auch die Wissensproduktion von migrierten Kindern und Jugendlichen erneut in ihrer Bedeutung hervorzuheben.

Neue Länder: Das Erbe der DDR und die mittel- und osteuropäischen Migrationen

Der hohen gesellschaftlichen Nachfrage nach Wissen über die DDR entsprach nach 1990 eine Vielzahl von Bestandsaufnahmen in Politik, Verwaltung und unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen. Die Situation von Migrantinnen und Migranten in der DDR bzw. in den neuen Bundesländern stand allerdings lange Zeit am Rande.

Die Arbeitsmigration hatte in der DDR etwas später eingesetzt als in der Bundesrepublik. Erste »ausländische Werk tätige«, wie sie offiziell hießen, kamen seit Anfang der 1970er Jahre im Sinne einer spezifisch sozialistischen Globalisierung⁷ nicht nur aus dem benachbarten Polen, sondern vor allem aus außereuropäischen Herkunftsländern wie Algerien, Vietnam, Kuba und Mosambik; in den 1980er Jahren, kurz vor dem Ende der DDR, gab es noch entsprechende

5 Möhring, *Mobilität und Migration*, S. 372; Plamper, *Neues Wir*, S. 119.

6 Zloch, *Ver-Ortung*, S. 266, 270.

7 Wichtige Einführung: Alena Alamgir, *Mobility: Education and Labour*, in: James Mark/Paul Betts (Hrsg.), *Socialism goes Global. The Soviet Union and Eastern Europe in the Age of Decolonization*, Oxford 2022, S. 290-317.

Abkommen mit der Mongolei, Angola, China und Nordkorea. Der Höchststand betrug 94.000 Personen im Jahr 1989 und damit rund 1 Prozent der Bevölkerung.⁸ Dabei standen Migrantinnen und Migranten und ihr Aufenthalt in der DDR weitaus stärker unter der »Prämisse der Zeitweiligkeit«,⁹ anders als in der Bundesrepublik, wo um die Rückkehrförderung und verschiedene Modi der Integration und Teilhabe intensiv und auch konflikthaft gerungen wurde.

Neben einem offiziell deklarierten Antirassismus und Antifaschismus sowie vielen blinden Flecken des Wissens kennzeichnete die ostdeutsche Wahrnehmung deutlich stärker eine Haltung, die Migration als eine ökonomische Ressource sah; Frank Bösch wagte das Urteil, dass die DDR in dieser Hinsicht im Vergleich zur Bundesrepublik das »profitorientiertere Land« gewesen sei.¹⁰ Diese Haltung reichte auch in das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung. Zwar gab es eine durchaus umfangreiche Literatur zu antifaschistischer und antirassistischer Erziehung,¹¹ doch in den Schulbüchern der DDR fand sich eine ausgesprochen funktionale, auf wirtschaftliche Prosperität ausgerichtete Sichtweise zu den Migrationsprozessen zwischen den sozialistischen Ländern.¹² Dies ließ sich auch deswegen so leicht konstatieren, da viele »ausländische Werktätige« ohne Familie in der DDR lebten und dementsprechend selten eigene Kinder in ostdeutschen Klassenzimmern hatten.

In der Bildungspraxis der DDR blieb daher die Aufmerksamkeit für das Phänomen Migration und seine Auswirkungen in erster Linie auf die politische Emigration gerichtet. Hierzu gehörten neben griechischen Familien, die seit den 1950er Jahren in der DDR ansässig geworden waren und nach Auflösung des Heimkombinats »Freies Griechenland« nun ihre Kinder in die bestehenden Schulen der DDR schickten,¹³ seit 1973 auch »chilenische Patrioten«.¹⁴ Die Kinder der neu Aufgenommenen waren in »Intensivsprachlehrgängen« auf die Einschulung vorzubereiten und sollten nach Möglichkeit geschlossen in eine Schule ihres Wohngebiets eingeschult werden.¹⁵ Zu Beginn der Schuljahrs 1977/78 zählte die Statistik des Ministeriums für Volksbildung republikweit 225 chilenische und 224 griechische Schülerinnen und Schüler in den Klassenstufen 1-10 sowie 10 chilenische und 13 griechische Schülerinnen und Schüler in den Klassenstufen 11-12 an einer EOS. Unterrichtet wurden sie von 13 chilenischen

8 Möhring, *Mobilität und Migration*, S. 386-387; Plamper, *Neues Wir*, S. 128-129.

9 Priemel, *Transit – Transfer*, S. 14.

10 Bösch, *Geteilt und verbunden*, S. 32.

11 Krüger-Potratz, *Anderssein gab es nicht*, S. 33-37.

12 Zloch, *Migration und Raumvorstellungen*, S. 240.

13 Panoussi, *Politisches Exil*, S. 284.

14 Hierzu Poutrus, *Umkämpftes Asyl*, S. 148-156.

15 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 7803, 8146, Vorläufige Direktive für die Eingliederung der Kinder politischer Emigranten aus Chile in die Einrichtungen der Volksbildung der DDR (1974).

und 15 griechischen Lehrkräften.¹⁶ Dabei bildete das Gebiet des heutigen Sachsens wie schon in den 1950er Jahren den Schwerpunkt des griechischen Schulbesuchs: in Leipzig gingen 72 griechische Kinder und Jugendliche zur POS, in Dresden und Umgebung 67.¹⁷

Sowohl die Emigrantinnen und Emigranten aus Griechenland wie auch aus Chile gehörten, sofern sie die Staatsangehörigkeit ihrer Herkunftsländer behalten hatten, »zu den privilegiertesten Ausländern in der DDR«,¹⁸ und konnten schon vor der politischen Wende Möglichkeiten der Ausreise nutzen. Zugleich bot ihnen die DDR Unterstützung bei der Bewahrung und Zirkulation des mitgebrachten Wissens: Neben einem griechischen fand seit den 1970er Jahren auch ein chilenischer Muttersprachlicher Unterricht statt; für die Inhalte war das Komitee »Antifaschistisches Chile« zuständig.¹⁹ Das Fach »Spanische Sprache und Literatur, Geschichte und Geographie Chiles und Lateinamerikas« wurde bis zuletzt an sechs Schulen in der DDR unterrichtet, darunter in Dresden an der 100. POS »Pablo Neruda« für zehn Schülerinnen und Schüler.²⁰ Nach der politischen Wende sollte der Unterricht mit dem Ende des Schuljahrs 1989/90 auslaufen,²¹ tatsächlich stellte in Dresden einem handschriftlichen Vermerk im MfV zufolge die chilenische Lehrerin bereits zum 10. März 1990 den Unterricht ein.²²

Zu diesem Zeitpunkt waren große Teile der DDR-Gesellschaft selbst in Bewegung geraten.²³ Innerhalb der Bundesregierung und ihrer beratenden Gremien

16 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 26632, Schulstatistik – DDR – über die Betreuung und Beschulung von Kindern chilenischer/griechischer Emigranten, 15.9.1977.

17 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 26632, Schulstatistik – Leipzig-Stadt – über die Betreuung und Beschulung von Kindern chilenischer/griechischer Emigranten, 15.9.1977; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 26632, Schulstatistik – Dresden-Mitte – über die Betreuung und Beschulung von Kindern chilenischer/griechischer Emigranten, 15.9.1977; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 26632, Schulstatistik – Dresden-Land – über die Betreuung und Beschulung von Kindern chilenischer/griechischer Emigranten, 15.9.1977; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 26632, Schulstatistik – Dresden-Ost – über die Betreuung und Beschulung von Kindern chilenischer/griechischer Emigranten, 15.9.1977.

18 So mit Blick vor allem auf Griechenland: Panoussi, Politisches Exil, S. 87.

19 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 7803, 8146, Vorläufige Direktive für die Eingliederung der Kinder politischer Emigranten aus Chile in die Einrichtungen der Volksbildung der DDR (1974).

20 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 13979, Opitz: Zum Aufgabenbereich Arbeit mit den Kindern politischer Emigranten aus Chile, 26.1.1990. Die 100. POS befand sich in der Pfothenhauer Str. 42.

21 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 13979, Solidaritätskomitee der DDR an Ministerium für Bildung, 6.3.1990.

22 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 13979, Übersicht über die chilenischen Lehrer, 23.5.1989.

23 Zahlen zur amtlich erfassten Ausreise bis Ende 1989 bei Wolff, Mauergesellschaft, S. 857-858.

kam es rasch zur Übereinkunft, dass eine baldige Wiedervereinigungsperspektive vor massiver Abwanderung schützen sollte.²⁴ Mit der Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion am 1. Juli 1990 zählten die Bürgerinnen und Bürger der noch bestehenden DDR dann nicht mehr als Übersiedelnde, sondern als Binnenmigrantinnen und Binnenmigranten, wenn sie in die Bundesrepublik zogen.²⁵ Die historische Forschung hat vor allem die »distanzierte Generation« der Geburtsjahrgänge 1960 bis 1970 als diejenige ausgemacht, die ab 1989 in Scharen den deutschen Teilstaat verließ.²⁶ Allerdings kamen nach der Wende in merklicher Zahl auch in den 1970er und 1980er Jahre geborene Kinder und Jugendliche neu in westdeutsche Klassenzimmer.

Nach dem Urteil von Maren Möhring erfuhren die ehemaligen Bürgerinnen und Bürger der DDR ein *displacement*, indem sie sich in einem unbekanntem Gesellschaftssystem zurecht finden und dabei auch mit Aussiedlerinnen und Aussiedlern sowie Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten in der alten Bundesrepublik um ihre Zugehörigkeit zur vereinten deutschen Gesellschaft konkurrieren mussten.²⁷ Die zahlreichen Übersiedlungen und Binnenmigrationen aus der ehemaligen DDR sind dabei nicht nur als gesellschaftliche Wegbereitung und demographische Folge der deutschen Wiedervereinigung zu sehen, sondern sie brachten, zusammen mit der Aussiedlungsmigration, die Bundesrepublik in direkten Kontakt mit den Transformationsprozessen im bis dahin sozialistischen Mittel- und Osteuropa.²⁸

Die Aussiedlungsmigration stand im Verlauf der Jahrzehnte in unterschiedlichen politischen Kontexten. Dominierten in den 1950er und 1960er Jahren die Logiken des Kalten Krieges, so kündeten die mühsam ausgehandelten, ansteigenden Aussiedlungszahlen der 1970er Jahre von den Entspannungsbemühungen zwischen Ost und West. Die Aussiedlungsmigration seit den 1980er Jahren hat vorerst noch eher vereinzelt und mit Akzent auf die so genannten »Russlanddeutschen« in der zeithistorischen Forschung Berücksichtigung gefunden.²⁹ Konnten sich völkisch-ethnische Deutungsmuster halten bzw. lebten sie mit der Ost- und Deutschlandpolitik der Regierung Kohl wieder neu auf? Dies legt zu-

24 Andreas Rödder, Deutschland einig Vaterland. Die Geschichte der Wiedervereinigung, München 2009, S. 189-190; Conze, Suche nach Sicherheit, S. 712.

25 Möhring, Mobilität und Migration, S. 398.

26 Conze, Suche nach Sicherheit, S. 752.

27 Möhring, Mobilität und Migration, S. 405, 408. Möhring spricht von einer Konkurrenz um die »Zugehörigkeit zur vereinten Nation«, doch ist zu diskutieren, ob nicht zumindest für Ostdeutsche die Zugehörigkeit zur deutschen Nation leichter sinnstiftend zu bewerkstelligen war als zur bundesrepublikanischen Gesellschaft. Aus der Perspektive der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten betrachtet die neue Konkurrenzsituation Ther, Außenseiter, S. 332.

28 Hierzu Möhring, Mobilität und Migration, S. 371.

29 Für die »Russlanddeutschen« mit historischer Tiefenschärfe: Panagiotidis, Postsowjetische Migration. Etwas zahlreicher sind gegenwartsbezogene sozialwissenschaftliche Studien zu Aussiedlerinnen und Aussiedler.

mindest Peter Oliver Loew nahe: »Immer noch war man eifrig bestrebt, die Umsiedlungspolitik des Dritten Reiches zu vollenden und alles ›deutsche Blut‹ in die Heimat zu holen.³⁰ Dagegen verweist Jannis Panagiotidis trotz des stärkeren rhetorischen Engagements von CDU und CSU auf Kontinuitäten in der deutschen Aussiedlungspolitik seit den 1970er Jahren sowie vor allem auf den Impuls, angesichts steigender Migrationszahlen zu Beschränkungen zu kommen.³¹

Das Wissen, das die Bildungspraxis seit den 1970er Jahren produziert hatte, fügte sich sicher nicht in den Kontext einer völkischen Umsiedlungspolitik. Deutlich geworden war vielmehr, dass die ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen vorwiegend eine polnische, russische oder rumänische Sozialisierung mitgebracht hatten, und auf diese Erkenntnis waren Sprachkurse und Sonderlehrgänge abgestellt worden. Allerdings blieb das Wissen über die Aussiedlungsmigration insofern begrenzt, da die Herkunftsländer in Mittel- und Osteuropa trotz zeitweise gelockerter Reisemöglichkeiten in weitaus geringerem Umfang für Kontakte und Besuche von Schulklassen, Lehrkräften, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Studiengruppen offenstanden, als dies parallel für die zur EG gehörenden oder zumindest mit ihr assoziierten Herkunftsländer der Arbeitsmigration üblich wurde. Zudem waren die politischen und diplomatischen Zirkel, in denen über die Ausreisen von Aussiedlerinnen und Aussiedlern verhandelt wurde, nur geringer öffentlicher Wahrnehmung ausgesetzt.

Das anhaltende bundesdeutsche Bemühen um die Ausreise von Aussiedlerinnen und Aussiedlern kontrastierte in den 1980er Jahren immer deutlicher mit der Rückkehrförderung von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten, vor allem in die Türkei, nach Griechenland und Jugoslawien. Vielmehr noch, gegenüber seinen diplomatischen Gesprächspartnern setzte Bundesaußenminister Genscher weniger auf Begründungen deutscher Volkszugehörigkeit, sondern gerade auf die Prinzipien von Freizügigkeit und Menschenrechten, wenn er konstatierte, es »sei ein Teil des Normalisierungs- und KSZE-Prozesses, daß man den Menschen die Chance gebe, dort zu leben, wo sie wollten.«³²

Allerdings war damit als Konsequenz auch ein Verbleiben in der Herkunftsregion möglich. Genscher verwies auf die Praxis einer Reihe mittel- und osteuropäischer Länder im Umgang mit sich als deutsch definierenden Bevölkerungsgruppen: »je mehr kulturelle Entfaltung man diesen Menschen gestatte, desto geringer werde der Drang, auszureisen.«³³ Und in einem deutsch-rumänischen Regierungsgespräch 1984 hatte Helmut Kohl signalisiert: »Es sei nicht das Ziel

30 Loew, *Wir Unsichtbaren*, S. 215.

31 Panagiotidis, *Unchosen Ones*, S. 251-257.

32 AAPD, 1985, Bd. 2: 1. Juli bis 31. Dezember 1985, Berlin/Boston 2016, Dok. 253: Gespräch des Bundesministers Genscher mit dem polnischen Stellvertretenden Ministerpräsidenten Rakowski in Loccum, 20.9.1985.

33 AAPD, 1986, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1986, Berlin/Boston 2017, Dok. 93: Gespräch des Bundesministers Genscher mit dem polnischen Außenminister Orzechowski, 8.4.1986.

der Bundesregierung, möglichst viele Menschen zum Verlassen Rumäniens zu veranlassen.« Vielmehr werde eine Normalisierung der familiären, zwischenmenschlichen Beziehungen den Ausreisedruck senken.³⁴ Daraus resultierte als Linie der Bundesregierung, nicht zur Ausreise zu ermutigen, sondern kulturelle Einrichtungen, Schulen und Wirtschaftsansiedlungen in Rumänien zu fördern.³⁵

Über die gesamten 1980er Jahre hinweg blieben Ausgesiedelte aus Polen mit einem Anteil von rund zwei Dritteln an der Aussiedlungsmigration in der Mehrheit; auf dem zweiten Platz lag zunächst das Herkunftsland Rumänien, dann, am Ende des Jahrzehnts, die Sowjetunion.³⁶ Erst in den frühen 1990er Jahren sollten sich die Anteile verändern, so dass die Herkunftsregion Sowjetunion/GUS-Staaten die führende Stelle einnahm und in der Bundesrepublik eine verstärkte Wahrnehmung der Ausgesiedelten als »Russlanddeutsche« einsetzte.

In den 1990er Jahren kam es in der Bundesrepublik zu rechtlichen Verschärfungen gegenüber dem Zuzug aus dem Osten. So sahen sich als jüdisch und deutsch definierende Menschen aus der Sowjetunion voneinander getrennt als »Kontingent-Flüchtlinge« und »Aussiedler« kategorisiert, basierend auf der sowjetischen Nationalitäten-Konzeption einerseits und einer idealtypischen kollektiven Erzählung vom Schicksal der Russlanddeutschen andererseits. Historisch-biographische Verflechtungen von jüdischer und deutscher Zugehörigkeit in Osteuropa wurden damit ignoriert und die Definition von deutscher Volkszugehörigkeit tendenziell ethnisch exklusiver gefasst als in den Jahrzehnten zuvor.³⁷ Mit dem Kriegsfolgenbereinigungsgesetz 1993 erhielten dann überhaupt nur noch bis 1992 geborene Personen aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion als Aussiedlerinnen und Aussiedler Anerkennung, mit der Begründung, dass in diesen Staaten ein »Nachwirken des Vertreibungsdrucks« geherrscht habe.³⁸

Es versteht sich aus den vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit, dass rechtliche Kategorisierungen nicht zwangsläufig gesellschaftlichen Wahrnehmungen und Praktiken entsprachen, sondern dass sich hier häufig das Phänomen situativer Ethnizität manifestierte. Dazu ist seit den 1990er Jahren eine reichhaltige

34 AAPD, 1984, Bd. 2: 1. Juli bis 31. Dezember 1984, Berlin/Boston 2015, Dok. 281: Deutsch-rumänisches Regierungsgespräch, 16.10.1984.

35 AAPD, 1985, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1985, Berlin/Boston 2016, Dok. 37: Gespräch des Bundesministers Genscher mit Präsident Ceaușescu in Bukarest, 13.2.1985; AAPD, 1986, Bd. 1: 1. Januar bis 30. Juni 1986, Berlin/Boston 2017, Dok. 111: Gespräch des Bundesministers Genscher mit dem rumänischen Außenminister Văduva, 17.4.1986.

36 Panagiotidis, Postsowjetische Migration, S. 37-41; Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, S. 275-276; Bingen, Polenpolitik, S. 241.

37 Panagiotidis, Postsowjetische Migration, S. 42-52; Panagiotidis, The Oberkreisdirektor Decides, S. 531-532; Panagiotidis, Unchosen Ones, S. 264-267. Panagiotidis verdeutlicht, dass diese Trennung am Ende eines über Jahrzehnte währenden Aushandlungsprozesses über nationale und ethnische Zugehörigkeiten stand.

38 Möhring, Mobilität und Migration, S. 400; Ther, Außenseiter, S. 271; Panagiotidis, Unchosen Ones, S. 267-270.

Literatur entstanden, die von sozial- und kulturwissenschaftlichen Studien bis zu Selbstzeugnissen von Ankommenen aus Mittel- und Osteuropa reicht, die teilweise im Stil ironisch gebrochener Entdeckungsreisen und Erfolgsgeschichten gehalten sind.³⁹

Eine Analyse des schwierigen Neustarts im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung ist noch recht selten unternommen worden.⁴⁰ Ein etwas ausführlicherer Praxisbericht speziell zu den jüdischen Zuwanderinnen und Zuwanderern in den Schulen der Bundesrepublik existiert aus der Sicht der damaligen Schulleiterin für die I. E. Lichtigfeld-Schule in Frankfurt am Main.⁴¹ Umso beachtenswerter sind daher lebensgeschichtliche Interviews von jungen Spätausgesiedelten. Den Vorteil eines noch weitgehend unbearbeiteten Narratives bietet ein Interview aus dem Bestand der Hamburger Werkstatt der Erinnerung. Die damals 14-jährige Magdalena Ottersbach⁴² hatte 1990 mit ihrer Familie die Möglichkeit bekommen, in der Bundesrepublik Familienangehörige zu besuchen:

Und dann haben, haben die Verwandten, also die Familie meines Vaters da haben uns dann klar gemacht, dass, ähm, wir doch bleiben sollten. Meine Mutter hat sich überreden lassen, weil ich natürlich der ausschlaggebende Beweggrund war für sie. Dass ich mal eine Zukunft haben soll, und ähm, wirklich eine europäische Bildung bekommen soll, also ne westeuropäische Bildung. [...] Ahm, September 1990. Am 15. September ging ich zur Schule, wurd ich eingeschult. Ich war ähm, die dritte Russin in der Schule. Man wusste nicht wie man mich anfasst. Man hat mir gesagt, man wollte mich gar nicht, ähm, äh, bei- in der, in die Realschule aufnehmen, weil sie dann gesagt haben: ›Wir haben für dich, äh, keine Lehrkräfte, wir können dir keinen Sprach- Sprachunterricht, keinen persönlichen Sprachunterricht, ähm, [...] ähm, bieten. Bitte Hauptschule.‹ Aber sie haben's doch so mit Hilfen, ähm, hinbekommen und ich hatte auch sehr gute Vorgängerinnen. [...] In Stade ging ich nur ein Jahr zur Schule, also die Realschule Kamper Höhe. Hab dann versucht, äh, den Unterricht mitzumachen. Hab eigentlich aber das erste Halbjahr nur in meinem Wörterbuch geblättert. Ich hab versucht dann irgendwie Aufsätze mitzuschreiben, weil ich ja- Ich konnte mich mit meinem

39 Einen auf diesen Studien und Materialien aufbauenden guten Überblick bietet Plamper, *Neues Wir*, S. 205-269.

40 Hierzu nur sehr knapp bei Panagiotidis, *Postsowjetische Migration*, S. 61-63.

41 Alexa Brum, *Die Integration russischsprachiger Kinder aus der UdSSR und GUS in der I. E. Lichtigfeld-Schule zu Frankfurt am Main. Ein Bericht aus der Praxis*, in: Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945*, Berlin/Boston 2018, S. 349-371.

42 Aliasname.

Englisch 'n bisschen verständigen, zu dem Zeitpunkt hab ich 'n Paar Jahre Englisch schon gelernt in Russland. Das war auch mein Lieblingsfach.⁴³

Die entscheidende Hilfestellung, um der schulischen Laufbahn eine erfolgreiche Wendung zu geben, kam für sie nicht von deutschen Lehrkräften oder Schulämtern, sondern über die bemerkenswerte Wissenszirkulation zwischen einer schon länger in Deutschland lebenden Migrantin aus Polen und der neu aus Russland hinzugekommenen Aussiedlerin zustande:

Ja, ähm, genau und diese polnische Hausmeisterin hat mir dann den Tipp gegeben, wenn du auf ein Gymnasium willst: Da läuft, äh, ein Programm, also da gibt's 'n Internatsgymnasium, ähm ein staatliches Internatsgymnasium in (Bederkesa?) das ist unter Bremerhaven. Und da gibt es wohl Schülermangel, die Erzieher hätten nichts zu tun. Und das ist'n, ähm, Gymnasium, also das ist'n Internat, bei einem Kreisgymnasium, wo dann Kinder aus, äh, mit, mit Problemen mit den Eltern oder schwererziehbare Kinder und halt Kinder von Helgoland, die dann keine Möglichkeit haben, dort ein Gymnasium zu besuchen. Solche Geschichte, für solche Geschichten war das Internat geplant. Äh, für ungefähr 90 Plätze, also 40 Jungs und 40 Mädchen, so mehr oder weniger. Und, ähm, wie – Ich bin dann mit ein paar anderen Mädchen aus der Kaserne wiederum dahin gegangen. Äh, wir haben dort gewohnt zu zweit in einem Zimmer, äh, ab der Oberstufe hatten wir dann Recht auf ein Einzelzimmer. Wurden gepflegt, es wurde sauber gemacht und, ähm, Russen, Polen, also die Aussiedler haben dann auch noch Taschengeld bekommen und Fahrgeld für die- Äh, Eltern von den deutschen Kindern haben rund 400 Mark pro Person pro Monat bezahlt, das hat für uns halt die Stadt, äh der Staat bezahlt. Und ähm, wir haben allen möglichen Nachhilfeunterricht bekommen, beziehungsweise, die meisten haben ein Jahr nur Deutschunterricht gehabt mit so'n bisschen Geschichte und Mathematik nebenbei, also zu nicht, zu nicht verlernen, nicht vergessen. Ich hab aber nach zwei Wochen bin ich in eine Klasse integriert worden. Ja, so hab ich dann meine achte, neunte und zehnte Klasse Gymnasium gemacht. Und dann auf Bitten von meiner Mutter, die inzwischen schon in Hamburg war, ähm, bin ich dann wieder zu meinen Eltern gezogen mit 18 Jahren. Also mit 15 kam ich aufs Internat, mit 18 bin nach Hamburg zu meinen Eltern in die Drei-Zimmer-Wohnung gezogen (lachend). Und äh, hab dann weiter meinen Oberst- meine Oberstufe gemacht, hab dann hier in Hamburg am Gymnasium Bramfeld mein Abitur gemacht.⁴⁴

Auch wenn der Schulabschluss erfreulich ausfiel, so sah die zitierte Aussiedlerin doch ein besonderes Engagement als entscheidend dafür an, um bildungspoli-

43 FZH, WdE, Sign. 922.

44 FZH, WdE, Sign. 922.

tisch anerkanntes Wissen zu erlangen: ein Engagement, das räumliche Mobilität auch nach der primären Migration in die Bundesrepublik erforderte. Dabei konnte sie eine Sondereinrichtung nutzen, wie dies schon in früheren Zeiten für Ausgesiedelte aus Mittel- und Osteuropa üblich gewesen war – und was sie in dieser Hinsicht markant von Kindern der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten unterschied. Allerdings lag in diesen Sondereinrichtungen in den 1990er Jahren keine Regelmäßigkeit und gezielte Planung der Kultusverwaltungen mehr. Der Internatsbesuch war vielmehr durch einen zufälligen Hinweis zustande gekommen. Die migrationsbezogene gesellschaftliche Pluralisierung ging im Teilsystem Schule und Bildung mit einer zunehmend geringeren Verbindlichkeit einher.

Verflechtungen mit dem globalen Süden

Die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten sowie zunehmend deren als »zweite Generation« wahrgenommenen Nachkommen hatten bis 1989 im Blickpunkt der migrationsbezogenen Wissensproduktion und Wissenszirkulation in der Bundesrepublik gestanden. Nun waren auch sie angesichts der in den 1990er Jahren virulenten »Neuentdeckung« bzw. »Wiederentdeckung« des europäischen Ostens⁴⁵ mit neuen und ungewohnten Bezugnahmen zu den Aussiedlerinnen und Aussiedlern konfrontiert. So formulierte der aus dem Sudetenland stammende Sozialdemokrat, Publizist und Wissenschaftsorganisator Peter Glotz als eingängiges Junktim: »Wer für die deutsche Minderheit in Polen eintritt, der muß auch für die türkische Minderheit in Berlin eintreten – und umgekehrt.«⁴⁶ Der Politologe Claus Leggewie wiederum spannte in seinem Buch mit dem rasch zum Schlagwort geronnenen Titel »Multikulti« die Wirkungen von Migration noch globaler auf: »Europas westliche Mitte ist eine der wenigen Einwanderungsregionen in einer Welt voller Auswanderer aus ökologischen, ökonomischen und politischen Gründen: die einstürzenden Altbauten Osteuropas, die armen Agglomerationen am Mittelmeer, die Hungergebiete Schwarzafrikas, die unheilbare Krisenzone Nahost.«⁴⁷

Zugleich hatte das über Migration produzierte wissenschaftliche Wissen neue konzeptionelle und methodische Wendungen genommen. Einschlägige Arbeiten versuchten nun häufiger die Perspektive der Migrantinnen und Migranten einzunehmen und bedienten sich dabei ethnologischer oder biographischer

45 Gregor Thum, *Mythische Landschaften. Das Bild vom »deutschen Osten« und die Zäsuren des 20. Jahrhunderts*, in: ders. (Hrsg.), *Traumland Osten. Deutsche Bilder vom östlichen Europa im 20. Jahrhundert*, Göttingen 2006, S. 181-210, hier S. 209.

46 Peter Glotz, *Der Irrweg des Nationalstaats. Europäische Reden an ein deutsches Publikum*, Stuttgart 1990, S. 119

47 Claus Leggewie, *Multikulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik*, Berlin 31993, S. 17.

Methoden,⁴⁸ in Teilen bereits unter Verwendung postkolonialer Theorien und der Erkenntnis von Ethnizität als sozialem Konstrukt.⁴⁹ Im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung wuchs die Aufmerksamkeit für Diskriminierungen. Um die Jahrtausendwende setzten Analysen zur Darstellung von Migration und »Fremdheit« in bundesdeutschen Schulbüchern ein und unterzogen diese einer scharfen Kritik.⁵⁰

Eine andere Perspektive boten Erhebungen wie diejenige des Deutschen Jugend-Instituts, die konstatierten, dass die Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolg stark zugenommen hatten: Demnach verfügte 1997 die Großeltern-Generation aus der Türkei zu 47 Prozent (Großvater) bzw. 69,5 Prozent (Großmutter) über keinen Schulabschluss, in der Eltern-Generation hingegen 58,5 Prozent (Vater) bzw. 46 Prozent (Mutter) über einen Primarschulabschluss, bei Vätern immerhin auch 17,6 Prozent über das Abitur. Bei italienischen Migrantinnen und Migranten zeigte sich, bei einem etwas höheren Ausgangsniveau von Schulabschlüssen, ein ähnliches Bild. Der Soziologe Bernhard Nauck sprach bilanzierend von einer »außerordentlich starken intergenerativen Bildungsmobilität«.⁵¹

Eine Auflösung dieses Gegensatzes zwischen Diskriminierung und Bildungserfolg hat auf der Grundlage von Interviews und Ego-Dokumenten die amerikanische Historikerin Sarah Thomsen Vierra aufzeigen können: Demnach stellten Schulen für die Nachkommen von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten durchaus ambivalente Orte dar. Neben dem Kampf um Anerkennung und gegen Vorurteile und Diskriminierungen waren sie auch »spaces of opportunity«, sowohl für die Entwicklung eines sozialen Beziehungsgeflechts in ihrem lokalen Umfeld als auch für die beruflichen Zukunftschancen, insbesondere für Mädchen und junge Frauen.⁵² Auch wenn nach wie vor eine Kluft zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationserfahrungen bestand, so stärkten solche bildungssoziologischen und epistemischen Ausgangsbedingungen künftige Forderungen nach Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft.

48 Eine knappe Übersicht bei Hunn, »Nächstes Jahr ...«, S. 18.

49 Ein Beispiel hierfür: Sauter, Wir sind »Frankfurter Türken«, v. a. S. 218-225.

50 Als Beispiele: Thomas Höhne/Thomas Kunz/Frank-Olaf Radtke, Zwischenbericht. Bilder von Fremden. Formen von Migrantendarstellung als der »anderen« Kultur in deutschen Schulbüchern von 1981-1997, Frankfurt am Main 1999, als erweiterte Buchausgabe: Thomas Höhne/Thomas Kunz/Frank-Olaf Radtke, Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen, Frankfurt am Main 2005; Karl Peter Fritzsche (Hrsg.), Der Umgang mit »Fremden«. Eine deutsch-deutsche Schülerbefragung zum Thema Schulbuch und Fremdenfeindlichkeit. Eine kommentierte Auswahlhilfe von Unterrichtsmaterialien, Hannover 1997.

51 Bernhard Nauck, Dreißig Jahre Migrantenfamilien in der Bundesrepublik. Familiärer Wandel zwischen Situationsanpassung, Akkulturation, Segregation und Remigration, in: Rosemarie Nave-Herz (Hrsg.), Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse, Stuttgart 2002, S. 315-339, hier S. 333.

52 Thomsen Vierra, Turkish Germans, S. 135-139, 161.

Noch war das migrationsbezogene Wissen der 1990er Jahre überwiegend auf europäische Herkunftsregionen gerichtet. Bezüge auf Migrationsprozesse mit Ausgangspunkten im Nahen Osten oder, allgemeiner noch, im globalen Süden blieben vorerst vereinzelt und, wie in der Aussage Leggewies, eher metaphorisch. Dies galt auch für die politisch und gesellschaftlich höchst intensiv geführten Auseinandersetzungen um die Asylummigration. Von der Mitte der 1980er Jahre bis weit in die 1990er Jahre hinein kam ein größerer Teil der Asylsuchenden aus Mittel-, Ost- und Südosteuropa, vor allem aus dem ehemaligen Jugoslawien.⁵³ In der bundesdeutschen Wahrnehmung stand mit Blick auf den Krieg im ehemaligen Jugoslawien oft weniger die Empathie mit den Flüchtenden und Asylsuchenden als vielmehr die Erschütterung des europäischen Selbstverständnisses nach den weitgehend friedlich verlaufenen Revolutionen 1989/90 im Vordergrund.

In jedem Fall führte die Diskussion um Asylfragen zur Ausbildung eines Meinungsspektrums, wonach menschenrechtlich orientierte und tendenziell politisch links stehende Akteurinnen und Akteure ein großzügiges Asylrecht befürworteten, dagegen staatstragende, konservative Akteurinnen und Akteure eine möglichst restriktive Auslegung.⁵⁴ Diese bis heute anhaltende Tendenz überdeckte, dass sich in anderen migrationspolitischen Fragen zum Teil gegenläufige Positionen gezeigt hatten, zum Beispiel im Fall des Muttersprachlichen Unterrichts, dem Linke mit Skepsis, Konservative dagegen mit Wohlwollen begegneten. Aussagen zur Asyl- und Flüchtlingspolitik sind daher nicht umstandslos auf die Migrationspolitik im Allgemeinen und dem Umgang mit der Arbeitsmigration im Besonderen zu übertragen.

Die 1993 vom deutschen Bundestag beschlossene Einschränkung des Asylrechts und Neufassung des Grundgesetz-Artikels 16 a für Asylsuchende hat die migrations- und zeithistorische Forschung bislang eher mit Ausrichtung auf die deutschen gesellschaftlichen Debatten behandelt.⁵⁵ Viele politische Hintergründe und praktische Auswirkungen sind noch unzureichend untersucht; dazu gehört auch die Schulsituation minderjähriger Asylsuchender. Bis heute besteht in einer Reihe von Bundesländern keine Schulpflicht, da das Asylverfahren bis hin zu einer möglichen Anerkennung prinzipiell als nur von kurzer Dauer gedacht ist. Bekanntlich währen die Verfahren aber zum Teil beträchtlich länger, bis hin zu einigen Jahren.⁵⁶ In allen Bundesländern ist dagegen ein von der Schulpflicht zu unterscheidendes Recht auf Schulbesuch möglich, wie es in vergleichbarer Weise schon das Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Auslän-

53 Poutrus, *Umkämpftes Asyl*, S. 163-164; Pascal Goeke, *Transnationale Migrationen. Post-jugoslawische Biografien in der Weltgesellschaft*, Bielefeld 2007, S. 147-152.

54 Poutrus, *Umkämpftes Asyl*, S. 78, 83.

55 Herbert, *Geschichte der Ausländerpolitik*, S. 296-322; Poutrus, *Umkämpftes Asyl*, S. 161-199; die Perspektive der Asylsuchenden ist am stärksten berücksichtigt bei Plamper, *Neues Wir*, S. 159-191.

56 Langenfeld, *Integration*, S. 405-406; Lehman, *Teaching Migrant Children*, S. 215-219.

der vom 25. April 1951 für Menschen in einem migrationsbedingten Zustand der Status- und Existenzunsicherheit vorgesehen hatte. Der Unterricht für minderjährige Asylsuchende wird dabei nicht nur an Regelschulen, sondern auch in den temporären Gemeinschaftseinrichtungen angeboten;⁵⁷ hier sind Analogien zu früheren Zeitschichten der deutschen Einwanderungsgesellschaft, etwa zu den in den 1950er Jahren noch recht zahlreichen Lagerschulen für Flüchtlinge, Vertriebene, Ausgesiedelte und Übergesiedelte aus der SBZ bzw. DDR, unübersehbar.

Die Verflechtung dieser für die 1990er Jahre markanten Entwicklungsstränge, zum ersten der größeren Zahl und Heterogenität von Migrantinnen und Migranten, zum zweiten der im bundesrepublikanischen Migrationsdiskurs wichtiger werdende Erfahrungsraum des globalen Südens und schließlich die Auseinandersetzung mit dem politisch-gesellschaftlichen Großthema der deutschen Wiedervereinigung, sollte sich in der Wissensproduktion zum Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten niederschlagen. Viele Beiträge mit diesen neuen Perspektiven gingen allerdings erst in den Wettbewerbsjahren des frühen 21. Jahrhunderts ein, als die Themen »Migration – Ankommen – Weggehen?« (2003) oder »Vertraute Fremde. Nachbarn in der Geschichte« (2013) hießen. Die 1990er Jahre präsentierten sich in dieser Hinsicht als ein epistemisches Übergangsjahrzehnt.

Umso mehr Aufmerksamkeit verdient ein Beitrag aus dem Wettbewerbsjahr 1995, das unter dem Thema »Ost-West-Geschichte(n) – Jugendliche fragen nach« stand und auf die Verarbeitung der deutschen Wiedervereinigung und die Öffnung der Grenzen in Europa seit 1989 zugeschnitten war. Zwei syrische Schülerinnen aus Hamburg nahmen sich dieses Themas an, um sich die ihnen wenig vertraute Geschichte des geteilten Deutschlands neu zu erschließen. Als Wissenspraktik nutzen sie Vergleiche mit den Verhältnissen und Erzählungen ihrer eigenen Familien. So waren die Bürgerinnen und Bürger der ehemaligen DDR für sie »Gefangene«, die ebenso wenig Freiheiten wie im »Dritten Reich« gehabt hätten, doch zugleich stellten sie fest, dass ihr eigenes Volk von den Türken »viel schlimmer unterdrückt« worden sei. Bei einer Reise der Geschichts-AG ihrer Hamburger Schule in die neuen Bundesländer fühlten sie sich auf einer unbequemen Fahrt mit dem Bus »wie DDR-Flüchtlinge, weil es so dunkel war und wir durch Wälder und Berge fahren« und fragten sich vor einer Begegnung mit ostdeutschen Jugendlichen, ob diese vielleicht, wie generell im Osten, »unterernährt« seien.⁵⁸ Mit diesen recht freien Assoziationen verarbeiteten die Hamburger Schülerinnen epistemisch offenkundig einen anderen Erfahrungsraum von Diktatur und existenzieller Not, machen dies aber nicht explizit.

Die Hauptsorge galt der Ausländerfeindlichkeit in der ehemaligen DDR. Die Fahrt in die neuen Bundesländer und die dortigen Begegnungen führten die beiden syrischen Jugendlichen zur Erkenntnis, dass »Ossis« ähnliche Diskrimi-

57 Langenfeld, *Integration*, S. 408; zur Praxis Schroeder, *Schulen*, S. 208-226.

58 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1995-0888.

nierungserfahrungen machten wie »Ausländer«, aber den Vorteil der deutschen Staatsangehörigkeit besäßen. Die Thematisierung der Staatsangehörigkeit, die sich in den Wettbewerbsbeiträgen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationserfahrung praktisch nie fand, verwies auf dessen hervorgehobene Bedeutung für die eigene familiäre Situation. Dennoch sahen die beiden Schülerinnen ihren Wettbewerbsbeitrag bilanzierend als eine Möglichkeit an, »Deutschland besser verstehen« zu lernen.⁵⁹

Das Thema Flucht und Vertreibung der Deutschen, das in den 1990er Jahren einen neuen Aufmerksamkeitshöhepunkt in den bundesdeutschen historisch-politischen Debatten erzielte,⁶⁰ blieb auch im Geschichtswettbewerb aktuell. Hier kam es zu einer Reihe von Beiträgen, die das Verhältnis zwischen deutschen Vertriebenen und »Einheimischen« an den jeweiligen Schulorten zum Gegenstand hatten. Bei einigen der interviewten Zeitzeugen handelte es sich um die Großeltern oder anderen ältere Verwandte von Schülerinnen und Schülern der Klasse, so etwa im Wettbewerbsbeitrag einer 9. Klasse einer hessischen Gesamtschule aus Wettenberg im Landkreis Gießen.⁶¹ Dass eine lokalgeschichtliche Aufarbeitung von Migrationsprozessen weiterhin »blinde Flecken« hinterließ, zeigte sich in diesem Fall daran, dass zur Gemeinde Wettenberg auch der Ortsteil Krofdorf gehörte, in dem sich von den 1950er Jahren an zunächst ein Jugendlager für allein reisende jugendliche Übersiedlerinnen und Übersiedler aus der DDR und später ein Aufnahmезentrum für jugendliche Aussiedlerinnen und Aussiedler befunden hatte; dieser Teil der Ortsgeschichte blieb im Wettbewerbsbeitrag unbeleuchtet.

Eine neue Wissensfacette ließ sich gewinnen, wenn Klassen oder Gruppen mit vielen noch recht neu nach Deutschland zugewanderten Schülerinnen und Schülern teilnahmen. So waren von den acht Mitgliedern der Geschichtsforscher-AG an der Gesamtschule im hessischen Kelsterbach nahe Rüsselsheim nach eigener Aussage nur zwei in Deutschland geboren; die übrigen Jugendlichen kamen aus der Türkei, aus Griechenland oder von den Philippinen. Dies hatte unmittelbaren Einfluss auf die 1997 eingereichte Wettbewerbsarbeit zum Flüchtlingslager Kelsterbach, das in der Nachkriegszeit bis 1956 bestanden hatte. Nach einer materialreichen Dokumentation zu diesem Lager mittels Interviews und Fotografien hatten die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, ihre eigene Ankunftsgeschichte darzustellen und die meisten von ihnen zogen den Vergleich zwischen ihrer (zeitweiligen) eigenen Wohnsituation in Containern oder Baracken mit derjenigen im Flüchtlingslager der 1950er Jahre.⁶²

59 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1995-0888.

60 Maren Röger, *Flucht, Vertreibung und Umsiedlung. Mediale Debatten und Erinnerungen in Deutschland und Polen seit 1989*, Marburg 2011.

61 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1997-1113.

62 Archiv der Körber-Stiftung, Geschichtswettbewerb, 1997-0313.

Der 11. September 2001 hatte weltpolitische Bedeutung und wirkte in der Folge auch auf migrationspolitische Positionen ein, insbesondere im Umgang mit dem Islam in der Einwanderungsgesellschaft. 2006 konstituierte sich die Deutsche Islamkonferenz, zu deren Themen von Anfang an die Frage des islamischen Religionsunterrichts gehören sollte.⁶³ Allerdings zirkulierten in Kultusverwaltungen und Bildungspolitik hierzu in frappierender Weise die schon in den 1980er Jahren formulierten, aber zeitweise verdrängten Fragen und Vorbehalte bezüglich der Achtung des Grundgesetzes, der Organisationsform der islamischen Gemeinden, der Entwicklung von Lehrplänen und der Ausbildung von Lehrkräften.⁶⁴ Ein gewichtiger Unterschied nach 2001 lag aber nicht allein in den neuen politischen Vorzeichen unter einer rot-grünen Bundesregierung, sondern auch in der durch umfangreiche Migrationsprozesse seit den späten 1980er Jahren demographisch stark veränderten Einwanderungsgesellschaft. Der räumliche Fokus in der Debatte um den islamischen Religionsunterricht erweiterte sich von der Türkei auf den Nahen Osten und Nordafrika und fügte ihr eine globale Dimension hinzu.

Im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung sorgte ein weiteres Ereignis im selben Jahr für Aufregung: Die von der OECD initiierte und in Deutschland unter der Federführung des MPI für Bildungsforschung in Berlin durchgeführte PISA-Studie, die nationale Bildungssysteme einem globalen Vergleich aussetzte, entzauberte bei ihrer Erstveröffentlichung eine ganze Reihe von Illusionen über Bildungsstandards und selbsternannten Wissensgesellschaften. Die Bundesrepublik Deutschland lag mit den Ergebnissen unter dem OECD-Durchschnitt, wie es die rasch reagierende Bildungspublizistik und die mit neuer Relevanz versehene Bildungsforschung umfänglich hervorhoben. Aus einer migrations- und wissensgeschichtlichen Perspektive war zugleich bemerkenswert, wie sich die Herkunfts- und Bezugsländer vieler in Deutschland lebender Migrantinnen und Migranten eingeordnet fanden. Wind aus den Segeln nahm die PISA-Studie etwa Griechenland, das seit den 1970er Jahren zur Begründung eines erweiterten Muttersprachlichen Unterrichts und von »Nationalklassen« auf überlegene Bildungstraditionen gepocht und immer wieder gewarnt hatte, dass aus der Bundesrepublik rückkehrende Kinder und Jugendliche im griechischen Bildungssystem nicht konkurrenzfähig seien. Die Stellung Griechenlands unter

63 Zu Stand und Entwicklung des Islamischen Religionsunterrichts in den 2000er Jahren: Klaus Spenlen, Perspektiven der politischen Implementierung von Islamischem Religionsunterricht, in: ders./Susanne Kröhnert-Othman (Hrsg.), Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien, Göttingen 2012, S. 23-59.

64 Langenfeld, Integration, S. 183-184; Barbara Lichtenthäler, Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg? In: Urs Baumann (Hrsg.), Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Bericht, Projekte, Dokumentationen, Frankfurt am Main 2001, S. 252-255.

dem OECD-Durchschnitt legte den Schluss nahe, dass es bei dieser Argumentation vor allem um die Anerkennung vertrauter nationaler Wissensbestände ging. Unterdurchschnittlich eingeordnet waren aber auch Russland und andere postsowjetische Staaten, denen manche Ausgesiedelte im Rückblick auf die eigenen Schulerfahrungen hohe Bildungsstandards und eine disziplinierte Lernkultur, mithin, so klang es an, eine den Schulen in der Bundesrepublik überlegene Wissensvermittlung attestierten.⁶⁵ Inwieweit die Transformationsphase der 1990er Jahre zu einem so drastischen Einbruch im postsowjetischen Bildungswesen geführt hatte, der sämtliche Errungenschaften mit sich riss, oder ob es sich eher um ein Narrativ zur biographischen Selbstvergewisserung jener Aussiedlerinnen und Aussiedler handelte, deren Schul- und Berufsabschlüsse in der Bundesrepublik nicht anerkannt wurden, ist an dieser Stelle nicht zu entscheiden. Allerdings hatte bereits in den 1970er Jahren das in der Sowjetunion zertifizierte Wissen nur nach intensiven Diskussionen in KMK und ZfaB und mit einer reichlichen Portion politischen Wohlwollens Anerkennung gefunden.

Die deutsche Einwanderungsgesellschaft erschütterte aber vor allem der Befund der PISA-Studie, dass das Bildungswesen eine hohe soziale Ungleichheit transportierte, unter der Migrantinnen und Migranten in besonderer Weise zu leiden hatten.⁶⁶ Nach anfänglichen abwehrenden Reaktionen, wonach die Ergebnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung aus dem deutschen Gesamtergebnis lediglich herauszurechnen seien, um dem Selbstbild Deutschlands als führender Bildungsnation und Wissensgesellschaft wieder Genüge zu tun, sorgte der PISA-Befund in der Folge doch für ein neues und umfassendes bildungspolitisches Engagement. Für die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung geradezu paradigmatisch war die Haltung, Schulschwierigkeiten nicht länger den Familien- und Lebensverhältnissen anzulasten, sondern vielmehr im Bildungswesen mehr Anstrengungen zu unternehmen, um Zugangsbarrieren abzubauen und dadurch Bildung als Menschenrecht konkret in die Praxis umzusetzen.⁶⁷ Dazu gehörten neben bekannten Rezepten wie einem verstärkten Deutschunterricht zunehmend der Ausbau von Ganztagschulen oder der vorschulischen Förderung. Die mit der Migrationsthematik befassten Teilbereiche der Pädagogik und Sozialwissenschaften nahmen einen in den 1980er Jahren angedeuteten Weg wieder auf, der sich konzeptionell und epistemisch stark auf das Leben in der deutschen Einwanderungsgesellschaft konzentrierte. Die mittlerweile sich selbst so bezeichnende Interkulturelle Pädagogik nahm für sich in Anspruch, nicht mehr, wie die als kulturalistisch abgelehnte frühere »Ausländerpädagogik«, Wissen über Migrantinnen und Migranten bereitzustellen, sondern vor allem durch Migration beförderte Veränderungen in der Gesellschaft in ihren Auswirkungen

65 Als Beispiel FZH, WdE, Sign. 1200.

66 Ausführlich dazu Fereidooni, Schule – Migration – Diskriminierung.

67 Lehman, Teaching Migrant Children, S. 139-141.

auf das Bildungssystem zu untersuchen und zum Abbau von Diskriminierungen beizutragen.⁶⁸ Eine ähnliche Ausrichtung reifte in den gesellschaftsbezogenen Fachdidaktiken. Die Geschichtsdidaktik sah es als eine neue wesentliche Aufgabe an, »historische Orientierungs-, Frage- und Methodenkompetenzen in einer pluralistischen Gesellschaft zu schaffen«.⁶⁹ Zu einem zentralen Thema machte sie die Haltung Jugendlicher mit Migrationserfahrung gegenüber der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts, insbesondere gegenüber dem Nationalsozialismus, dem Holocaust und der deutschen Teilung.⁷⁰

Damit wurde es zur Minderheitenposition in der Erziehungswissenschaft, an die lange Zeit gültige »Doppelaufgabe« anzuknüpfen und auf »Integration *und* das Offenhalten einer Perspektive für Rückkehr oder Weiterwanderung« zu plädieren,⁷¹ selbst wenn dies im Kontext von Transnationalität und Mobilität und nicht im Sinne einer politischen Rückkehrförderung formuliert war. Mit Ausnahme der Diskussionen um den islamischen Religionsunterricht erhielt das mitgebrachte Wissen von Migrantinnen und Migranten in der Tat weniger Aufmerksamkeit, vor allem dann, wenn es losgelöst vom Regelbetrieb an deutschen Schulen organisiert war. Die Teilnehmezahlen am Muttersprachlichen Unterricht ließen nach, aber auch die einstigen Diaspora-Schulen gerieten in Nöte. Nach der Auflösung des Lettischen Gymnasiums, zuletzt mit Standort in Münster, im Jahr 1998 und des Ungarischen Gymnasiums auf Burg Kastl im Jahr 2006 existiert bis heute nur noch das Litauische Gymnasium im südhessischen Hüttenfeld.

So ist ohne Übertreibung festzustellen, dass der seit Mitte der 1960er Jahre in verschiedenen Deutungsnuancen präsente Begriff der Integration mit Beginn des 21. Jahrhunderts eine anhaltende Hochkonjunktur erlebte. Neu oder zumindest in neuer Bezeichnungspraxis erschienen Integrationsbeauftragte, Integrationsberichte, Integrationskurse oder Forschungseinrichtungen für Integrationsstudien – und dies in einem Maße, in dem skeptische Stimmen schon von einer »Integrationsindustrie«⁷² sprechen. In jedem Fall gab der Schlüsselbegriff Integration nun kräftige Leitplanken vor, innerhalb derer Wissen Anerkennung zu finden hatte. Die Zeiten, in denen eine christdemokratische Bildungspolitik ausländische »Nationalklassen« unterstützte oder eine sozialdemokratische Schulbehörde den Lehrplan für einen islamischen Religionsunterricht nahezu unverändert aus der Türkei übernahm, schienen in ferne Vergangenheit gerückt.

68 Weber, *Interkulturelle Pädagogik*, S. 410-411, 417; Auernheimer, *Einführung*, S. 42-46. Zur Kritik an der »Ausländerpädagogik«: Czock, *Fall Ausländerpädagogik*, S. 74-75.

69 Martin Lücke/Michael Sturm, *Stiefschwestern. Zum Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik*, in: Michele Barricelli/Julia Hornig (Hrsg.), *Aufklärung, Bildung, »Histotainment«*. *Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*, Frankfurt am Main/Berlin 2007, S. 27-41, hier S. 39.

70 Hierzu stellvertretend die Beiträge in Georgi/Ohliger, *Crossover Geschichte*.

71 Herwartz-Emden, *Einwandererkinder*, S. 698. Hervorhebung im Original.

72 Terkessidis, *Interkultur*, S. 47; Yildiz, *Postmigrantische Perspektiven*, S. 82.

6. Zusammenfassung

Eine Wissensgeschichte der deutschen Einwanderungsgesellschaft seit 1945 lässt sich sicherlich auf unterschiedliche Weise schreiben. Die Vorteile, die in der Konzentration auf das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung liegen, bestehen zum ersten darin, heterogene Gruppen von Migrantinnen und Migranten, die mitunter in ein und demselben Wissensort Klassenzimmer zusammenkamen oder zumindest in wechselseitiger Beobachtung und Interaktion standen, im gemeinsamen Analyserahmen einer *entangled history* in den Blick nehmen zu können. Zum zweiten verbinden sich hier unterschiedliche Dimensionen des Wissens, konkret des Governance-Wissens, des Wissens von Expertinnen und Experten aus Pädagogik, bildungsbezogenen Sozialwissenschaften und Migrationsforschung sowie des selbstorganisierten Wissens von Migrantinnen und Migranten, das regelmäßig in einem Spannungsverhältnis von bildungspolitisch anerkanntem Wissen, identitätsstiftendem Wissen und Alltagswissen stand. Ein dritter Vorteil besteht in der Bandbreite der verhandelten Wissensbestände, die vom Sprachwissen über historisches und räumliches Wissen bis zu Religionswissen reichte. Schließlich traf das institutionelle Selbstverständnis von Schule, für Wissensvermittlung zuständig zu sein, bei nahezu allen Akteurinnen und Akteuren, bei Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften, in Bildungspolitik, Wissenschaft, Journalismus und Publizistik auf unhinterfragte Anerkennung.

Der Begriff der Anerkennung, ob sozialkonstruktivistisch oder systemtheoretisch gefasst, ist zentral für eine Wissensgeschichte der Einwanderungsgesellschaft. Die Annahme, dass Migration immer auch auf die »einheimische« oder »sesshafte« Gesellschaft zurückwirkt, die ihre »eigenen« Normen und Werte herausgefordert sieht,¹ gilt grundsätzlich auch für die Wissensproduktion und Wissenszirkulation. Daher ging die Arbeit von den Leitfragen aus, welche Impulse Migrationsprozesse für den Wandel von Wissen in Deutschland seit 1945 gaben, inwiefern das mitgebrachte Wissen Anerkennung fand, welche Akteurinnen und Akteure, welche Orte und welche Praktiken daran beteiligt waren, wie sich Logiken des Wissens und Logiken der Migration in das jeweils andere Feld übertrugen und welche möglichen Konkurrenzsituationen und Konflikte das Ringen um »neues« Wissen in der Einwanderungsgesellschaft mit sich brachte.

Gegenüber einer in Globalgeschichtsschreibung wie Migrationsforschung verbreiteten und zugleich hochgesteckten Erwartung, wonach Migration den Anstoß für »Basisprozesse der Weltgeschichte«² oder für den grundlegenden Wandel zu einer pluralen, offeneren Gesellschaft bildet, mag ernüchternd wirken, dass es das eine, grundstürzend und nachhaltig »neue« Wissen in der Be-

1 Friedrichs, *Placing Migration*, S. 169.

2 Conrad, *Globalgeschichte*, S. 212.

trachtung des längeren Zeitraums von 1945 an nicht gab, sondern dass vor allem temporär relevantes, heute zum Teil sogar vergessenes Wissen die deutsche Einwanderungsgesellschaft kennzeichnete. Diese Erkenntnis, die teleologischen Verlockungen widerstrebt, ist weder pessimistisch noch nachteilig. Vielmehr schärft sie den analytischen Blick für die spezifischen historischen Konstellationen, in denen »neues« Wissen breitere gesellschaftliche Anerkennung finden konnte,³ und für die Verflechtung mit den Wandlungsprozessen einer Gesellschaft insgesamt, in denen Migrationsprozesse ein bemerkenswertes, oft noch wenig erkundetes, aber nicht zwangsläufig stets vorrangiges Moment darstellten.

Welches migrationsbezogene Wissen temporär relevant war und warum, zeigt sich beim Blick auf die beiden großen Zeitphasen bzw. Zeitbögen nach 1945 und in einer »weichen Zäsur«⁴ nach 1970, die jeweils voneinander unterscheidbare Wissenszusammenhänge repräsentierten. Aufgrund dieser Charakteristik des zeitlichen Übergangs, aber auch aus einer verflechtungsgeschichtlichen Perspektive erscheint der Begriff Wissenszusammenhang angemessener als der tendenziell als starr und hermetisch konnotierte Begriff der Wissensordnung; er knüpft zugleich an Philipp Sarasin's Formulierung vom »Denken in einem Zusammenhang« an.⁵

Die Zeitphase von den späten 1940er bis Ende der 1960er Jahre war für die Migration nach Deutschland von den Nachwirkungen der Zwischenkriegszeit und des Nationalsozialismus, den umfangreichen Zwangsmigrationen seit Ende des Zweiten Weltkriegs und den neuen Grenzziehungen des Kalten Kriegs gekennzeichnet. Dies zeigte sich symptomatisch in der großen begrifflichen Varianz, die sowohl im alltags- als auch im amtssprachlichen Gebrauch der frühen Bundesrepublik anzutreffen war: »Rückgeführte«, »Verdrängte«, »Verschleppte« oder »Spätheimkehrer« standen nicht immer für klar abgrenzbare Gruppen, sondern spiegelten epistemische Disruptionen zwischen völkischem Denken, Kriegserfahrungen und antitotalitärer Konsolidierung wider. Die Erfahrungsräume von Migrantinnen und Migranten, die in diesem Zeitraum vor allem aus Mittel- und Osteuropa kamen, verschwanden in der bundesdeutschen Wahrnehmung hinter diesen Begrifflichkeiten teilweise bis zur Unkenntlichkeit.

Einen Versuch, zumindest das zertifizierte Wissen aus diesen Herkunftsgebieten zu ordnen und zu bewerten, stellte die Aktivität der 1945 neu organisierten Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZfäB) mit Sitz in Göttingen, in der damaligen britischen Besatzungszone, dar. Ihre Dienste nahmen sowohl DP's als auch deutsche Geflüchtete und Vertriebene, die aus den ehemaligen deutschen Siedlungsgebieten außerhalb der Reichsgrenzen von 1937 stammten, in Anspruch. Ansonsten gingen die beiden größten Gruppen von Migrantinnen und Migranten im Nachkriegsdeutschland unterschiedliche Wege des Wissens.

3 Lässig/Steinberg, *Why Young Migrants Matter*, S. 215.

4 Jaraus, *Verkannter Strukturwandel*, S. 23.

5 Sarasin, *Was ist Wissensgeschichte*, S. 170-172.

Während deutsche Flüchtlinge und Vertriebene dazu tendierten, für ihre Kinder einen raschen Anschluss an die etablierten Bildungseinrichtungen im Westen Deutschlands zu schaffen, setzten DPs stärker auf selbstorganisiertes Wissen noch während ihrer Lagerzeit, unterstützt teils durch internationale Wohlfahrts- und Flüchtlingshilfe-Organisationen, teils durch transnationale Netzwerke ihrer jeweiligen ethnischen communities bzw. Diasporen, die schon seit längerem über Knotenpunkte in Nordamerika, Westeuropa oder im Nahen Osten verfügten. Die Wissenszirkulation zwischen den DP-Lagern und der deutschen Nachkriegsgesellschaft war gering und galt in den 1950er Jahren vielfach schon als vergessen. Dafür übernahmen die interne Wissenszirkulation im Wissensort Lager und die Neuausrichtung von Wissensbeständen für die weitere Emigration eine wichtige identitätsstiftende Funktion für die Konstitution und Stabilisierung diasporischer Gemeinschaften. Blieben DPs, vor allem aus den im Einflussbereich der Sowjetunion stehenden Staaten Mittel- und Osteuropas, über 1949 hinaus in der Bundesrepublik, versuchten sie Fragen der nationalen und staatlichen Zugehörigkeit zunehmend mit dem Rückgriff auf Ordnungskonzepte der Zwischenkriegszeit zu beantworten, so etwa auf die Kulturautonomie, die in den baltischen Staaten praktiziert worden war. Trotz mehrjähriger Diskussionsprozesse in der deutschen Bildungspolitik fanden sie damit letztlich keine Anerkennung. Offene Konflikte um Wissen, die sich aus der Migrationskonstellation der Nachkriegsjahre speisten, gab es kaum, vielmehr war das Migrationsgeschehen multidirektional, auf unterschiedliche und koexistierende epistemische Zielvorstellungen gerichtet und in seiner gesellschaftlichen Wirkung autopoietisch.

Einen eigenen Weg zeigte die frühe DDR auf, die Kinder und Jugendliche aus Griechenland sowie aus der Volksrepublik Korea aufnahm und ihnen ein »neues«, stark reglementiertes sozialistisches Wissen bot. Trotz des völlig anders gelagerten Wissenszusammenhangs, der hier entstand, und der politischen Systemkonkurrenz, in der sich beide deutsche Teilstaaten befanden, blieb die DDR durch die hohe, bis 1961 rund drei Millionen Menschen umfassende Flucht und Übersiedlung nach Westen unfreiwillig, aber eng in die deutsche Migrations- und Wissensgeschichte eingeflochten. Ohnehin zeigten sich Verflechtungen in der Hochphase des Kalten Krieges vielfach indirekt, über gemeinsame Orte und Praktiken, so etwa im gesellschaftlichen Teilsystem Schule und Bildung in der wichtigen Stellung von Lagern und Heimen als Wissensorten bis in die 1960er Jahre hinein.

Verflechtungen schlossen Konflikte nicht aus. So zeigten sich Konflikte um das »richtige« Wissen beispielhaft in den Sonderkursen für Abiturientinnen und Abiturienten aus der DDR. Hinführung zu einem selbständigen kritischen Denken statt ideologischer Umerziehung – so lautete das Ideal der Sonderkurse, die die Jugendlichen durch Vollzeitunterricht innerhalb Jahresfrist studierfähig machen sollten. Das bedeutete nicht nur eine Abwertung des aus der DDR mitgebrachten Wissens, sondern enthielt auch hausgemachte Widersprüche wie

denjenigen zwischen einer stark betonten Orientierung an der »westlichen Welt« und der seit 1956 in den Schulen der Bundesrepublik eingeführten »Ostkunde«, die gerade ein ostdeutsches Geschichtsbewusstsein wachhalten sollte. Erst in der Zeit ab 1961, nach dem Mauerbau, als nicht nur die Zahl der Übersiedlerinnen und Übersiedler drastisch abnahm, sondern sich auch bildungs- und gesellschaftspolitische Selbstverständnisse der Bundesrepublik veränderten, kam es zu einem neuen Umgang mit den Jugendlichen aus der DDR, die sich in einer sukzessiven Anerkennung für das zertifizierte Wissen aus der DDR in Gestalt der Reifezeugnisse niederschlug.

Während die Frage der aus der DDR übergesiedelten Schülerinnen und Schüler ein Politikum im Kalten Krieg darstellte, bedachte die bundesdeutsche Bildungspolitik die Aussiedlerinnen und Aussiedler aus Mittel- und Osteuropa mit einer stärker paternalistisch-fürsorglichen Haltung. Nicht ein »neues«, selbständiges Denken stand im Mittelpunkt der Förderung, sondern die Vervollständigung des deutschen Sprachwissens, und häufig standen Überlegungen zu einer Beschulung in Sonderschulen oder zur Internats- bzw. Heimerziehung im Raum. Allerdings gab es Auseinandersetzungen darum, wie regelhaft eine Heimerziehung in Anspruch genommen werden sollte. Während Bildungspolitik und Kultusverwaltungen auf pädagogische Motive pochten und eine größere Zurückhaltung gegenüber der Heimerziehung an den Tag legten, galt sie in Kreisen der Vertriebenen und im Bundesvertriebenenministerium unter der Ägide Theodor Oberländers als vordringlichste und beste Lösung.

Der insbesondere in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre zu beobachtende stetige und zugleich kontroverse Austausch zwischen der Bildungspolitik und dem Bundesvertriebenenministerium betraf schließlich die Durchsetzung der »Ostkunde« in bundesdeutschen Schulen. Prinzipiell gründete die »Ostkunde« auf mitgebrachtem Wissen von Migrantinnen und Migranten, das durch die KMK-Empfehlung vom Dezember 1956 offizielle Anerkennung in der Bundesrepublik fand. Allerdings kollidierte sie nicht nur mit den in den 1950er Jahren politisch gepflegten Vorstellungen der bundesdeutschen Zugehörigkeit zum »Westen«, sondern auch mit dem »neuen« Wissen einer demokratischen politischen Bildung in den Schulen, denn die große Nähe vieler Akteurinnen und Akteure der »Ostkunde« zum Nationalsozialismus war schon damals kein Geheimnis und stieß auf zunehmende Kritik, nicht zuletzt auch unter Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern. Zur Mitte der 1960er Jahre mündete die kurze Blüte der »Ostkunde« daher in scharfe Abrechnungen mit dem ihr inhärenten nationalsozialistischen und völkischen Gedankengut.

Das Governance-Wissen und das Wissen von Expertinnen und Experten aus Sozialwissenschaften und Bildungspraxis stand in den ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten noch weithin in engem Schulterschluss, etwa bei gemeinsamer Wissensproduktion auf Fachtagungen zu den jugendlichen Übersiedlerinnen und Übersiedlern aus der DDR oder zu den Aussiedlerinnen und Aussiedlern aus Mittel- und Osteuropa. Kontroversen um die Haltung zur Heimerziehung oder

zur »Ostkunde« stellten die etablierten Wege der Wissenszirkulation und die wechselseitigen Abhängigkeiten im Zuge der Verwissenschaftlichung des Sozialen noch nicht grundsätzlich in Frage.

Parallel machte sich in den 1960er Jahren die Arbeitsmigration aus Südeuropa in ihren Auswirkungen auf das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung stärker bemerkbar. Regional überwogen noch bis zur Mitte des Jahrzehnts die Zahlen für die Nachkommen ehemaliger DPs und anderer, in der Statistik als Residualkategorie der »Sonstigen« gefasster Ausländerinnen und Ausländer, daher waren die »Kinder ausländischer Arbeitnehmer«, wie sie rasch im amtsschriftlichen Gebrauch hießen, noch stark in bestehende Strukturen einbezogen. So hießen Förderkurse in Deutsch häufig »Sonderkurse« und selbst der Wissensort Lager hatte seine Bedeutung nicht ganz verloren; häufiger lebten Familien der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten zumindest anfänglich in Durchgangslagern und Übergangswohnungen, später auch in jenen Stadtteilen, wo sie auf die Familien ehemaliger DPs oder neu angekommener Aussiedlerinnen und Aussiedler treffen konnten.

Ein neuer Zeitbogen setzte um 1970 ein. Die stetig zunehmende und mittlerweile alle anderen Migrationsbewegungen in ihrem Umfang übersteigende Arbeitsmigration führte zu einem Handlungsdruck in der Bildungspolitik und zur Einrichtung besonderer Maßnahmen wie die Vorbereitungsklassen, die allerdings lange Zeit von prekären Verhältnissen mit pensionierten Lehrkräften, geringen Haushaltsmitteln und fehlender didaktischer Richtlinien geprägt waren. Gleichzeitig entwickelte sich teils ergänzend, teils konkurrierend zur deutschen Regelschule der Muttersprachliche Unterricht als Wissensort. Zwar hatte es Muttersprachlichen Unterricht bereits für die ehemaligen DPs und in den Diaspora-Schulen gegeben, doch waren es erneut die weit größere zahlenmäßige Dimension sowie eine stärkere Professionalisierung, die das neue, für die Schülerinnen und Schüler freiwillige, aber häufig nachgefragte Wissensangebot kennzeichneten. Zur Professionalisierung gehörte nicht nur, dass die Herkunftsländer staatlich ausgebildete Lehrkräfte entsandten, sondern für die Wissenspraxis auch Schulbücher bereitstellten, wie sie in aller Regel im Bildungswesen des jeweiligen Herkunftslandes verwendet wurden.

Der Muttersprachliche Unterricht brachte epistemische Konflikte von bislang kaum gekannter Schärfe. Vor allem politisch eher links stehende Akteurinnen und Akteure, sowohl in der deutschen Öffentlichkeit als auch bei den Migrantinnen und Migranten, betrachteten den Muttersprachlichen Unterricht angesichts nationalistischer Wissensbestände und eines zum Teil autoritären Lehrverständnisses mit großer Reserviertheit, während konservative Akteurinnen und Akteure in ihm einen Baustein zur Rückkehrförderung sahen. Letztere, ebenfalls ethnische Differenzlinien überschreitend sowohl in der deutschen Bildungspolitik als auch in Elternvereinen von Migrantinnen und Migranten vertreten, sahen sich damit im Einklang mit den Regierungen und diplomatischen Vertretungen der Herkunftsländer, deren aktive und beharrliche Rolle die Migrationsfor-

schung bislang stark unterschätzt hat. Die deutsche Migrations- und Bildungspolitik agierte somit nicht losgelöst vom internationalen Kontext, auch wenn sie bislang überwiegend so betrachtet worden ist, vielmehr bestimmte die Suche nach diplomatischen Kompromissen auf europäischer wie auch bilateraler Ebene den Umgang mit Migration im Bildungswesen in den 1970er und frühen 1980er Jahren. Dabei verfolgten die wichtigsten Herkunftsländer der Arbeitsmigration mitunter sehr unterschiedliche bildungspolitische Vorstellungen in Bezug auf ihre Staatsangehörigen in der Bundesrepublik und setzten stärker auf das Instrument bilateraler Gremien statt auf eine gemeinsame Interessenvertretung mit anderen Herkunftsländern.

Am Muttersprachlichen Unterricht zeigte sich paradigmatisch, dass die Zahl neuer, die deutsche Migrations- und Bildungspolitik kritisch gestaltender und begleitender Akteurinnen und Akteure gegenüber den vorangegangenen Jahrzehnten deutlich zugenommen hatte. Nicht allein die zahlenmäßige Zunahme der Migration, sondern vor allem die Bildungsreform in der Bundesrepublik hatte an dieser gesteigerten Aufmerksamkeit beträchtlichen Anteil. Zu den neuen oder neu interessierten Akteurinnen und Akteuren gehörten Gewerkschaften und Kirchen ebenso wie Elternvereine oder die im Aufschwung der neuen sozialen Bewegungen gegründeten Bürgerinitiativen. Zugleich setzte das föderal organisierte, reform- und diskussionsintensive gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung im Umgang mit den Einwanderungsprozessen auf häufige Adjustierungen statt auf zentrale Weisungen.

Darüber hinaus kam es zu einer intensiveren Beschäftigung der Erziehungs- und Sozialwissenschaften mit Migration im Bildungswesen. Dabei handelte es sich nicht nur um die Erschließung eines neues Themenfeldes, sichtbar insbesondere in den zahlreichen Modellversuchen oder in der Profilierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache, sondern auch um eine neue Phase der Verwissenschaftlichung des Sozialen, die zunehmend die Produktion eines gesellschaftskritischen Wissens verzeichnete: Statt der lange Zeit dominierenden Anlehnung an das Governance-Wissen standen nun Zuständigkeiten, Anerkennungskriterien und Deutungshoheiten des Staates in Frage. Stärker als zuvor rückten für die wissenschaftlichen Expertinnen und Experten auch die Herkunftsländer der Arbeitsmigration in den Fokus. Dies war einerseits Ausdruck von Interesse, sich die Welt außerhalb der deutschen Grenzen zu erschließen, andererseits war der Grat zwischen dem neu entdeckten Wissen über die »eine Welt« und kulturalistischen Annahmen schmal.

In dem Maße, wie sich seit Beginn der 1970er Jahre das pädagogische, wissenschaftliche und gesellschaftliche Interesse auf die ausländischen Kinder und Jugendlichen fokussierte, prägten die hier gesammelten Erfahrungen, Logiken und Konzepte auch das epistemische Feld für die Aussiedlerinnen und Aussiedler, die im Zuge der Neuen Ostpolitik wieder verstärkt in die Bundesrepublik kamen. Zwar galten die Ausgesiedelten rechtlich und politisch als Deutsche, doch wurden sie in der Bildungspraxis ohne Umschweife als »Fremdsprachige«

und »Andere« identifiziert. Die Erfahrung situativer Ethnizität war damit nicht auf die Herkunftsländer in Mittel- und Osteuropa beschränkt, sondern setzte sich in der Bundesrepublik fort.

Diesen Entwicklungen stand die politische Rückkehrförderung in den 1980er Jahren und der Rückzug der Herkunftsländer aus der aktiven Unterstützung ihrer mittlerweile teils ehemaligen Staatsangehörigen nur auf den ersten Blick entgegen. Vielmehr formierte sich in der Bildungspraxis immer häufiger der Bedarf nach einem Wissen, das auf das Leben in der deutschen Einwanderungsgesellschaft gerichtet war, und dies auch in politisch strittigen Bereichen wie einem künftigen islamischen Religionsunterricht.

Im Blick auf die beiden Zeitbögen, denen im Großen und Ganzen die Hauptkapitel dieser Arbeit entsprechen, zeigen sich neben vielen spezifischen Ausprägungen temporär relevanten Wissens auch Kontinuitäten, Verflechtungen und Bezugnahmen über die Jahrzehnte hinweg. Eine bemerkenswerte Kontinuität bestand in den großen Schwierigkeiten bei der statistischen und administrativen Erfassung der Migrantinnen und Migranten mitsamt ihrer Familienangehörigen, bei den »SBZ-Flüchtlingen« ebenso wie bei den ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. Die Bundesrepublik Deutschland hatte nie eine umfassende Kontrolle über die Migrationsprozesse; ebenso wenig hatten ausländische Konsulate oder religiöse Institutionen einen vollständigen Überblick über die ihnen »zugehörigen« Menschen. Bettina Severin-Barboutie spricht hier treffend vom »Problem der Quantifizierung von Menschen in Bewegung sowie des lückenhaften Wissens über sie«. ⁶ Das in den Kulturwissenschaften der letzten Jahrzehnte als Grundprinzip staatlicher Politik des 20. Jahrhunderts angesehene Ordnen, Zählen und Erfassen von Menschen ist bei Migrationsprozessen stets auf die Probe gestellt.

Ein Sich-Finden und eine Vergemeinschaftung erfolgte oft erst fernab des Herkunftslandes. Am Fall der Diasporen hat die Forschung am deutlichsten als zentralen Bezugspunkt die »mythisierende Erinnerung« der verlassenen bzw. verlorenen Heimat herausgearbeitet, begleitet von der Konstruktion einer gemeinsamen Vergangenheit und Tradition, »die homogenisierend und zugleich abgrenzend wirken« soll. ⁷ Darin wiesen die Diasporen Ähnlichkeiten auf zu den Landsmannschaften geflüchteter, vertriebener und ausgesiedelter Deutscher, aber auch zu manchen communities von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten, die ihre Kinder zur Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht und später zum Teil auch an »Nationalklassen« brachten.

Verflechtungen und Bezugnahmen zwischen den unterschiedlichen Gruppen von Migrantinnen und Migranten stellte die deutsche Bildungspolitik her, indem sie zeitweise Überlegungen anstellte, das Governance-Wissen über den Umgang mit ausgesiedelten und aus der DDR übergesiedelten Jugendlichen,

6 Severin-Barboutie, Migration als Bewegung, S. 307.

7 Rürup, Von der religiösen Sehnsucht, S. 15, 18.

etwa in Gestalt von Sonderklassen und Sonderschulen, auch für die Kinder der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten zu nutzen, bevor sich dann seit den 1970er Jahren die Perspektive umkehrte und sich das Wissen für junge Aussiedlerinnen und Aussiedler an demjenigen für ausländische Kinder und Jugendliche orientierte. Der Ruf nach Sondermaßnahmen für die deutschen Aussiedlerinnen und Aussiedler kam allerdings oft schon zu einem Zeitpunkt auf, bevor ein größerer Teil von ihnen überhaupt in der Bundesrepublik angekommen war, während viele Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten mit ihren Kindern bereits einige Zeit in Deutschland verbracht hatten, bevor sich die Kultusverwaltungen zu einem systematischeren Vorgehen entschlossen. Darüber hinaus legte die Bildungspolitik bei den ausgesiedelten und aus der DDR übergesiedelten Jugendlichen ein weitaus größeres Augenmerk auf die Vorbereitungen zum Abitur und die Ausbildung einer künftigen beruflichen Elite, während sich das Leitbild der Chancengleichheit für die Kinder der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten nur zögerlich in der Unterstützung beim Übergang auf weiterführende Schulen niederschlug.

Kritik an der Zögerlichkeit der Kultusverwaltungen artikulierten bereits zeitgenössisch Bürgerinitiativen oder Elternvertretungen. So unbestritten Ursachen wie fehlende Lehrkräfte, geringe finanzielle Mittel und diskriminierende Haltungen waren, so sorgten auch konkurrierende bildungspolitische Konzeptionen für Unsicherheiten. Dafür stand wie kaum ein anderer Umstand die 1971 von der KMK formulierte »Doppelaufgabe« von Integration und Rückkehrförderung. Der in der späteren politischen und wissenschaftlichen Diskussion häufiger erhobene Vorwurf der fehlenden Konsequenz oder gar der fehlenden systematischen Integration von Anfang an ist nicht nur wohlfeil aufgrund des in heutiger Zeit verfügbaren Wissensstandes, sondern auch nicht frei von einem erkenntnistheoretischen Widerspruch, da Beobachtung, Erfassung, Identifizierung und Kontrolle auf diese Weise zu notwendigen Praktiken werden. Dabei zeigt sich empirisch, dass solche Praktiken, wie sie in Geschichtsschreibung, Politik- und Sozialwissenschaften zwar teils scharf kritisiert, aber auch als konstitutiv für weite Bereiche des Wohlfahrtsstaats, der Sozialpolitik und darin auch der Migrationspolitik akzeptiert werden,⁸ weder den vielfältigen Ausprägungen von Mobilität gerecht wurden⁹ noch in den einzelnen gesellschaftlichen Teilsystemen vollständig umsetzbar waren. Die Kontingenz des Phänomens Migration, die *agency* von Migrantinnen und Migranten und, in einer weiteren theoretischen Perspektive, daraus resultierende autopoietische gesellschaftliche Prozesse können von einer solchen evaluationsorientierten Herangehensweise kaum adressiert werden.

8 Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, S. 211-212; Schönwälder, Einwanderung, S. 238-240. Grundsätzlich hierzu Reichardt, Einführung, S. 11, 14.

9 Severin-Barboutie, Migration als Bewegung, S. 306-307.

Integration oder »Eingliederung«, wie es in den Nachkriegsjahrzehnten vornehmlich hieß, war daher über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg ein zwar wichtiges, aber nicht alleiniges oder unangefochtenes Leitbild. Die Eingliederung als Leitbild der Migrationspolitik in den 1950er und 1960er Jahren war sowohl politisch als auch ethnisch konditioniert in der Annahme, die ausgesiedelten und übergesiedelten Deutschen wollten ebenso in der »westlichen Welt« wie unter Deutschen leben; darin waren Nachwirkungen des nationalistischen Gemeinschaftsdenkens aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts unverkennbar. Im Fall der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten setzte die Idee der Integration funktional differenziert über die einzelnen gesellschaftlichen Teilsysteme ein. So adressierte Integration im Bildungswesen zunächst die pädagogische Vorstellung einer Klassengemeinschaft, bevor dann mit dem in der Bildungsreform maßgeblich forcierten Ideal der Chancengleichheit vor allem die sozialdemokratisch regierten Bundesländer in den 1970er Jahren Integration auch gesamtgesellschaftlich ausbuchstabierten. Der Erwartungshorizont einer Rückkehr in das Herkunftsland blieb über die Jahrzehnte seit 1945 gleichwohl stets offen und galt nicht nur für Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten, sondern anfänglich auch für deutsche Flüchtlinge und Vertriebene, für DPs und vor allem auch für junge politische Emigrierte, die sich in den Diaspora-Schulen, ähnlich aber auch im Heimkombinat »Freies Griechenland« der frühen DDR, darauf vorbereiteten, als künftige Elite in ihrem – je nach politischem Blickwinkel – wieder »befreiten« Herkunftsland wirken zu können.

Die Fragestellung dieser Arbeit nach dem Wandel von Wissen in der Einwanderungsgesellschaft richtet sich daher nicht so sehr danach, wie rasch Migrantinnen und Migranten erfolgreich in das deutsche Bildungssystem eingepasst wurden, sondern interessiert sich vor allem dafür, welche Möglichkeiten sie besaßen, ihr mitgebrachtes Wissen weiter zu pflegen, es in der neuen Situation zu verändern und vielleicht sogar in die Gesamtgesellschaft einzubringen. Auseinandersetzungen um das »richtige« Wissen fanden aber nicht allein an der Differenzlinie zwischen Migrantinnen und Migranten einerseits und den schon länger in Deutschland lebenden Bevölkerungsgruppen andererseits statt, sondern auch innerhalb einzelner communities und Diasporen. Eindrückliche Beispiele boten die griechischen Migrantinnen und Migranten während der Zeit der Militärdiktatur oder das Ungarische Gymnasium auf Burg Kastl zur Mitte der 1970er Jahre. Aber auch in weniger spektakulären Konstellationen zeigte sich das Ringen um das »richtige« oder »neue« Wissen. So kennzeichneten Beiträge zu Schulzeitungen oder Schulwettbewerben vielfach in Text-, Bild- und Kartenmaterial verarbeitete Dissonanzen zwischen den Wissensbeständen und Narrativen in der eigenen Familie, in der jeweiligen ethnisch oder epistemisch gefassten Gruppe sowie in der deutschen Schule.

Dabei zirkulierten im Muttersprachlichen Unterricht oder in den Diaspora-Schulen mitunter Wissensbestände, die einem konstruktiven Miteinander in der Einwanderungsgesellschaft kaum förderlich waren, so die Betonung der

»Türkenkämpfe«¹⁰ in nationalen griechischen, rumänischen oder polnischen Geschichtsbildern oder das Selbstbild als Bollwerk gegen den »asiatischen« Osten¹¹ in der ungarischen Gemeinschaft von Kastl. Zugleich ergaben sich immer wieder Situationen, in denen Migrantinnen und Migranten den bildungspolitischen Schulterschluss mit deutschen Vorstellungen suchten; sei es aus Überzeugung, sei es, um in der Auseinandersetzung um das »richtige« Wissen die eigene Stellung in der community zu festigen.

Im Verlauf der Zeit kam es zu klaren Abgrenzungen, welches Wissen gesellschaftlich anerkannt wurde und welches nicht. In den 1950er Jahren war die Abgrenzung von einem als kommunistisch bzw. sowjetisch klassifizierten Wissen dominant, während in den 1960er Jahren, gleichsam in Form einer Gegenbewegung, die Abgrenzung von nationalsozialistisch-völkischen Haltungen, wie sie namentlich die »Ostkunde« prägten, hinzu kam. Seit den 1970er Jahren hat sich als Abgrenzungslinie die Konformität mit dem Grundgesetz etabliert, die insbesondere in den Auseinandersetzungen um den islamischen Religionsunterricht häufig aufgerufen wurde. Diese Abgrenzung bezog sich nicht allein auf einen eher nüchternen »Verfassungspatriotismus«¹², sondern vor allem auf das in den 1970er Jahren zum neuen Erfolgsnarrativ gereifte »Modell Deutschland«¹³, das von Sozialstaatlichkeit, Bildungschancen, geglückter Demokratisierung und Wohlstand kündete und die Selbstanerkennung der Bundesrepublik beflügelte. In den 1990er Jahren trat neben die Argumentation mit dem Grundgesetz als neuer, wenngleich höchst umstrittener Akzent der Versuch, eine deutsche »Leitkultur« zu formulieren und die Anerkennung von Wissen in der Einwanderungsgesellschaft daran zu binden. Diese Abgrenzungen gingen regelmäßig mit jeweils aktualisierten Selbstbeschreibungen der deutschen Gesellschaft einher. So war es in den Diskussionen um den islamischen Religionsunterricht bevorzugt die Gleichberechtigung der Frau, die zum normativen Kriterium für die Anerkennung von Wissen avancierte, obgleich deren praktische Durchsetzung auch in der deutschen Gesellschaft noch nicht allzu lange währte.

Kaum eine Abgrenzungslinie markierten dagegen lange Zeit rassistische Denkweisen. Rassismus war nach 1945 im deutschen Bildungswesen selten explizit thematisiert, und wenn, dann vor allem im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus oder als Vergleich zur Situation in den USA. Dagegen hat sich in der Migrationsforschung, darunter vor allem auch in der Migrationspädagogik,

10 HStA Stuttgart, EA 3/608, Kultusministerium Baden-Württemberg, Lehrplan Rumänisch für die Klasse II sowie die Jahrgangsstufen 12 und 13 (Grundkurs) (1981); HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1, Vermerk, 25.6.1981; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Alfred L.: Lehrplan der polnischen Sprache, Geschichte und Erdkunde, Schuljahr 1964/65.

11 Barch Koblenz, B 106, 78159, Interessengemeinschaft der Eltern und Erziehungsberechtigten des Ungarischen Gymnasiums an Kardinal Ratzinger, 26.1.1981.

12 Sternberger, Verfassungspatriotismus.

13 Hertfelder, »Modell Deutschland«.

in den letzten Jahren die Tendenz verstärkt, Rassismus als übergreifenden Begriff für die Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten zu verwenden. Dies kann insofern aktuelle Plausibilität für sich beanspruchen, da sich die Zuwanderung aus dem globalen Süden seit den 1990er Jahren verstärkt hat und eine größere »Sichtbarkeit« im Sinne des sozialen Konstrukts *race* bietet, etwa beim Tragen eines islamischen Kopftuchs, das zu einem häufigen Ziel eines antimuslimischen Rassismus geworden ist. Für die in dieser Arbeit behandelten früheren Jahrzehnte ist Rassismus vor allem in Verbindung mit dem verbreiteten »Ghetto«-Diskurs greifbar, der vordergründig auf US-amerikanische Kontexte rekurrierte, aber latent den Erfahrungsraum der nationalsozialistischen Besatzungsherrschaft im Osten Europas transportierte. Darüber hinaus gab es Fälle, in denen Sorgen vor »exotischen« Erkrankungen, wie bei den koreanischen Kindern und Jugendlichen in der DDR, oder Mutmaßungen über eine frühzeitige körperliche Reife ausländischer oder ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher artikuliert wurden. Dies waren die Fälle, die am deutlichsten an die von der historischen Forschung vorwiegend im Zusammenhang mit den »Besatzungskindern« erarbeiteten Rassismus-Kriterien heranreichten. Mit Abstand die meisten Erfahrungen von Diskriminierung und »Othering« betrafen das Sprachwissen sowie den ausgesprochen vagen Bereich der »Kultur«, der von nationalen Geschichtsbildern bis hin zu als »anders« empfundenen Familienverhältnissen reichen konnte, und somit Differenzkategorien adressierte, die die historische Forschung bislang in erster Linie dem Konzept Ethnizität bzw. *ethnicity* zugeordnet hat.

Das gesellschaftliche Teilsystem Schule und Bildung hat während des gesamten Untersuchungszeitraums großes politisches und gesellschaftliches Interesse auf sich gezogen. Dieses Interesse gründete nicht allein darauf, dass es hier unbestreitbare Veränderungsbedarfe, Schwierigkeiten und Härten für viele Migrantinnen und Migranten und ihre Nachkommen gab, sondern auch darauf, dass Schule stets ein symbolisch aufladbarer Ort ist, der für die Chancen der jungen Generation, gerade auch in einer Einwanderungsgesellschaft, steht.¹⁴ In der Vermessung eines weiten Spektrums an Wissensproduktion und Wissenszirkulation, an *agency* und Selbstorganisation, an Kritik und Anteilnahme, an Konflikt und Emanzipation sowie an Kontingenz und Autopoiesis trägt die vorliegende historische Arbeit eine im Grundsatz optimistische Haltung zur Zukunft der Einwanderungsgesellschaft in Deutschland.

14 In diesem Sinne Paula S. Fass, *Children in Global Migrations*, in: *Journal of Social History* 38 (2005), S. 937-953, hier S. 944-946, 949.

Abkürzungsverzeichnis

AA	Auswärtiges Amt
AAPD	Akten zur Auswärtigen Politik der Bundesrepublik Deutschland
AdL	Arbeitsgemeinschaft donauschwäbischer Lehrer
AEG	Allgemeine Elektrizitäts-Gesellschaft
AfS	Archiv für Sozialgeschichte
AG	Arbeitsgruppe
AJDC	American Jewish Joint Distribution Committee
AK	Arbeitskreis
apl.	außerplanmäßig
APuZ	Aus Politik und Zeitgeschichte
Argeflü	Arbeitsgemeinschaft der Landesflüchtlingsverwaltungen
ASE	Arbeitsgemeinschaft sudetendeutscher Erzieher
AStA	Allgemeiner Studentenausschuss/Studierendenausschuss
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft
BArch	Bundesarchiv
BAT	British American Tobacco
BdA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände e. V.
BDC	Berlin Document Center
BdV	Bund der Vertriebenen – Vereinigte Landsmannschaften und Landesverbände e. V.
BfA	Bundesversicherungsanstalt für Angestellte
BfV	Bundesamt für Verfassungsschutz
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
BMFin	Bundesministerium der Finanzen
BMGdt	Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen
BMI	Bundesministerium des Inneren
BMVt	Bundesministerium für Vertriebene, ab 1954: Bundesministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BVFG	Bundesvertriebenengesetz, Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
CIA	Central Intelligence Agency
CVJM	Christlicher Verein Junger Männer bzw. Christlicher Verein Junger Menschen
ČSR	Československá republika (Tschechoslowakische Republik)
ČSSR	Československá socialistická republika (Tschechoslowakische Sozialistische Republik)
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DAW	Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund

DITIB/DİTİB	Diyamet İşleri Türk İslam Birliği (Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V.)
DJI	Deutsches Jugend-Institut
DM	Deutsche Mark, D-Mark
Dok.	Dokument
DP/D. P.	Displaced Person
DRK	Deutsches Rotes Kreuz
DVV	Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung
EG	Europäische Gemeinschaft
EKD	Evangelische Kirche in Deutschland
e. V.	eingetragener Verein
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FDJ	Freie Deutsche Jugend
FDP	Freie Demokratische Partei
FH	Fachhochschule
FR	Frankfurter Rundschau
FWU	Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht
GA	Gastarbeiter
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Geschichte und Gesellschaft
GWU	Geschichte in Wissenschaft und Unterricht
HHStA	Hessisches Hauptstaatsarchiv
HIBS	Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung
HIPF	Hochschule für internationale pädagogische Forschung
HJb	Historisches Jahrbuch
HStA	Hauptstaatsarchiv
HZ	Historische Zeitschrift
ICA	Islamisch-Christliche Arbeitsgruppe zu Ausländerproblemen
IDFF	Internationale Demokratische Frauen-Föderation
IG	Industriegewerkschaft
INCOPORE	International Committee of Political Refugees and Displaced Persons in Germany
IRO	International Refugee Organization
IQ	Intelligenzquotient
KLD	Katholischer Lagerdienst
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
KSZE	Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
KZ	Konzentrationslager
KZfSSP	Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie
LAG	Landesarbeitsgemeinschaft
LI	Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Hamburg
LSR	Landesschulrat
MdB	Mitglied des Bundestags
MdHB	Mitglied der Hamburgischen Bürgerschaft
MdI	Ministerium des Inneren (DDR)
MdL	Mitglied des Landtags
M. E.	Meines Erachtens
MENA	Middle East & North Africa

Abkürzungsverzeichnis

MfV	Ministerium für Volksbildung (DDR)
MfAA	Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten (DDR)
MPI	Max-Planck-Institut
Ms.	Manuskript/Maschinenschrift
NAL	Notaufnahmelager
NATO	North Atlantic Treaty Organization
NDR	Norddeutscher Rundfunk
NGO	Non-governmental organization
NPL	Neue Politische Literatur
NS	Nationalsozialismus
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NSV	Nationalsozialistische Volkswohlfahrt
OB	Oberbürgermeister bzw. Oberbürgermeisterin
OBS	Otto-Benecke-Stiftung
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PH	Pädagogische Hochschule
PISA	Programme for International Student Assessment
POS	Polytechnische Oberschule
RP	Regierungspräsidium bzw. Regierungspräsidien
RU	Religionsunterricht
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
SchA	Schulausschuss
SD	Sicherheitsdienst des Reichsführers SS
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SR	Sozialistische Republik
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SS	Schutzstaffel
SSR	Sozialistische Sowjetrepublik
StA	Staatsarchiv
StS	Staatssekretär, Staatssekretärin
STS	Science and Technology Studies
stv.	stellvertretend
SV	Schülervertretung/Schülermittverwaltung
TH	Technische Hochschule
TNA	The National Archives
TOP	Tagesordnungspunkt
UA	Unterausschuss
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNO	United Nations Organization
UNRRA	United Nations Relief and Rehabilitation Administration
usw.	und so weiter
u. U.	unter Umständen
VBE	Verband Bildung und Erziehung
VDS	Verband Deutscher Studentenschaften
VFWD	Verein zur Wiedervereinigung Deutschlands
VfZ	Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte
VR	Volksrepublik
VW	Volkswagen
WP	Wahlperiode

z. B.	zum Beispiel
ZfaB	Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen
ZfG	Zeitschrift für Geschichtswissenschaft
ZfO	Zeitschrift für Ostmitteleuropa-Forschung
ZHG	Zeitschrift für Hamburgische Geschichte
ZK	Zentralkomitee
ZPU	Zjednoczenie Polskich Uchodźców w Niemczech
z. Z./z. Zt.	zur Zeit

Quellen- und Literaturverzeichnis

a) Archivalische Quellen

Archiv der Körber-Stiftung, Hamburg

Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten

Archiv für Christlich-Demokratische Politik, St. Augustin

Sign. 01-392: Nachlass Wilhelm Hahn

Bundesarchiv (BArch) Berlin-Lichterfelde

Ehemaliges Berlin Document Center (BDC): NSDAP-Mitgliederkartei

DR 2: Ministerium für Volksbildung

Bundesarchiv (BArch) Koblenz

B 106: Bundesministerium des Inneren

B 150: Bundesministerium für Vertriebene

[ab 1954: Bundesministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte]

B 304: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder

B 455: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung

NL 1566: Eugen Lemberg

Forschungsstelle für Zeitgeschichte Hamburg (FZH)

Werkstatt der Erinnerung (WdE)

Hessisches Landesarchiv: Hessisches Hauptstaatsarchiv (HHStA) Wiesbaden

504: Hessische Landesregierung: Kultusministerium

520/28: Spruchkammern Melsungen

546: Hessische Landeszentrale für politische Bildung

806/1: Staatliches Schulamt Wiesbaden

Landesarchiv Baden-Württemberg: Hauptstaatsarchiv (HStA) Stuttgart

EA 1/105: Staatsministerium: Protokolle des Ministerrats

EA 2/801: Innenministerium Württemberg-Baden: Staatsbeauftragter für das Flüchtlingswesen

EA 3/602: Kultusministerium: Allgemeinbildendes Schulwesen

EA 3/608: Kultusministerium: Allgemeinbildendes Schulwesen: Gymnasien

EA 3/609: Kultusministerium: Allgemeinbildendes Schulwesen: Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen

Sächsisches Staatsarchiv: Hauptstaatsarchiv (HStA) Dresden

11401: Landesregierung Sachsen: Ministerium für Volksbildung

Staatsarchiv (StA) Hamburg

361-2 VI: Oberschulbehörde VI

361-3: Schulwesen – Personalakten

361-9: Schulbehörde (20. Jhd.)

The National Archives (TNA) Kew

FO 945: Foreign Office, Control Office for Germany and Austria and Foreign Office, German Section: General Department

FO 1014: Foreign Office, Control Office for Germany and Austria and Foreign Office: Control Commission for Germany (British Element), Hansestadt Hamburg: Records

FO 1052: Foreign Office, Control Office for Germany and Austria and Foreign Office: Control Commission for Germany (British Element), Prisoners of War/Displaced Persons Division: Registered Files (PWDP and other Series)

Universitätsarchiv (UniArch) Göttingen

Kur.: Kuratorium

b) Quellen-Editionen und Parlamentaria

Akten zur Auswärtigen Politik der Bundesrepublik Deutschland (AAPD), hrsg. im Auftrag des Auswärtigen Amtes vom Institut für Zeitgeschichte:

Bde. 1949/50-1987, München 1994-2018.

Der Auswärtige Ausschuß des Deutschen Bundestages. Sitzungsprotokolle 1949-1953, bearb. von Wolfgang Hölscher, Düsseldorf 1998.

Der Auswärtige Ausschuß des Deutschen Bundestages. Sitzungsprotokolle 1969-1972, bearb. von Wolfgang Hölscher, Düsseldorf 2007.

Deutscher Bundestag, Plenarprotokolle,

Online: <https://www.bundestag.de/dokumente/protokolle/plenarprotokolle>, 13.03.2023.

Deutscher Bundestag, Drucksachen, Online: <https://www.bundestag.de/drucksachen>, 13.03.2023.

Kabinettsprotokolle der Bundesregierung,

Online: <https://www.bundesarchiv.de/cocoon/barch/0000/index.html>, 13.03.2023.

Landtag von Baden-Württemberg, 6. WP, Drucksache 3960 vom 6.12.1973.

Professorenkatalog der Universität Leipzig, Online: <https://research.uni-leipzig.de/catalogus-professorum-lipsiensium/>, 13.03.2023.

Quellen- und Literaturverzeichnis

c) Periodika

andererseits

Die Angel. Schülerzeitung der Volks- und Realschule Hamburg-Iserbrook

Das All. Unabhängige Schülerzeitung, Hohe Landesschule Hanau

Ausländerkinder

Beobachter. Schülerzeitschrift der Ziehenschule Frankfurt am Main

Die Brücke. Die Schülerzeitung der Schule Vierbergen, Hamburg

Die Brücke. Schülerzeitschrift des Robert-Mayer-Gymnasiums Heilbronn

Die Brücke. Schülerzeitschrift des Württemberg-Gymnasiums Stuttgart-Untertürkheim

Der Dompfaff. Schülerzeitung der Wissenschaftlichen Oberschule Klosterschule, Hamburg

Filia + Filius. Zeitschrift der Schüler beider Gymnasien von Stuttgart-Feuerbach

Frankfurter Rundschau (FR)

Freiburger Schulkurier. Schülerzeitung der höheren Schulen in Freiburg i. Br.

Die Funzel. Schülerzeitung der Wilhelm-von-Oranien-Schule Dillenburg

Der Gefährte. Schülerzeitschrift am Gymnasium und an der Mittelschule Schweningen

Die Glocke der Oberschule für Jungen Harburg. Zeitschrift der Schüler, Eltern, ehemaligen Schüler und Lehrer

Hamburger Echo

Hertz-Buben. Schülerzeitung der Heinrich-Hertz-Schule, Hamburg

Hessische/Niedersächsische Allgemeine (HNA)

Kleine Westendpresse, geschrieben von den Schülern der Westendschule Frankfurt [später mit dem Untertitel: Elsa-Brandström-Frithjof-Nansen-Schule], Frankfurt am Main.

Die Lupe. Unabhängige Schülerzeitung der Dreieich- und der Mittelschule in Langen
Nürnberger Nachrichten

Die Pauke. Offenbacher Schülerzeitschrift

Die Pause. Schülerzeitung an der Volks- und Mittelschule Hamburg-Harburg

Die Penne. Schülerzeitschrift der Aalener und Ellwanger höheren Schulen

Prisma. Schülerzeitung des Gymnasiums Bietigheim

Schülerzeitung des Gymnasiums für Jungen in Altona

Schulkurier. Darmstädter Schülerzeitschrift

Der SPIEGEL

Das Sprachrohr. Schülerzeitschrift des Goldberg-Gymnasiums Böblingen-Sindelfingen

Spuren suchen. Magazin für historisch-politische Bildung

Der Steinadler. Schülerzeitung der Volks- und Mittelschule Steinadlerweg, Hamburg
Stuttgarter Zeitung

Süddeutsche Zeitung (SZ)

Treffpunkt. Herder-Schule, Ricarda-Huch-Schule, Wirtschaftsoberschule und Höhere Handelslehranstalt Gießen

Das Trojanische Pferd. Zeitschrift für die Albertus-Magnus-Schule Viernheim

Vorwärts

Die Wandtafel. Schulzeitung der Volksschule Mendelsohnstraße, Hamburg

Wiesbadener Kurier

Die ZEIT

Der Zirkel. Schülerzeitung der Schule Döhrnstraße, Hamburg

d) Gedruckte Quellen und Literatur

- Ackermann, Volker, Das Schweigen der Flüchtlingskinder – Psychische Folgen von Krieg, Flucht und Vertreibung bei den Deutschen nach 1945, in: GG 30 (2004), S. 434-464.
- Der »echte« Flüchtling. Deutsche Vertriebene und Flüchtlinge aus der DDR 1945-1961, Osnabrück 1995.
- Adams, Leah D./ Kirova, Anna, Introduction: Global Migration and the Education of Children, in: dies. (Hrsg.), Global Migration and Education. Schools, Children, and Families, Mahwah, New Jersey/London 2006, S. 1-12.
- Adey, Peter/Bissell, David/Hannam, Kevin/Merriman, Peter/Sheller, Mimi, Introduction, in: dies. (Hrsg.), The Routledge Handbook of Mobilities, London/New York 2014, S. 1-20.
- Akademisches Auskunftsamt Berlin und Amt für Berufserziehung und Betriebsführung in der Deutschen Arbeitsfront (Hrsg.), Der Psychologe in der Wehrmacht, Berlin ²1942.
- Akpınar, Ünal/ López-Blasco, Andrés/Vink, Jan, Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen, München ³1980.
- Alamgir, Alena, Mobility: Education and Labour, in: James Mark/Paul Betts (Hrsg.), Socialism goes Global. The Soviet Union and Eastern Europe in the Age of Decolonization, Oxford 2022, S. 290-317.
- Alexopoulou, Maria, Rasse/race, in: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hrsg.), Inventar der Migrationsbegriffe, 13.01.2023, DOI: 10.48693/226, 13.03.2023.
- Deutschland und die Migration. Geschichte einer Einwanderungsgesellschaft wider Willen, Ditzingen 2020.
- Producing Ignorance. Racial Knowledge and Immigration in Germany, in: History of Knowledge. Research, Resources, and Perspectives, 25.07.2018, Online: <https://historyofknowledge.net/2018/07/25/producing-ignorance-racial-knowledge-and-immigration-in-germany/>, 13.03.2023.
- Als Deutsche unter Deutschen leben. Eingliederung der Aussiedler, Bonn 1978.
- Andresen, Knut/Apel, Linde/Heinsohn, Kirsten, Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute, in: dies. (Hrsg.), Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute, Göttingen 2015, S. 7-22.
- Antons, Jan-Hinnerk, Flucht ins »Dritte Reich«. Wie Osteuropäer Schutz im NS-Staat suchten (1943-1945), in: Zeithistorische Forschungen 14 (2017), S. 231-257.
- Ukrainische Displaced Persons in der britischen Zone. Lagerleben zwischen nationaler Fixierung und pragmatischen Zukunftsentwürfen, Essen 2014.
- Atila, Yakut/Steffen, Gabriele, Herkunftsland Türkei, Tübingen 1984.
- Auernheimer, Georg, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt ⁷2012.
- Auswärtiges Amt – Historischer Dienst (Hrsg.), Biographisches Handbuch des deutschen Auswärtigen Dienstes 1871-1945, 5 Bde., Paderborn u. a. 2000-2014.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2016.
- Bade, Klaus J., Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zu Gegenwart, München 2000.
- Bajohr, Frank, Hochburg des Internationalismus. Hamburger »Außenpolitik« in den 1950er und 1960er Jahren, in: Zeitgeschichte in Hamburg (2008), S. 25-43.
- Bartels, Inken, Rückkehr, in: dies./Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hrsg.), Inventar der Migrationsbegriffe, 02.09.2022, DOI: 10.48693/167, 13.03.2023.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Barten, Heinrich (Hrsg.), Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Ausgabe B, Bd. 5: Deutschland in der Mitte Europas, Stuttgart 1975.
- Baske, Siegfried, Allgemeinbildende Schulen, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 2: 1945 bis zur Gegenwart. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München 1998, S. 159-202.
- Bauer, Susanne/Heinemann, Torsten/Lemke, Thomas (Hrsg.), Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven, Berlin 2017.
- Baumeister, Martin, Mythos, Gegenbild, Utopie. Der Süden auf der geistigen Landkarte Europas, in: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 27 (2018), H. 5, S. 13-32.
- Baumert, Jürgen/Cortina, Kai S./Leschinsky, Achim, Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen, in: Kai S. Cortina u. a. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek 2003, S. 52-147.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.), Schulbuchstudie Migration und Integration, Berlin 2015.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth, Türkische Bräute und die Migrationsdebatte in Deutschland, in: APuZ 56 (2006), H. 1-2, S. 32-37.
- Beer, Mathias, Die deutsche Nachkriegszeit als Lagergeschichte. Zur Funktion von Flüchtlingslagern im Prozess der Eingliederung, in: Henrik Bispinck/Katharina Hochmuth (Hrsg.), Flüchtlingslager im Nachkriegsdeutschland. Migration, Politik, Erinnerung, Berlin 2014, S. 47-71.
- (Hrsg.), Baden-Württemberg – eine Zuwanderungsgeschichte, Stuttgart 2014.
 - Zwangsmigrationen in Südosteuropa während des Zweiten Weltkriegs und danach (1939-1950), in: GWU 62 (2011), S. 144-158.
 - Im Spannungsfeld von Politik und Zeitgeschichte. Das Großforschungsprojekt »Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ost-Mitteleuropa«, in: VfZ 46 (1998), S. 345-389.
- Behm, Britta/Drope, Tilman/Glaser, Edith/Reh, Sabine, Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Einleitung zum Beiheft, in: dies. (Hrsg.), Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990, Weinheim/Basel 2017, S. 7-13.
- Behrends, Jan C./Lindenberger, Thomas/Poutrus, Patrice G., Fremde und Fremdsein in der DDR. Zur Einführung, in: dies. (Hrsg.), Fremde und Fremdsein in der DDR. Zu historischen Ursachen der Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland, Berlin 2003, S. 9-21.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas, The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge (1966), Reprint London 1991.
- Berlinghoff, Marcel, Das Ende der »Gastarbeit«. Europäische Anwerbestopps 1970-1974, Paderborn u. a. 2013.
- Biess, Frank, Republik der Angst. Eine andere Geschichte der Bundesrepublik, Reinbek 2019.
- Biess, Frank/Eckert, Astrid M., Introduction: Why Do We Need New Narratives for the History of the Federal Republic? In: Central European History 52 (2019), S. 1-18.
- Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970.
- Bing-von Häfen, Inga/Scholz, Ingrid, Von Beuggen nach Wildbad. Grundzüge evangelischer Heimerziehungsarbeit zwischen traditionellem Rettungshausgedanken und reformorientierter Jugendhilfe, in: Nastasja Pilz/Nadine Seidu/Christian Keitel (Hrsg.), Verwaorlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975, Stuttgart 2015, S. 38-49.
- Bingen, Dieter, Die Polenpolitik der Bonner Republik von Adenauer bis Kohl 1949-1991, Baden-Baden 1998.

- Bippes, Anemone, »Gastarbeiterkinder« an den Schulen des Landes Hessen von 1961 bis 1980, Hamburg 2011.
- Bispinck, Henrik, »Republikflucht«. Flucht und Ausreise als Problem für die DDR-Führung, in: Dierk Hoffmann/Michael Schwartz/Hermann Wentker (Hrsg.), Vor dem Mauerbau. Politik und Gesellschaft in der DDR der fünfziger Jahre, München 2003, S. 285-309.
- Blei, Dagmar/Götze, Lutz, Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in Deutschland, in: Gerhard Helbig u. a. (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 1, Berlin/New York 2001, S. 83-97.
- von Blumenthal, Julia/Zahn, Franziska, Hamburg – liberale Großstadt und (einstmaliger) Heimathafen der Sozialdemokratie, in: Andreas Kost/Werner Rellecke/Reinhold Weber (Hrsg.), Parteien in den deutschen Ländern. Geschichte und Gegenwart, München 2010, S. 202-218.
- Boehm, Erwin (Bearb.), Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Ausgabe B, Bd. 2: Europa ohne Mitteleuropa, Stuttgart ⁶1977.
- Bonilla-Silva, Eduardo, From Bi-Racial to Tri-Racial, in: Les Back/John Solomos (Hrsg.), Theories of Race and Racism. A Reader, London/New York ²2009, S. 652-668.
- Bösch, Frank, Engagement für Flüchtlinge. Die Aufnahme vietnamesischer »Boat People« in der Bundesrepublik, in: Zeithistorische Forschungen 14 (2017), S. 13-40.
- Geteilt und verbunden. Perspektiven auf die deutsche Geschichte seit den 1970er Jahren, in: ders. (Hrsg.), Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland 1970-2000, Bonn 2015, S. 7-37.
- Bösch, Frank/Wirsching, Andreas (Hrsg.), Hüter der Ordnung. Die Innenministerien in Bonn und Ost-Berlin nach dem Nationalsozialismus, Bonn 2018.
- Bohle, Manfred, Der Mensch gestaltet die Erde. Geographiebuch für die Sekundarstufe I, Bd. 2, Frankfurt am Main 1977.
- Brenner, Michael/Frei, Norbert Zweiter Teil: 1950-1967. Konsolidierung, in: Michael Brenner (Hrsg.), Geschichte der Juden in Deutschland. Von 1945 bis zur Gegenwart, München 2012, S. 153-293.
- Brinkmann, Tobias, Taking the Global View. Reconsidering Migration History after 1800, in: NPL 55 (2010), S. 213-232.
- Brum, Alexa, Die Integration russischsprachiger Kinder aus der UdSSR und GUS in der I. E. Lichtigfeld-Schule zu Frankfurt am Main. Ein Bericht aus der Praxis, in: Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig (Hrsg.), Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945, Berlin/Boston 2018, S. 349-371.
- Buck, Lothar u. a. (Hrsg.), Geographie, 9. und 10. Schuljahr. Die Umwelt gestalten, Stuttgart 1978.
- Budde, Gunilla-Friederike, Frauen der Intelligenz. Akademikerinnen in der DDR 1945 bis 1975, Göttingen 2003.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Projektunterricht mit dem Schülerwettbewerb zur politischen Bildung, Bonn 2013.
- Burke, Peter, What is the History of Knowledge? Cambridge 2016.
- Buser, Verena, »No Stone is Left Unturned.« Die Entwicklung neuartiger Instrumentarien zur Kindersuche und -fürsorge nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, in: ZfG 64 (2016), S. 1059-1076.
- Chin, Rita, Thinking Difference in Postwar Germany. Some Epistemological Obstacles around »Race«, in: Cornelia Wilhelm (Hrsg.), Migration, Memory, and Diversity. Germany from 1945 to the Present, New York/Oxford 2017, S. 206-229.
- Chmielewski, Witold Jan, Przygotowanie kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941-1948, Warszawa 2013.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Clarkson, Alexander, *Fragmented Fatherland. Immigration and Cold War Conflict in the Federal Republic of Germany, 1945-1980*, New York/Oxford 2013.
- Conrad, Sebastian, *Globalgeschichte. Eine Einführung*, München 2013.
- Conze, Eckart, *Die Suche nach Sicherheit. Eine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von 1949 bis in die Gegenwart*, München 2009.
- Conze, Eckart/Frei, Norbert/Hayes, Peter/Zimmermann, Moshe, *Das Amt und die Vergangenheit. Deutsche Diplomaten im Dritten Reich und in der Bundesrepublik*, München 2012.
- Creuzberger, Stefan, *Kampf für die Einheit. Das gesamtdeutsche Ministerium und die politische Kultur des Kalten Krieges 1949-1969*, Düsseldorf 2008.
- Czock, Heidrun, *Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration*, Frankfurt am Main 1993.
- Dalos, György, 1956. *Der Aufstand in Ungarn*, München 2006.
- de Certeau, Michel, *Spatial Stories*, in: ders., *The Practice of Everyday Life*, Berkeley/Los Angeles/London 1984, S. 115-130.
- Denoyer, Aurélie, *Integration und Identität. Die spanischen politischen Flüchtlinge in der DDR*, in: Kim Christian Priemel (Hrsg.), *Transit – Transfer. Politik und Praxis der Einwanderung in die DDR 1945-1990*, Berlin 2011, S. 98-112.
- Dietrich, Gerd, *Kulturgeschichte der DDR*, Bd. 1: 1945-1957, Bd. 2: 1958-1976, Bd. 3: 1977-1990, Göttingen 2018.
- Diner, Dan, *Im Zeichen des Banns*, in: Michael Brenner (Hrsg.), *Geschichte der Juden in Deutschland. Von 1945 bis zur Gegenwart*, München 2012, S. 15-66.
- Dittmer, Lothar/Tetzlaff, Sven, *Jugendliche forschen vor Ort. Zur Geschichte einer Bewegung*, in: Ute Frevert (Hrsg.), *Geschichte bewegt. Über Spurensucher und die Macht der Vergangenheit*, Hamburg 2006, S. 164-198.
- Doering-Manteuffel, Anselm, *Die deutsche Geschichte in den Zeitbögen des 20. Jahrhunderts*, in: VfZ 62 (2014), S. 321-348.
- Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz, *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970*, Göttingen 2012.
- Domhof, Franz, *Die Entwicklung des Unterrichts für ausländische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*, Diss., Universität Essen – Gesamthochschule 1982. (Ms.)
- Dommann, Monika, *Alles fließt. Soll die Geschichte nomadischer werden?* In: GG 42 (2016), S. 516-534.
- Dönninghaus, Victor/Panagiotidis, Jannis/Petersen, Hans-Christian (Hrsg.), *Jenseits der »Volksgruppe«. Neue Perspektiven auf die Russlanddeutschen zwischen Russland, Deutschland und Amerika*, Berlin 2018.
- Dorsch, Sebastian, *Translokale Wissensakteure. Ein Debattenvorschlag zu Wissens- und Globalgeschichtsschreibung*, in: ZfG 64 (2016), S. 778-795.
- Douglas, R. M., *»Ordnungsgemäße Überführung«. Die Vertreibung der Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg*, München 2012.
- Droit, Emmanuel/Rudloff, Wilfried, *Vom deutsch-deutschen »Bildungswettlauf« zum internationalen »Bildungswettbewerb«*, in: Frank Bösch (Hrsg.), *Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland 1970-2000*, Bonn 2015, S. 321-368.
- Düding, Dieter, *Heinz Kühn 1912-1992. Eine politische Biographie*, Essen 2002.
- Eckel, Jan, *Die Ambivalenz des Guten. Menschenrechte in der internationalen Politik seit den 1940ern*, Göttingen 2015.
- *»Alles hängt mit allem zusammen.« Zur Historisierung des Globalisierungsdiskurses der 1990er und 2000er Jahre*, in: HZ 307 (2018), S. 42-78.
- Ellerbrock, Dagmar, *»Healing Democracy«. Gesundheit, Krankheit und Politik in der amerikanischen Besatzungszone 1945-1949*, Bonn 2004.

- Ellerbrock, Dagmar/Steinberg, Swen, *Invective Loops. How Shaming Migrants Shapes Knowledge Orders*, in: *Migrant Knowledge*, 24.08.2021, Online: <https://migrantknowledge.org/2021/08/24/invective-loops/>, 13.03.2023.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind, *Entwicklung des Sonderschulwesens*, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 356-377.
- Ellwein, Thomas, *Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen. Interessenartikulation und Bildungsdiskussion*, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 87-109.
- El-Tayeb, Fatima, *Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft*, Bielefeld 2016.
- Eser, Ingo, »Volk, Staat, Gott!« Die deutsche Minderheit in Polen und ihr Schulwesen 1918-1939, Wiesbaden 2010.
- Espahangizi, Kijan, *Der Migration-Integration-Komplex. Wissenschaft und Politik in einem (Nicht-) Einwanderungsland, 1960-2000*, Konstanz 2022.
- *Migration*, in: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hrsg.), *Inventar der Migrationsbegriffe*, 20.01.2022, DOI: 10.48693/25, 13.03.2023.
- Europäisches Niederlassungsabkommen, 13.12.1955, Online: <https://rm.coe.int/16800645a2>, 13.03.2023.
- Fass, Paula S., *Is there a Story in the History of Childhood?* In: dies. (Hrsg.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*, London/New York 2015, S. 1-14.
- *Children in Global Migrations*, in: *Journal of Social History* 38 (2005), S. 937-953.
- Faure, Romain, *Netzwerke der Kulturdiplomatie. Die internationale Schulbuchrevision in Europa, 1945-1989*, Berlin/Boston 2015.
- Fehlemann, Silke/Sparing, Frank/Vögele, Jörg *Kindheit, Krankheit, Krieg. Kinder und Jugendliche in psychiatrischen Einrichtungen des Rheinlandes nach 1945*, in: Heiner Fangerau/Sascha Topp/Klaus Schepker (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpsychiatrie im Nationalsozialismus und in der Nachkriegszeit*, Berlin 2017, S. 535-555.
- Fehrenbach, Heide, *Race after Hitler. Black Occupation Children in Postwar Germany and America*, Princeton/Oxford 2005.
- Felsch, Philipp, *Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960-1990*, Frankfurt am Main ²2018.
- Fereidooni, Karim, *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*, Wiesbaden 2011.
- Fernis, Hans-Georg/Hillgruber, Andreas, *Grundzüge der Geschichte, Oberstufe, Textband 2: Vom Zeitalter der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main ³1969.
- Fiege, Hartwig, *Geschichte der hamburgischen Volksschule*, Bad Heilbrunn/Hamburg 1970.
- Föcking, Friederike, *Fürsorge im Wirtschaftsboom. Die Entstehung des Bundessozialhilfegesetzes von 1961*, München 2007.
- Foroutan, Naika/Karakayali, Juliane/Spielhaus, Riem, *Einleitung. Kritische Wissensproduktion zur postmigrantischen Gesellschaft*, in: dies. (Hrsg.), *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*, Bonn 2018, S. 9-16.
- Foucault, Michel, *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt am Main ²³2015.
- *Von anderen Räumen*, in: Jörg Dünne und Stephan Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main ⁷2012, S. 317-329.
- Fränz, Peter/Schulz-Hardt, Joachim, *Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998*, in: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepu-

Quellen- und Literaturverzeichnis

- blik Deutschland (Hrsg.), *Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998*, Neuwied 1998, S. 177-228.
- Friedrichs, Anne, *Placing Migration in Perspective. Neue Wege einer relationalen Geschichtsschreibung*, in: GG 44 (2018), S. 167-195.
- Fritzsche, Karl Peter (Hrsg.), *Der Umgang mit »Fremden«*. Eine deutsch-deutsche Schülerbefragung zum Thema Schulbuch und Fremdenfeindlichkeit. Eine kommentierte Auswahlhilfe von Unterrichtsmaterialien, Hannover 1997.
- Fuchs, Eckhardt/Henne, Kathrin, *Wissensaustausch international. Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg*, in: Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh (Hrsg.), *Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*, Weinheim/Basel 2017, S. 108-123.
- Führ, Christoph, *Zur Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder*, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 68-86.
- Füssel, Hans-Peter/Nagel, Tilman, *Islamischer Religionsunterricht und Grundgesetz*, in: *Europäische Grundrechte-Zeitschrift* 12 (1985), S. 497-502.
- Füssel, Marian, *Wissen. Konzepte – Praktiken – Prozesse*, Frankfurt am Main 2021.
- Furck, Carl-Ludwig, *Allgemeinbildende Schulen. Entwicklungstendenzen und Rahmenbedingungen*, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 245-260.
- *Das Schulsystem. Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule*, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 282-356.
- Gambaro, Ludovica/Kemptner, Daniel/Pagel, Lisa/Schmitz, Laura/Spieß, C. Katharina, *Erfolge, aber auch weiteres Potential bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher*, in: DIW Wochenbericht (2020), H. 34, S. 579-589.
- Ganzenmüller, Jörg (Hrsg.), *Europas vergessene Diktaturen? Diktatur und Diktaturüberwindung in Spanien, Portugal und Griechenland*, Bonn 2019.
- Gauger, Jörg-Dieter, *Der historische deutsche Osten im Unterricht. Diachrone Analyse von Richtlinien und Schulbüchern im Fach Geschichte von 1949 bis zur Gegenwart*. Hamburg 2001.
- Gebauer, Klaus, *Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens in Nordrhein-Westfalen*, in: Urs Baumann (Hrsg.), *Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Bericht, Projekte, Dokumentationen*, Frankfurt am Main 2001, S. 232-241.
- Geißler, Gert, *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*, Frankfurt am Main 2011.
- Genest, Andrea, *Sandbostel – ein sperriger Erinnerungsort*, in: Henrik Bispinck/Katharina Hochmuth (Hrsg.), *Flüchtlingslager im Nachkriegsdeutschland. Migration, Politik, Erinnerung*, Berlin 2014, S. 254-272.
- Georgi, Viola B., *Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*, Hamburg 2003.
- Georgi, Viola B./Ohliger, Rainer, *Geschichte und Diversität: Crossover statt nationaler Narrative*, in: dies. (Hrsg.), *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*, Hamburg 2009, S. 7-21.
- Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer im Bundesgebiet vom 25.4.1951*, in: BGBl I, Nr. 19 vom 27.4.1951.

- Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge (Bundesvertriebenengesetz – BVFG) vom 19.5.1953, in: BGBl I, Nr. 22 vom 22.5.1953.
- Geuter, Ulfried, Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus, Frankfurt am Main 1984.
- Geyer, Martin H., Auf der Suche nach der Gegenwart. Neue Arbeiten zur Geschichte der 1970er und 1980er Jahre, in: AfS 50 (2010), S. 643-669.
- Glensk, Evelyn, Die Aufnahme und Eingliederung der Vertriebenen und Flüchtlinge in Hamburg 1945-1953, Hamburg 1994.
- Glötz, Peter, Der Irrweg des Nationalstaats. Europäische Reden an ein deutsches Publikum, Stuttgart 1990.
- Goedde, Petra, Globale Kulturen, in: Akira Iriye (Hrsg.), Geschichte der Welt. 1945 bis heute. Die globalisierte Welt, München 2013, S. 535-670.
- Goeke, Pascal, Transnationale Migrationen. Post-jugoslawische Biografien in der Weltgesellschaft, Bielefeld 2007.
- Gogolin, Ingrid, Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster u. a. 2008.
- Goldberg, David Theo, Racial Knowledge, in: Les Back/John Solomos (Hrsg.), Theories of Race and Racism. A Reader, London/New York 2009, S. 226-252.
- Goltermann, Svenja, Die Gesellschaft der Überlebenden. Deutsche Kriegsheimkehrer und ihre Gewalterfahrungen im Zweiten Weltkrieg, Stuttgart 2009.
- Goschler, Constantin/Wala, Michael, »Keine neue Gestapo«. Das Bundesamt für Verfassungsschutz und die NS-Vergangenheit, Reinbek 2015.
- Gosewinkel, Dieter, Schutz und Freiheit? Staatsbürgerschaft in Europa im 20. und 21. Jahrhundert, Berlin 2016.
- Gräser, Marcus, Der blockierte Wohlfahrtsstaat. Unterschichtjugend und Jugendfürsorge in der Weimarer Republik, Göttingen 1995.
- Graf, Friedrich Wilhelm/Große Kracht, Klaus, Einleitung. Religion und Gesellschaft im Europa des 20. Jahrhunderts, in: dies. (Hrsg.), Religion und Gesellschaft. Europa im 20. Jahrhundert, Köln/Weimar/Wien 2007, S. 1-41.
- Graf, Rüdiger/Priemel, Kim Christian, Zeitgeschichte in der Welt der Sozialwissenschaften. Legitimität und Originalität einer Disziplin, in: VfZ 59 (2011), S. 479-508.
- Grindel, Susanne, Das Bild von MigrantInnen im Schulbuch, in: Maria Dabringer/Alexander Trupp (Hrsg.), Wirtschaften mit Migrationshintergrund. Zur soziokulturellen Bedeutung »ethnischer« Ökonomien in urbanen Räumen, Innsbruck 2012, S. 120-129.
- Großbölting, Thomas, Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945, Göttingen 2013.
- Grossmann, Atina, Juden, Deutsche, Alliierte. Begegnungen im besetzten Deutschland, Göttingen 2012.
- Grossmann, Atina/Lewinsky, Tamar, Erster Teil: 1945-1949. Zwischenstation, in: Michael Brenner (Hrsg.), Geschichte der Juden in Deutschland. Von 1945 bis zur Gegenwart, München 2012, S. 67-152.
- Habermas, Rebekka/Przyrembel, Alexandra, Einleitung, in: dies. (Hrsg.), Von Käfern, Märkten und Menschen. Kolonialismus und Wissen in der Moderne, Göttingen 2013, S. 9-24.
- Hackett, Sarah, Foreigners, Minorities and Integration. The Muslim immigrant experience in Britain and Germany, Manchester 2013.
- Hagemann, Karen, A West German »Sonderweg«? Family, Work, and the Half-Day Time Policy of Childcare and Schooling, in: dies., Konrad H. Jarausch/Cristina Allemann-Ghionda (Hrsg.), Children, Families, and States. Time Policies of Childcare, Preschool, and Primary Education in Europe, New York/Oxford 2011, S. 275-300.
- Hahn, Wilhelm, Ich stehe dazu. Erinnerungen eines Kultusministers, Stuttgart 1981.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Hammerschmidt, Peter; Sascha Weber und Bernd Seidenstücker, Soziale Arbeit. Die Geschichte, Opladen/Berlin/Toronto 2017.
- Hannig, Nicolai, Georg Picht. Strategien eines Medienintellektuellen in der westdeutschen Öffentlichkeit, in: VfZ 66 (2018), S. 617-644.
- Harzig, Christiane/Hoerder, Dirk mit Gabaccia, Donna, What is Migration History? Cambridge/Malden, Mass., 2009.
- Hausmann, Wolfram (Hrsg.), Welt und Umwelt. Geographie für die Sekundarstufe I, 9. und 10. Schuljahr, Braunschweig 1975.
- Heckel, Hans/Seipp, Paul, Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Lehrer, Eltern und Schulverwaltung. Ein Studienbuch für die Lehrerbildung, Berlin/Neuwied/Darmstadt 1957.
- Heidemeyer, Helge, Flucht und Zuwanderung aus der SBZ/DDR 1945/1949-1961. Die Flüchtlingspolitik der Bundesrepublik Deutschland bis zum Bau der Berliner Mauer, München 1994.
- Heikkilä, Pauli, Baltic States. Estonia, Latvia and Lithuania, in: Anna Mazurkiewicz (Hrsg.), East Central European Migrations During the Cold War. A Handbook, Berlin/Boston 2019, S. 45-67.
- Helbig, Marcel/Schneider, Thorsten Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande. Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich, Wiesbaden 2014.
- Herbert, Ulrich, Flucht und Asyl. Zeithistorische Bemerkungen zu einem aktuellen Problem, in: Zeitgeschichte-online, Dezember 2015, Online: <http://www.zeitgeschichte-online.de/thema/flucht-und-asyl>, 13.03.2023.
- Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge, Bonn 2003.
 - Liberalisierung als Lernprozeß. Die Bundesrepublik in der deutschen Geschichte – eine Skizze, in: ders. (Hrsg.), Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945-1980, Göttingen 2002, S. 7-49.
- Hertfelder, Thomas, »Modell Deutschland« – Erfolgsgeschichte oder Illusion? In: ders./Andreas Rödter (Hrsg.), Modell Deutschland. Erfolgsgeschichte oder Illusion? Göttingen 2007, S. 9-27.
- Herwartz-Emden, Leonie, Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen, in: Kai S. Cortina u. a. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek 2003, S. 661-709.
- Hillmann, Felicitas, Migration. Eine Einführung aus sozialgeographischer Perspektive, Stuttgart 2016.
- Hilpert, Dagmar, Wohlfahrtsstaat der Mittelschichten? Sozialpolitik und gesellschaftlicher Wandel in der Bundesrepublik Deutschland (1949-1975), Göttingen 2012.
- Hinrichs, Emil (Hrsg.), Erdkunde für Höhere Schulen. Oberstufe in einem Band, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn 1958.
- Erdkunde für höhere Schulen, Bd. 5: Europa mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands, bearb. von Gerhard Bartsch/Wilhelm Franz/Emil Hinrichs, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn 1952.
- Hobsbawm, Eric, Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts, München 2003.
- Hoerder, Dirk, Menschen, Kulturkontakte, Migrationssysteme. Das weltweite Wanderungsgehehen im 19. und 20. Jahrhundert, in: GWU 56 (2005), S. 532-546.
- Hoerder, Dirk/Lucassen, Jan/Lucassen, Leo, Terminologien und Konzepte in der Migrationsforschung, in: Klaus J. Bade u. a. (Hrsg.), Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Paderborn 2007, S. 28-53.

- Hoffmann, Frank, Junge Zuwanderer in Westdeutschland. Struktur, Aufnahme und Integration junger Flüchtlinge aus der SBZ und der DDR in Westdeutschland (1945-1961), Frankfurt am Main u. a. 1999.
- Hoffrichter, Arne, Verwaltung, Politik, Geheimdienste. Das Notaufnahmelager Uelzen-Bohldamm im Prozess der Zuwanderung aus SBZ und DDR (1945-1963), Göttingen 2018.
- Uelzen und die Abgelehnten. Das Flüchtlingsdurchgangslager Uelzen-Bohldamm und die Folgen der SBZ/DDR-Flucht als lokales Problem 1949/1950, in: Henrik Bispinck/Katharina Hochmuth (Hrsg.), Flüchtlingslager im Nachkriegsdeutschland. Migration, Politik, Erinnerung, Berlin 2014, S. 190-209.
- Höhne, Thomas, Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs, Frankfurt am Main 2003.
- Höhne, Thomas/Kunz, Kunz/Radtke, Frank-Olaf, Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen, Frankfurt am Main 2005.
- Zwischenbericht. Bilder von Fremden. Formen von Migrantendarstellung als der »anderen« Kultur in deutschen Schulbüchern von 1981-1997, Frankfurt am Main 1999.
- Holian, Anna, A Missing Narrative. Displaced Persons in the History of Postwar West Germany, in: Cornelia Wilhelm (Hrsg.), Migration, Memory, and Diversity. Germany from 1945 to the Present, New York/Oxford 2017, S. 32-55.
- Horn, Klaus-Peter, Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion, Bad Heilbrunn 2003.
- Hornstein, Walter, Sozialpädagogik, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 495-547.
- Hornstein, Walter/Schefold, Werner, Sozialpädagogik, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 2: 1945 bis zur Gegenwart. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München 1998, S. 281-315.
- von Hornstein, Erika, Die deutsche Not. Flüchtlinge berichten, Köln 1960.
- Howard, Michael C., Transnationalism and Society. An Introduction, Jefferson/London 2011.
- Hroch, Miroslav, Das Europa der Nationen. Die moderne Nationsbildung im europäischen Vergleich, Göttingen 2005.
- Hunn, Karin, »Nächstes Jahr kehren wir zurück ...« Die Geschichte der türkischen »Gastarbeiter« in der Bundesrepublik, Göttingen 2005.
- Iriye, Akira, Einleitung, in: ders./Jürgen Osterhammel (Hrsg.), Geschichte der Welt. 1945 bis heute. Die globalisierte Welt, München 2013, S. 9-14.
- Jacobmeyer, Wolfgang, Vom Zwangsarbeiter zum Heimatlosen Ausländer. Die Displaced Persons in Westdeutschland 1945-1951, Göttingen 1985.
- Jaraus, Konrad H., Verkannter Strukturwandel. Die siebziger Jahre als Vorgeschichte der Probleme der Gegenwart, in: ders. (Hrsg.), Das Ende der Zuversicht? Die siebziger Jahre als Geschichte, Göttingen 2008, S. 9-26.
- Jesse, Eckhard/Schubert, Thomas/Thieme, Tom, Politik in Sachsen, Wiesbaden 2014.
- Judt, Tony, Die Geschichte Europas seit dem Zweiten Weltkrieg, Bonn 2006.
- Jungmann, Walter, Türkisch für Europa. Die Berliner Entwicklung von Lehrmaterialien für den Muttersprachunterricht unter den Bedingungen der Migration, Münster/New York 1991.
- Jureit, Ulrike, Das Ordnen von Räumen. Territorium und Lebensraum im 19. und 20. Jahrhundert, Hamburg 2012.
- Kádár Lynn, Katalin, Hungary, in: Anna Mazurkiewicz (Hrsg.), East Central European Migrations During the Cold War. A Handbook, Berlin/Boston 2019, S. 168-192.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Kang-Schmitz, Liana, Nordkoreas Umgang mit Abhängigkeit und Sicherheitsrisiko. Am Beispiel der bilateralen Beziehungen zur DDR, Diss. phil., Trier 2011.
- Karpf, Ernst, Eine Stadt und ihre Einwanderer. 700 Jahre Migrationsgeschichte in Frankfurt am Main, Frankfurt am Main/New York 2013.
- Keitel, Christian, Strukturen und Verantwortlichkeiten der baden-württembergischen Heimerziehung. Ein Blick in die Akten der Nachkriegszeit, in: Nastasja Pilz/Nadine Seidu/Christian Keitel (Hrsg.), Verwahrlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975, Stuttgart 2015, S. 80-89.
- Kemper, Thomas/Supik, Linda, Klassifikation von Migration im Wandel. Begriffe und Operationalisierungen der deutschen Schulstatistik seit 1965, in: Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig (Hrsg.), Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945, Berlin/Boston 2018, S. 213-252.
- Kenkmann, Alfons, Von der bundesdeutschen »Bildungsmisere« zur Bildungsreform in den 60er Jahren, in: Axel Schildt/Detlef Siegfried/Karl Christian Lammers (Hrsg.), Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften, Hamburg 2000, S. 402-423.
- Kersting, Christa, Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955, Bad Heilbrunn 2008.
- Kessler, Hermann, Deutsch für Ausländer, Königswinter ⁶⁶1973.
- Kleist, J. Olaf, Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland. Akteure, Themen und Strukturen, in: Flucht: Forschung und Transfer, Februar 2018, Online: <https://fluchtforschung-transfer.de/wp-content/uploads/2018/02/State-of-Research-01-J-Olaf-Kleist-web.pdf>, 13.03.2023.
- Kleißmann, Christoph, Verflechtung und Abgrenzung. Aspekte der geteilten und zusammengehörigen deutschen Nachkriegsgeschichte, in: APuZ 43 (1993), H. 29-30, S. 30-41.
- Knewitz, Johannes, Bildung! Aber welche? Bundesdeutsche Bildungskonzeptionen im Zeitalter der Bildungseuphorie (1963-1973) und ihr politischer Niederschlag am Beispiel von Bayern und Hessen, Göttingen 2019.
- Knoblauch, Hubert, Wissenssoziologie, Konstanz ³2014.
- Koch-Baumgarten, Sigrid/Strünck, Christoph, Hessen – von der historischen Hochburg des Liberalismus über die lange Hegemonie der Sozialdemokratie zur offenen Parteienlandschaft, in: Andreas Kost/Werner Rellecke/Reinhold Weber (Hrsg.), Parteien in den deutschen Ländern. Geschichte und Gegenwart, München 2010, S. 219-241.
- Köhn, Holger, Die Lage der Lager. Displaced Persons-Lager in der amerikanischen Besatzungszone Deutschlands, Essen 2012.
- Königseder, Angelika/Wetzel, Juliane, Lebensmut im Wartesaal. Die jüdischen DP's (Displaced Persons) im Nachkriegsdeutschland, Neuausgabe, Frankfurt am Main 2004.
- von Koenigswald, Harald (Hrsg.), Menschen von drüben, Bergisch-Gladbach ²1957.
- Kössler, Till, Sozialgeschichte der Bildung in der Erweiterung, in: AfS 62 (2022), S. 9-30.
- Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900, in: Constantin Goshler/Till Kössler (Hrsg.), Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945, Göttingen 2016, S. 103-133.
- Kössler, Till/Steuwer, Janosch, Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren. Einleitung, in: GG 46 (2020), S. 183-199.
- Konrad, Alexander, Umdeutungen des Islams. Bundesdeutsche Wahrnehmungen von Muslim*innen 1970-2000, Göttingen 2022.
- Kormann, Georg, »Die Klinge war für mich wie ein Zuhause.« Ehemalige aus dem Kinder- und Jugenddorf Klinge berichten von ihren Erfahrungen. Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung bei Ehemaligen der Entlassjahrgänge 1951 bis 1990, Buchen 2010.

- Koselleck, Reinhart, »Erfahrungsraum« und »Erwartungshorizont« – zwei historische Kategorien, in: ders., *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt am Main 1989, S. 349-375.
- Kossert, Andreas, *Kalte Heimat. Die Geschichte der deutschen Vertriebenen nach 1945*, München 2009.
- Krauss, Marita, *Integrationen. Fragen, Thesen, Perspektiven zu einer vergleichenden Vertriebenenforschung*, in: dies. (Hrsg.), *Integrationen. Vertriebene in den deutschen Ländern nach 1945*, Göttingen 2008, S. 9-21.
- Migration, Assimilierung, Hybridität. Von individuellen Problemlösungsstrategien zu transnationalen Gesellschaftsbeziehungen, in: Eckart Conze/Ulrich Lappenküper/Guido Müller (Hrsg.), *Geschichte der internationalen Beziehungen. Erneuerung und Erweiterung einer historischen Disziplin*, Köln/Weimar/Wien 2004, S. 259-276.
 - Heimkehr in ein fremdes Land. Geschichte der Remigration nach 1945, München 2001.
- Kröner, Birgit, Türkçe – Türkisch. Die Berliner Lernmaterialien im Urteil der Lehrer, in: Klaus Kreiser/Pingel, Falk (Hrsg.), *Türkisch als Muttersprache in der Bundesrepublik Deutschland. Schulbücher und Unterrichtskonzepte zwischen zwei Kulturen*, Braunschweig 1987, S. 107-116.
- Krüger-Potratz, Marianne, *Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR*, Münster/New York 1991.
- Kruke, Anja, *Demoskopie in der Bundesrepublik Deutschland. Meinungsforschung, Parteien und Medien 1949-1990*, Düsseldorf 2012.
- Kuchenbuch, David, »Eine Welt«. Globales Interdependenzbewusstsein und die Moralisierung des Alltags in den 1970er und 1980er Jahren, in: GG 38 (2012), S. 158-184.
- Kuhlemann, Frank-Michael, *Bildungsgeschichte, Teil I*, in: GWU 65 (2014), S. 737-761.
- Kuhlmann, Jenny, *Exil, Diaspora, Transmigration*, in: APuZ 64 (2014), H. 42, S. 9-15.
- van Laak, Jeannette, *Einrichten im Übergang. Das Aufnahmelager Gießen (1946-1990)*, Frankfurt am Main/New York 2017.
- Zwischen Bewältigung der Kriegsfolgen und Einübung demokratischer Prozesse. Das Notaufnahmelager Gießen in den 1950er Jahren, in: Henrik Bispinck/Katharina Hochmuth (Hrsg.), *Flüchtlingslager im Nachkriegsdeutschland. Migration, Politik, Erinnerung*, Berlin 2014, S. 142-163.
- Lässig, Simone, *The History of Knowledge and the Expansion of the Historical Research Agenda*, in: *Bulletin of the GHI Washington, D. C.* (2016), H. 59, S. 29-58.
- Übersetzungen in der Geschichte – Geschichte als Übersetzung? Überlegungen zu einem analytischen Konzept und Forschungsgegenstand für die Geschichtswissenschaft, in: GG 38 (2012), S. 189-216.
 - Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn 2010, S. 199-215.
- Lässig, Simone/Rürup, Miriam, *Introduction: What Made a Space »Jewish«? Reconsidering a Category of Modern German History*, in: dies. (Hrsg.), *Space and Spatiality in Modern German-Jewish History*, New York/Oxford 2017, S. 1-20.
- Lässig, Simone/Steinberg, Swen, *Why Young Migrants Matter in the History of Knowledge*, in: *KNOW. A Journal on the Formation of Knowledge* 3 (2019), H. 2, S. 195-219.
- Knowledge on the Move. New Approaches toward a History of Migrant Knowledge, in: GG 43 (2017), S. 313-346.
- Landwehr, Achim, *Das Sichtbare sichtbar machen. Annäherungen an »Wissen« als Kategorie der historischen Forschung*, in: ders. (Hrsg.), *Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens*, Augsburg 2002, S. 61-89.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Langenfeld, Christine, *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland*, Tübingen 2001.
- Leendertz, Ariane, *Zeitbögen, Neoliberalismus und das Ende des Westens, oder: Wie kann man die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts schreiben?* In: VfZ 65 (2017), S. 191-217.
- Leggewie, Claus, *Multikulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik*, Berlin ³1993.
- Lehman, Brittany, *Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, 1949-1992*, Cham 2019.
- Lehmann, Albrecht, *Im Fremden ungewollt zuhaus. Flüchtlinge und Vertriebene in Westdeutschland 1945-1990*, München ²1993.
- Lemberg, Eugen/Edding, Friedrich, *Einführung*, in: dies. (Hrsg.), *Die Vertriebenen in Westdeutschland. Ihre Eingliederung und ihr Einfluss auf Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Geistesleben*, Bd. 1, Kiel 1959, S. 1-7.
- Lemberg, Hans, *Kommentar zu den Beiträgen über Eugen Lemberg*, in: *Bohemia*, 45, 2004, S. 77-92.
- Lemke Muniz de Faria, Yara-Colette, *Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung. Afrodeutsche »Besatzungskinder« im Nachkriegsdeutschland*, Berlin 2002.
- Le Normand, Brigitte, *Yugoslavia*, in: Anna Mazurkiewicz (Hrsg.), *East Central European Migrations During the Cold War. A Handbook*, Berlin/Boston 2019, S. 368-395.
- Leonhard, Nina/Mignon Kirchhof, Astrid, *Einführung: Gegenwelten*, in: *GG* 41 (2015), S. 5-16.
- Leschinsky, Achim/Cortina, Kai S., *Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik*, in: Kai S. Cortina u. a. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek 2003, S. 20-51.
- Levsen, Sonja, *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945-1975*, Göttingen 2019.
- *Einführung: Die 1970er Jahre in Westeuropa – un dialogue manqué*, in: *GG* 42 (2016), S. 213-242.
- Lichtenthäler, Barbara, *Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg?* In: Urs Baumann (Hrsg.), *Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Bericht, Projekte, Dokumentationen*, Frankfurt am Main 2001, S. 252-255.
- Link, Fabian, *Neuere Entwicklungen in der Wissenschaftsgeschichte. Die (mindestens) drei Wissenschaftskulturen und ihre Historiografien*, in: *NPL* 64 (2019), S. 27-53.
- Löhr, Isabella/Gißibl, Bernhard, *Die Geschichtswissenschaften vor der kosmopolitischen Herausforderung*, in: dies. (Hrsg.), *Bessere Welten. Kosmopolitismus in den Geschichtswissenschaften*, Frankfurt am Main 2017, S. 9-44.
- Loew, Peter Oliver, *Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland*, München 2014.
- Lowe, Keith, *Der wilde Kontinent. Europa in den Jahren der Anarchie 1943-1950*, Stuttgart 2014.
- Lübbe, Hermann, *Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewußtsein*, in: *HZ*, 236, 1983, S. 579-599.
- Lücke, Martin/Sturm, Michael, *Stiefschwestern. Zum Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik*, in: Michele Barricelli/Julia Hornig (Hrsg.), *Aufklärung, Bildung, »Histo-tainment«*. *Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*, Frankfurt am Main/Berlin 2007, S. 27-41.
- Luhmann, Niklas, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hrsg. von Dieter Lenzen, Frankfurt am Main ⁷2020.
- *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, 2 Bde., Frankfurt am Main 1997.
- Mackenthun, Gesa/Hock, Klaus, *Introduction*, in: dies. (Hrsg.), *Entangled Knowledge. Scientific Discourses and Cultural Difference*, Münster 2012, S. 7-27.

- Maddrell, Paul, Die West-Geheimdienste und die Flüchtlinge aus Ostdeutschland. Nachrichten-dienstarbeit im »goldenen Zeitalter« der Spionage (1945-1965), in: ZfG 64 (2016), S. 129-144.
- Mahler, Gerhart/Schmitt, Richard, Wir lernen Deutsch, Frankfurt am Main 1975.
- Malhotra, Maharaj Krishen, Die soziale Integration der Gastarbeiterkinder in die deutsche Schulklasse, in: KZfSSP 25 (1973), S. 104-121.
- Figural After-Effects. A Critical Examination of the Observations and Explanations, Diss. phil. FU Berlin 1955.
- Manning, Till, Die Italiengeneration. Stilbildung durch Massentourismus in den 1950er und 1960er Jahren, Göttingen 2011.
- Mannitz, Sabine, Die verkannte Integration. Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilien, Bielefeld 2006.
- Mattes, Monika, Das Projekt Ganztagschule. Aufbrüche, Reformen und Krisen in der Bundesrepublik Deutschland (1955-1982), Köln/Weimar/Wien 2015.
- Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim/Basel 2012.
- Mayer, Ulrich, Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichts-didaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1953, Köln/Wien 1986.
- Mazower, Mark, Hitlers Imperium. Europa unter der Herrschaft des Nationalsozialismus, München 2009.
- Mebus, Sylvia, Zur Entwicklung der Lehrerausbildung in der SBZ/DDR 1945 bis 1959 am Bei-spiel Dresdens. Pädagogik zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, Frankfurt am Main u. a. 1999.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth, »Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schrit-ten«, in: dies. (Hrsg.), Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspek-tive, Wiesbaden 2013, S. 7-55.
- Mecking, Sabine, Landeszeitgeschichte. Perspektiven – Chancen – Herausforderungen, in: Hessisches Jahrbuch für Landesgeschichte 70 (2020), S. 1-18.
- Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitions-vertrag zwischen Bündnis 90/Die Grünen, SPD und FDP (2021), Online: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/gesetzesvorhaben/koalitionsvertrag-2021-1990800>, 13.03.2023.
- »Mein Rätebuch kursierte als Raubdruck.« Mit Oskar Anweiler auf einer tour d'horizon, in: Osteuropa 55 (2005), S. 49-56.
- Meinhardt, Rolf, »Deutsche Ostkunde«. Ein Beitrag zur Pädagogik des Kalten Krieges 1945-1968, Oldenburg 1978.
- Mentel, Christian/Weise, Niels, Die zentralen deutschen Behörden und der Nationalsozia-lismus. Stand und Perspektiven der Forschung, hrsg. von Frank Bösch/Martin Sabrow/Andreas Wirsching, München/Potsdam 2016.
- Metzler, Gabriele, Zeitgeschichte. Begriff – Disziplin – Problem, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 07.04.2014, DOI: 10.14765/zzf.dok.2.567.v1, 13.03.2023.
- Am Ende aller Krisen? Politisches Denken und Handeln in der Bundesrepublik der sechzi-ger Jahre, in: HZ 275 (2002), S. 57-103.
- Meyer, Birgit, Einführung in die Begleitpublikation der Wanderausstellung. Verwaorlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975, in: Nastasja Pilz/Nadine Seidu/Christian Keitel (Hrsg.), Verwaorlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975, Stuttgart 2015, S. 10-15.
- Michels, Eckard, Von der Deutschen Akademie zum Goethe-Institut. Sprach- und auswärtige Kulturpolitik 1923-1960, München 2005.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Mitscherlich, Alexander, Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Anstiftung zum Unfrieden, Frankfurt am Main 1965.
- Mittmann, Thomas, Säkularisierungsvorstellungen und religiöse Identitätsstiftung im Migrationsdiskurs. Die kirchliche Wahrnehmung »des Islams« in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren, in: AfS 51 (2011), S. 267-289.
- Möhring, Maren, Jenseits des Integrationsparadigmas? Aktuelle Konzepte und Ansätze in der Migrationsforschung, in: AfS 58 (2018), S. 305-330.
- Mobilität und Migration in und zwischen Ost und West, in: Frank Bösch (Hrsg.), Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland 1970-2000, Bonn 2015, S. 369-410.
 - Fremdes Essen. Die Geschichte der ausländischen Gastronomie in der Bundesrepublik Deutschland, München 2012.
- Morandi, Elia, Italiener in Hamburg. Migration, Arbeit und Alltagsleben vom Kaiserreich bis zur Gegenwart, Frankfurt am Main 2004.
- Mößlang, Markus, Flüchtlingslehrer und Flüchtlingshochschullehrer. Eine Studie zur Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen im bayerischen Bildungswesen 1945-1961, München 2002.
- Müller, Hermann/Moering, Elle, Mitreden können, Düsseldorf 1973.
- Müller, Richard G., Das erziehungsschwierige Schulkind. Beurteilung und Behandlung, München 1962.
- Zur Erziehung des gemeinschaftsschwierigen Kindes in der Schule, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 6 (1957), S. 205-209.
 - Zur psychischen Situation von spät-rückgeführten Kindern und Jugendlichen, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 5 (1956), S. 211-213.
 - Das Verhalten von Schulneulingen in einer weniggegliederten Landschule, Diss., TH Braunschweig 1947. (Ms.)
- Müller, Winfried, Die Gründung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland, in: HJb 114 (1994), S. 76-106.
- Müller-Rolli, Sebastian, Lehrerbildung, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 398-411.
- Nachum, Iris/Schaefer, Sagi, The Semantics of Political Integration: Public Debates about the Term ‚Expellees‘ in Post-War Western Germany, in: Contemporary European History 27 (2018), S. 42-58.
- Nagel, Anne C., Hitlers Bildungsreformer. Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934-1945, Frankfurt 2013.
- Naimark, Norman, Flammender Hass. Ethnische Säuberungen im 20. Jahrhundert, München 2004.
- Nauck, Bernhard, Dreißig Jahre Migrantenfamilien in der Bundesrepublik. Familiärer Wandel zwischen Situationsanpassung, Akkulturation, Segregation und Remigration, in: Rosemarie Nave-Herz (Hrsg.), Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse, Stuttgart 2002, S. 315-339.
- Neff, Anette; Petra Knötzele und Peter Röder (Hrsg.), Kinder in Heimen von 1945 bis 1975, Darmstadt 2018.
- Nikou, Lina, »Mein Name ist Ausländer.« Alltagserfahrungen und Migrationspolitik in der Stadt, in: Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (Hrsg.), 19 Tage Hamburg. Ereignisse und Entwicklungen der Stadtgeschichte seit den fünfziger Jahren, München/Hamburg 2012, S. 217-231.
- Nolte, Paul, Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert, München 2000.

- Nützenadel, Alexander, Stunde der Ökonomen. Wissenschaft, Politik und Expertenkultur in der Bundesrepublik 1949-1974, Göttingen 2005.
- Nuffield Foundation (Hrsg.), Vorwärts, Bonn o. J.
- Oelkers, Jürgen, Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 217-243.
- Oltmer, Jochen, Migration. Geschichte und Zukunft der Gegenwart, Bonn 2017.
- Migration im 19. und 20. Jahrhundert, München 2010.
 - Einführung: Europäische Migrationsverhältnisse und Migrationsregime in der Neuzeit, in: GG 35 (2009), S. 5-27.
- Östling, Johan/Larsson Heidenblad, David, From Cultural History to the History of Knowledge, in: History of Knowledge. Research, Resources, and Perspectives, 08.06.2017, Online: <https://historyofknowledge.net/2017/06/08/from-cultural-history-to-the-history-of-knowledge/>, 13.03.2023.
- Östling, Johan/Larsson Heidenblad, David/Sandmo, Erling/Nilsson Hammar, Anna/Nordberg, Kari H., The History of Knowledge and the Circulation of Knowledge. An Introduction, in: dies. (Hrsg.), Circulation of Knowledge. Explorations in the History of Knowledge, Lund 2018, S. 9-33.
- Panagiotidis, Jannis, Postsowjetische Migration in Deutschland. Eine Einführung, Bonn 2021.
- The Unchosen Ones. Diaspora, Nation, and Migration in Israel and Germany, Bloomington 2019.
 - »The Oberkreisdirektor Decides Who Is a German.« Jewish Immigration, German Bureaucracy, and the Negotiation of National Belonging, 1953-1990, in: GG 38 (2012), S. 503-533.
- Panoussi, Maria, Politisches Exil. Die griechischen politischen Immigranten in der SBZ/DDR (1949-1982). Identität, Wahrnehmung und gesellschaftliche Partizipation, Hamburg 2017.
- Parisius, Bernhard, »Dass man natürlich in der Stadt mehr Möglichkeiten hat, das zu verwirklichen, was man will, ist klar.« Integrationen in Niedersachsen und Hamburg, in: Marita Krauss (Hrsg.), Integrationen. Vertriebene in den deutschen Ländern nach 1945, Göttingen 2008, S. 93-119.
- Patel, Kiran Klaus, Projekt Europa. Eine kritische Geschichte, München 2018.
- Paulmann, Johannes, Regionen und Welten. Arenen und Akteure regionaler Weltbeziehungen seit dem 19. Jahrhundert, in: HZ 296 (2013), S. 660-699.
- Penny, H. Glenn/Rinke, Stefan, Germans Abroad. Respatializing Historical Narrative, in: GG 41 (2015), S. 173-196.
- Pernau, Margrit, Transnationale Geschichte, Göttingen 2011.
- Pilz, Nastasja/Seidu, Nadine/Keitel, Christian (Hrsg.), Verwaorlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975, Stuttgart 2015.
- Plamper, Jan, Das neue Wir. Warum Migration dazugehört. Eine andere Geschichte der Deutschen, Bonn 2019.
- Pleinen, Jenny/Raphael, Lutz, Zeithistoriker in den Archiven der Sozialwissenschaften. Erkenntnispotenziale und Relevanzgewinne für die Disziplin, in: VfZ 62 (2014), S. 173-195.
- Pohl, Karin, Die Soziologen Eugen Lemberg und Emerich K. Francis. Wissenschaftsgeschichtliche Überlegungen zu den Biographien zweier »Staffelsteiner« im »Volkstumskampf« und im Nachkriegsdeutschland, in: Bohemia 45 (2004), S. 24-76.
- Pongratz, Ludwig A./Bünger, Carsten, Bildung, in: Hannelore Faulstich-Wieland/Peter Faulstich (Hrsg.), Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 2008, S. 110-129.
- Popp, Ulrike, Die sozialen Funktionen schulischer Bildung, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 265-276.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Poutrus, Patrice G., *Umkämpftes Asyl. Vom Nachkriegsdeutschland bis in die Gegenwart*, Berlin 2019.
- Öffentlichkeit und Asylpolitik im geteilten Deutschland während des Kalten Krieges, in: Henrik Bispinck/Katharina Hochmuth (Hrsg.), *Flüchtlingslager im Nachkriegsdeutschland. Migration, Politik, Erinnerung*, Berlin 2014, S. 92-114.
 - Zuflucht im Ausreiseland. Zur Geschichte des politischen Asyls in der DDR, in: *Jahrbuch für Historische Kommunismusforschung* (2004), S. 355-378.
- Priem, Karin, *Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung*, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 12 (2006), S. 351-370.
- Priemel, Kim Christian, *Transit – Transfer. Zur Einführung*, in: ders. (Hrsg.), *Transit – Transfer. Politik und Praxis der Einwanderung in die DDR 1945-1990*, Berlin 2011, S. 7-22.
- Puaca, Brian M., *Learning Democracy. Education Reform in West Germany, 1945-1965*, New York/Oxford 2009.
- Rabura, Horst M., *Sprich mit uns!* München 1976.
- Raphael, Lutz, *Jenseits von Kohle und Stahl. Eine Gesellschaftsgeschichte Westeuropas nach dem Boom*, Berlin 2018.
- Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts, in: *GG* 22 (1996), S. 165-193.
- Rass, Christoph, *Bilaterale Wanderungsverträge und die Entwicklung eines internationalen Arbeitsmarktes in Europa 1919-1974*, in: *GG* 35 (2009), S. 98-134.
- Reckwitz, Andreas, *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken*, in: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (2003), S. 282-301.
- Reich, Hans H., *Entwicklungen des Unterrichts in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland*, in: Gerhard Helbig u. a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 1, Berlin/New York 2001, S. 56-68.
- Reichardt, Sven, *Einführung: Überwachungsgeschichte(n). Facetten eines Forschungsfeldes*, in: *GG* 42 (2016), S. 5-33.
- Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren, Frankfurt ²2014.
- Reimann, Brigitte, *Kinder von Hellas*, Berlin 1956.
- Reinecke, Christiane, *Ghetto/Ghettoisierung*, in: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hrsg.), *Inventar der Migrationsbegriffe*, 01.11.2022, DOI: 10.48693/203, 13.03.2023.
- Die Ungleichheit der Städte. Urbane Problemzonen im postkolonialen Frankreich und der Bundesrepublik, Göttingen 2021.
 - Am Rande der Gesellschaft? Das Märkische Viertel – eine West-Berliner Großsiedlung und ihre Darstellung als urbane Problemzone, in: *Zeithistorische Forschungen* 11 (2014), S. 212-234.
 - Wissensgesellschaft und Informationsgesellschaft, Version: 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 11.02.2010, DOI: 10.14765/zzf.dok.2.568.v1, 13.03.2023.
- Reinicke, Peter, *Die Ausbildungsstätten der sozialen Arbeit in Deutschland 1899-1945*, Berlin 2012.
- Reuter, Lutz R., *Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen*, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 35-57.
- Richter, Hedwig/Richter, Ralf, *Der Opfer-Plot. Probleme und neue Felder der deutschen Arbeitsmigrationsforschung*, in: *VfZ* 57 (2009), S. 61-97.
- Rieker, Yvonne, *»Ein Stück Heimat findet man ja immer.« Die italienische Einwanderung in die Bundesrepublik*, Essen 2003.

- Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern, Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?qid=1593282519869&uri=CELEX:31977Lo486>, 13.03.2023.
- Rödder, Andreas, Deutschland einig Vaterland. Die Geschichte der Wiedervereinigung, München 2009.
- Röger, Maren, Flucht, Vertreibung und Umsiedlung. Mediale Debatten und Erinnerungen in Deutschland und Polen seit 1989, Marburg 2011.
- Rohr, Barbara, Die allmähliche Schärfung des weiblichen Blicks. Eine Bildungsgeschichte zwischen Faschismus und Frauenbewegung, Hamburg/Berlin 1992.
- Rose, Nadine, Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien, Bielefeld 2012.
- Ruchniewicz, Krzysztof, »Befreit, aber nicht in Freiheit«. Die polnischen Displaced Persons in den westlichen Besatzungszonen Deutschlands und der Bundesrepublik, in: LWL-Industriemuseum, Westfälisches Landesmuseum für Industriekultur/Dietmar Osses (Hrsg.), Zwischen Ungewissheit und Zuversicht. Kunst, Kultur und Alltag polnischer Displaced Persons in Deutschland 1945-1955, Essen 2016, S. 95-103.
- Rudloff, Wilfried, Eindämmung und Persistenz. Gewalt in der westdeutschen Heimerziehung und familiäre Gewalt gegen Kinder, in: Zeithistorische Forschungen 15 (2018), S. 250-276.
- Schulpolitik und Schulkämpfe in Hessen, in: Wolfgang Schroeder (Hrsg.), Parteien und Parteiensystem in Hessen. Vom Vier- zum Fünfparteiensystem? Wiesbaden 2008, S. 332-360.
 - Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich, in: AfS 47 (2007), S. 237-268.
- Rudloff, Wilfried/Kersting, Franz-Werner/von Miquel, Marc/Thießen, Malte (Hrsg.), Ende der Anstalten? Großeinrichtungen, Debatten und Deinstitutionalisierung seit den 1970er Jahren, Paderborn 2022.
- Rürup, Miriam, Von der religiösen Sehnsucht zur kulturellen Differenz. Diasporakulturen im historischen Vergleich, in: dies. (Hrsg.), Praktiken der Differenz. Diasporakulturen in der Zeitgeschichte, Göttingen 2009, S. 9-39.
- Rüter, Telse, Die neuen Nachbarn sind da! Zur Integration und Wohnsituation ausländischer Arbeitnehmer in Hamburg 1955 bis 1973, in: ZHG 101 (2015), S. 163-192.
- Rydel, Jan, »Polska okupacja« w północno-zachodnich Niemczech 1945-1948. Nieznany rozdział stosunków polsko-niemieckich, Kraków 2000.
- Sabrow, Martin, Das schweigende Klassenzimmer. Ein Film über Verrat und Standhaftigkeit in der sozialistischen Zustimmungsdiktatur, 13. März 2018, Online: <https://zeitgeschichte-online.de/film/das-schweigende-klassenzimmer>, 13.03.2023.
- Said, Edward, Orientalismus, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1981.
- Sammler, Steffen/Macgilchrist, Felicitas/Müller, Lars/Otto, Marcus, Textbook Production in a Hybrid Age. Contemporary and Historical Perspectives on Producing Textbooks and Digital Educational Media, Braunschweig 2016.
- Sarasin, Philipp, Was ist Wissensgeschichte? In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36 (2011), S. 159-172.
- Satjukow, Silke, »Besatzungskinder«. Nachkommen deutscher Frauen und alliierter Soldaten seit 1945, in: GG 37 (2011), S. 559-591.
- Sauter, Sven, Wir sind »Frankfurter Türken«. Adoleszente Ablösungsprozesse in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt am Main 2000.
- Schäfer-Marg, Silke, Iranerin macht vier Jahre nach der Flucht in Rotenburg ein Einser-Abitur, in: Hessische/Niedersächsische Allgemeine, 19.6.2020.
- Scharrer, Manfred, Max Diamant – Erzählte Lebensgeschichte, in: Die Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte 35 (1988), S. 805-814.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Schelsky, Helmut, *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*, Düsseldorf/Köln 1958.
- Scherke, Katharina, *Transnationalität als Herausforderung für die soziologische Migrationsforschung*, in: Gertraud Marinelli-König/Alexander Preisniger (Hrsg.), *Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten*, Bielefeld 2011, S. 79-90.
- Schießl, Sascha, »Das Tor zur Freiheit«. *Kriegsfolgen, Erinnerungspolitik und humanitärer Anspruch im Lager Friedland (1945-1970)*, Göttingen 2016.
- »Ein Versprechen der Liebe, das draußen nicht erfüllt wird«. *Die Wohlfahrtsverbände, die Lagerleitung und die symbolische Aufladung des Lagers Friedland 1945-1970*, in: Henrik Bispinck/Katharina Hochmuth (Hrsg.), *Flüchtlingslager im Nachkriegsdeutschland. Migration, Politik, Erinnerung*, Berlin 2014, S. 210-232.
- Schildt, Axel, *Avantgarde der Alltagsgeschichte. Der Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte von den 1970er bis zu den 1990er Jahre*, in: Knut Andresen/Linde Apel/Kirsten Heinsohn (Hrsg.), *Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute*, Göttingen 2015, S. 195-209.
- *Die 80er Jahre der Bundesrepublik*, in: AfS 47 (2007), S. 695-702.
 - *Die Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland bis 1989/90*, München 2007.
- Schildt, Axel/Siegfried, Detlef, *Deutsche Kulturgeschichte. Die Bundesrepublik – 1945 bis zur Gegenwart*, Bonn 2009.
- Schlimbach, Alice, *Kinder lernen Deutsch*, München 1973.
- Schmid, Günther, *Entscheidung in Bonn. Die Entstehung der Ost- und Deutschlandpolitik 1969/1970*, Köln 1979.
- Schmidt, Karsten, *Muttersprache*, in: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hrsg.), *Inventar der Migrationsbegriffe*, 03.05.2022, DOI: 10.48693/110, 13.03.2023.
- Scholz, Stephan/Röger, Maren/Niven, Bill (Hrsg.), *Die Erinnerung an Flucht und Vertreibung. Ein Handbuch der Medien und Praktiken*, Paderborn 2015.
- Schönwälder, Karen, *Migration und Ausländerpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Öffentliche Debatten und politische Entscheidungen*, in: Rosmarie Beier-de Haan (Hrsg.), *Zuwanderungsland Deutschland. Migrationen 1500-2005*, Berlin/Wolfratshausen 2005, S. 106-119.
- *Einwanderung und ethnische Pluralität. Politische Entscheidungen und öffentliche Debatten in Großbritannien und der Bundesrepublik von den 1950er bis zu den 1970er Jahren*, Essen 2001.
- Schroeder, Joachim, *Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung*, Münster u. a. 2012.
- Schröter, Gerhard, *Jugendliche Flüchtlinge aus der SBZ*, München 1958.
- Schuh, Hermann, *Komm bitte*, München 1974
- Schwartz, Michael, *Funktionäre mit Vergangenheit. Das Gründungspräsidium des Bundesverbandes der Vertriebenen und das »Dritte Reich«*, München 2013.
- *Vertriebene im doppelten Deutschland. Integrations- und Erinnerungspolitik in der DDR und in der Bundesrepublik*, in: VfZ 56 (2008), S. 101-151.
- Severin-Barboutie, Bettina, *Migration als Bewegung am Beispiel von Stuttgart und Lyon nach 1945*, Tübingen 2019.
- *Multiple Deutungen und Funktionen. Die organisierte Reise ausländischer Arbeitskräfte in die Bundesrepublik Deutschland (1950er-1970er Jahre)*, in: GG 44 (2018), S. 223-249.
- Siebenborn-Ramm, Kerstin, *Die »Butenhamborger«*. *Kriegsbedingte Migration und ihre Folgen im und nach dem Zweiten Weltkrieg*, Hamburg 1996.
- Skrabania, David, *Den Blick nach vorn gerichtet. Polnische Displaced Persons in Schule*,

- Ausbildung und Beruf, in: LWL-Industriemuseum, Westfälisches Landesmuseum für Industriekultur/Dietmar Osses (Hrsg.), *Zwischen Ungewissheit und Zuversicht. Kunst, Kultur und Alltag polnischer Displaced Persons in Deutschland 1945-1955*, Essen 2016, S. 81-93.
- Skyba, Peter, *Vom Hoffnungsträger zum Sicherheitsrisiko. Jugend in der DDR und Jugendpolitik der SED 1949-1961*, Köln/Weimar/Wien 2000.
- Snyder, Timothy, *Bloodlands. Europa zwischen Hitler und Stalin*, München 2011.
- Sonnenberger, Barbara, *Nationale Migrationspolitik und regionale Erfahrung. Die Anfänge der Arbeitsmigration in Südhessen 1955-1967*, Darmstadt 2003.
- Spatz, Christopher, *Ostpreußische Wolfskinder. Erfahrungsräume und Identitäten in der deutschen Nachkriegsgesellschaft*, Osnabrück 2016.
- Speich Chassé, Daniel, *The History of Knowledge. Limits and Potentials of a New Approach*, in: *History of Knowledge. Research, Resources, and Perspectives*, 03.04.2017, Online: <https://historyofknowledge.net/2017/04/03/the-history-of-knowledge-limits-and-potentials-of-a-new-approach/>, 13.03.2023.
- Speich Chassé, Daniel/Gugerli, David, *Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung*, in: *Traverse* (2012), H. 1, S. 85-100.
- Spelen, Klaus, *Perspektiven der politischen Implementierung von Islamischem Religionsunterricht*, in: *ders./Susanne Kröhnert-Othman (Hrsg.), Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Göttingen 2012, S. 23-59.
- Spieker, Ira/Friedreich, Sönke (Hrsg.), *Fremde – Heimat – Sachsen. Neubauernfamilien in der Nachkriegszeit*, Dresden 2014.
- Spielhaus, Riem/Štimac, Zrinka, *Schulischer Religionsunterricht im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität*, in: *APuZ* 68 (2018), H. 28-29, S. 41-46.
- Springborn, Matthias, *Jüdische Kinder- und Jugendbildung in Deutschland seit 1945. Schulkontexte und Wissensbestände im Wandel*, Berlin 2021.
- Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1959, Stuttgart/Mainz 1959.
- Steffen, Gabriele, *Landeskunde Türkei*, Tübingen 1980.
- Sternberger, Dolf, *Verfassungspatriotismus*, in: *ders., Schriften*, Bd. 10: *Verfassungspatriotismus*, Frankfurt am Main 1990, S. 13-16.
- *Aus dem Wörterbuch des Unmenschens*, Hamburg 1957.
- Stickler, Matthias, *»Ostdeutsch heißt Gesamtdeutsch«. Organisation, Selbstverständnis und heimatpolitische Zielsetzungen der deutschen Vertriebenenverbände 1949-1972*, Düsseldorf 2004.
- Stielike, Laura, *Diaspora*, in: *Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hrsg.), Inventar der Migrationsbegriffe*, 15.02.2023, DOI: 10.48693/253, 13.03.2023.
- Stöber, Georg, *»Fremde« in der Klasse. Geographieunterricht in Deutschland unter den Bedingungen einer Einwanderungsgesellschaft*, in: *Geographische Rundschau* 55 (2003), H. 4, S. 42-44.
- Stokes, Lauren, *Fear of the Family. Guest Workers and Family Migration in the Federal Republic of Germany*, Oxford 2022.
- *»An Invasion of Guest Worker Children«. Welfare Reform and the Stigmatisation of Family Migration in West Germany*, in: *Contemporary European History* 28 (2019), S. 372-389.
- *The Permanent Refugee Crisis in the Federal Republic of Germany, 1949 –*, in: *Central European History* 52 (2019), S. 19-44.
- Stokłosa, Katarzyna, *Polen und die deutsche Ostpolitik 1945-1990*, Göttingen 2011.
- Stola, Dariusz, *Kraj bez wyjścia? Migracje z Polski 1949-1989*, Warszawa 2012.
- Stöver, Bernd, *Zuflucht DDR. Spione und andere Übersiedler*, München 2009.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Sturm-Martin, Imke, Annäherung in der Diversität. Europäische Gesellschaften und neue Zuwanderung seit dem Zweiten Weltkrieg, in: AfS 49 (2009), S. 215-230.
- Supik, Linda, Statistik und Rassismus. Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität, Frankfurt am Main/New York 2014.
- Szatkowski, Tim, Die Bundesrepublik Deutschland und die Türkei 1978 bis 1983, Berlin/Boston 2016.
- Die CDU/CSU und die deutsch-polnischen Vereinbarungen vom Oktober 1975, in: VfZ 59 (2011), S. 53-78.
- Szöllösi-Janze, Margit, Wissensgesellschaft in Deutschland. Überlegungen zur Neubestimmung der deutschen Zeitgeschichte über Verwissenschaftlichungsprozesse, in: GG 30 (2004), S. 277-313.
- Tegeler, Tillmann, Esten, Letten und Litauer in Nachkriegsdeutschland. Von rechtlosen Flüchtlingen zu heimatlosen Ausländern, in: Christian Pletzing/Marianne Pletzing (Hrsg.), Displaced Persons. Flüchtlinge aus den baltischen Staaten in Deutschland, München 2007, S. 13-27.
- Templin, David, »Mit dem Kopf in der Türkei, mit dem Fuß in der BRD«. Zugänge zur Geschichte politischer Flüchtlinge aus der Türkei im Hamburg der 1980er Jahre, in: Nele Fahnenbruck/Johanna Meyer-Lenz (Hrsg.), Fluchtpunkt Hamburg. Zur Geschichte von Flucht und Migration in Hamburg von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart, Bielefeld 2018, S. 197-212.
- Terkessidis, Mark, Interkultur, Bonn 2010.
- Ther, Philipp, Die Außenseiter. Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa, Berlin 2017.
- Die dunkle Seite der Nationalstaaten. »Ethnische Säuberungen« im modernen Europa, Göttingen 2011.
- Deutsche und polnische Vertriebene. Gesellschaft und Vertriebenenpolitik in der SBZ/DDR und in Polen 1945-1956, Göttingen 1998.
- Thomsen Vierra, Sarah, Turkish Germans in the Federal Republic of Germany. Immigration, Space, and Belonging, 1961-1990, Cambridge/New York 2018.
- Thum, Gregor, Mythische Landschaften. Das Bild vom »deutschen Osten« und die Zäsuren des 20. Jahrhunderts, in: ders. (Hrsg.), Traumland Osten. Deutsche Bilder vom östlichen Europa im 20. Jahrhundert, Göttingen 2006, S. 181-210.
- Titze, Hartmut, Bildungskrisen und sozialer Wandel 1780-2000, in: GG 30 (2004), S. 339-372.
- Tobias, Jim G., »Wegen Lehrbüchern haben wir uns schon einige Male nach Amerika, Erez Israel und England gewendet ...« Über den Mangel an hebräisch- und jiddischsprachigem Unterrichtsmaterial in den jüdischen Displaced-Person-Camps der US-Besatzungszone, in: Anne-Katrin Henkel/Thomas Rahe (Hrsg.), Publizistik in jüdischen Displaced-Person-Camps im Nachkriegsdeutschland. Charakteristika, Medientypen und bibliothekarische Überlieferung, Frankfurt am Main 2014, S. 119-134.
- Troebst, Stefan, »Griechen ohne Heimat«. Hellenische Bürgerkriegsflüchtlinge in der DDR 1949-1989, in: Totalitarismus und Demokratie 2 (2005), S. 245-271.
- Tröhler, Daniel, Historiographische Herausforderungen der Bildungsgeschichte, in: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 1 (2011), S. 9-22.
- Tsiradsidis, Stratis, Über die patriotische Erziehung der griechischen Jugend (Versuch einer Grundlegung), Diss., Karl-Marx-Universität Leipzig 1956. (Ms.)
- Uçar, Ali, Benachteiligt. Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule. Eine empirische Untersuchung zur Lage der türkischen Kinder in der Schule für Lernbehinderte, Baltmannsweiler 1996.
- Uken, Sybille, Radikal und demokratisch, in: Roland Appel/Michael Kleff (Hrsg.), Grund-

- rechte verwirklichen, Freiheit erkämpfen. 100 Jahre Jungdemokrat*innen. Ein Lesebuch über linksliberale und radikaldemokratische Politik von Weimar bis ins 21. Jahrhundert 1919-2019, Baden-Baden 2019, S. 201-204.
- Van Wyck, Brian, Guest Workers in the School? Turkish Teachers and the Production of Knowledge in West German Schools, in: GG 43 (2017), S. 466-491.
- Venken, Machteld, Peripheries at the Centre. Borderland Schooling in Interwar Europe, New York/Oxford 2021.
- Venken, Machteld/Röger, Maren, Growing up in the Shadow of the Second World War: European Perspectives, in: European Review of History 22 (2015), S. 199-220.
- Verfassung des Freistaates Bayern, Online: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf>, 13.03.2023.
 - Verfassung des Landes Hessen vom 1.12.1946, in: Gesetz- und Verordnungsblatt für Hessen, 1946, Nr. 34/35 vom 18.12.1946.
- Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen über die Grundlagen der Normalisierung ihrer gegenseitigen Beziehungen, in: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.), Dokumentation zur Ostpolitik der Bundesregierung. Verträge und Vereinbarungen, Bonn ¹⁰1985, S. 21-29.
- Vogel, Jakob, Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der »Wissensgesellschaft«, in: GG 30 (2004), S. 639-660.
- Vogel, Johann Peter, Die Schulen in freier Trägerschaft, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 390-398.
- Wachs, Philipp-Christian, Der Fall Theodor Oberländer (1905-1998). Ein Lehrstück deutscher Geschichte, Frankfurt am Main 2000.
- Wagner, Phillip, Egalisierung der Teilhabe? Sozial-liberale Bildungsreformen und die Gesellschaftsgeschichte der Demokratie im Westdeutschland der 1960er- bis 1980er-Jahre, in: AfS 62 (2022), S. 265-296.
- Wauker, Marco, »Volksgeschichte« als moderne Sozialgeschichte? Werner Conze und die deutsche Ostforschung, in: ZfO 52 (2003), S. 347-397.
- Weber, Martina, Interkulturelle Pädagogik, in: Hannelore Faulstich-Wieland/Peter Faulstich (Hrsg.), Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 2008, S. 408-422.
- Weber, Reinhold, Baden-Württemberg – »Stammland des Liberalismus« und Hochburg der CDU, in: Andreas Kost/Werner Rellecke/Reinhold Weber (Hrsg.), Parteien in den deutschen Ländern. Geschichte und Gegenwart, München 2010, S. 103-126.
- Weichers, Britta, Der deutsche Osten in der Schule. Institutionalisierung und Konzeption der Ostkunde in der Bundesrepublik in den 1950er und 1960er Jahren, Frankfurt am Main u. a. 2013.
- Weishaupt, Horst, Schulversuche – Modellversuche, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 378-389.
- Welsh, Helga A., Deutsche Zentrale für Volksbildung (DVV), in: Martin Broszat/Hermann Weber (Hrsg.), SBZ-Handbuch. Staatliche Verwaltungen, Parteien, gesellschaftliche Organisationen und ihre Führungskräfte in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1945-1949, München 1990, S. 229-238.
- Welskopp, Thomas, Die Sozialgeschichte der Väter. Grenzen und Perspektiven der Historischen Sozialwissenschaft, in: GG 24 (1998), S. 169-194.
- Wenk, Sandra, Hoffnung Hauptschule. Zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957-1973, Göttingen 2022.
- Das Ringen um die »Wirklichkeit der Dorfschule« und die Reform des ländlichen Schulwe-

Quellen- und Literaturverzeichnis

- sens in den 1960er Jahren, in: Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh (Hrsg.), Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990, Weinheim/Basel 2017, S. 143-163.
- Wicke-Naber, Gerlinde, Der Traum vom Abitur ist wahr geworden, in: Stuttgarter Zeitung, 26.7.2020.
- Wieland, Lothar, Das Bundesministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte, Frankfurt am Main/Bonn 1968.
- Wierling, Dorothee, Oral History, in: Michael Maurer (Hrsg.): Aufriss der Historischen Wissenschaften, Bd. 7, Stuttgart 2003, S. 81-151.
- Wilbricht, Stefan, »...wie ein Fisch im Aquarium«. Polnische Displaced Persons im Nachkriegsdeutschland, in: Miriam Rürup (Hrsg.), Praktiken der Differenz. Diasporakulturen in der Zeitgeschichte, Göttingen 2009, S. 115-126.
- Willing, Matthias, Zwangsbewahrung. Fürsorgerische Freiheitsentziehung im bundesdeutschen Rechtsstaat, in: Heiner Fangerau/Sascha Topp/Klaus Schepker (Hrsg.), Kinder- und Jugendpsychiatrie im Nationalsozialismus und in der Nachkriegszeit, Berlin 2017, S. 465-484.
- Winkler, Martina, Kindheitsgeschichte, Version 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 17.10.2016, DOI: 10.14765/zzf.dok.2.707.v1, 13.03.2023.
- Wirsching Andreas, »Kaiser ohne Kleider?« Der Nationalstaat und die Globalisierung, in: VfZ 68 (2020), S. 659-685.
- Von der Lügenpresse zur Lügenwissenschaft? Zur Relevanz der Zeitgeschichte als Wissenschaft heute, in: Zeitgeschichte-online, 19.4.2018, Online: <https://zeitgeschichte-online.de/geschichtskultur/von-der-luegenpresse-zur-luegenwissenschaft>, 13.03.2023.
 - Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 6: Abschied vom Provisorium: 1982-1990, München 2006.
- Wocke, Max Ferdinand (Hrsg.), Die Erde, unser Lebensraum, Bd. 2, Stuttgart 1971.
- Wohlfarth, Nora, Fürsorge oder Unterwerfung? Vielfalt und Gemeinsamkeiten in der Heimlandschaft Baden-Württembergs, in: Nastasja Pilz/Nadine Seidu/Christian Keitel (Hrsg.), Verwaorlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975, Stuttgart 2015, S. 26-37.
- Kollektive Freizeit und wenig Zeit für sich. Der Alltag im Heim, in: Nastasja Pilz/Nadine Seidu/Christian Keitel (Hrsg.), Verwaorlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975, Stuttgart 2015, S. 56-67.
- Wolak, Łukasz, Leksykon działaczy Zjednoczenia Polskich Uchodźców w Republice Federalnej Niemiec (1951-1993), Wrocław 2018.
- Wolff, Frank, Die Mauergesellschaft. Kalter Krieg, Menschenrechte und die deutsch-deutsche Migration 1961-1989, Berlin 2019.
- Yildiz, Erol, Postmigrantische Perspektiven. Von der Hegemonie zur urbanen Alltagspraxis, in: Aysun Doğmuş/Yasemin Karakaşoğlu/Paul Mecheril (Hrsg.), Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden 2016, S. 71-84.
- Zahra, Tara, Migration, Mobility, and the Making of a Global Europe, in: Contemporary European History 31 (2022), S. 142-154.
- The Lost Children. Reconstructing Europe's Families after World War II, Cambridge, Mass., 2011.
- Zimmermann, Verena, Den neuen Menschen schaffen. Die Umerziehung von schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (1945-1990), Köln/Weimar/Wien 2004.
- Zloch, Stephanie, Von eigenen Wegen zum *third space*. Bildung im Einwanderungsland Deutschland von den 1960er- bis zu den 1980er-Jahren, in: AfS 62 (2022), S. 297-320.
- Zweite Generation, in: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/

- Laura Stielike (Hrsg.), Inventar der Migrationsbegriffe, 07.04.2022, DOI: 10.48693/87, 13.03.2023.
- Die Ver-Ortung der Bundesrepublik als Einwanderungsland. Migration und politische Geographien von 1945 bis an die Schwelle des 21. Jahrhunderts, in: Frank Becker/Darius Harwardt/Michael Wala (Hrsg.), Die Verortung der Bundesrepublik. Ideen und Symbole politischer Geographie nach 1945, Bielefeld 2020, S. 247-271.
 - Young People’s Agency and the Production of Knowledge in Migration Processes: The Federal Republic of Germany after 1945, in: KNOW. A Journal on the Formation of Knowledge 3 (2019), H. 2, S. 331-350.
 - Migration und Raumvorstellungen im Wandel. Deutschland seit 1945, in: Robert Maier (Hrsg.), Migration als Thema des Unterrichts in Deutschland, Tschechien und Polen, Braunschweig 2018, S. 217-254.
 - Gibt es einen »osteuropäischen Nationalismus«? Anmerkungen zur Persistenz einer historischen Interpretationsfigur, in: Pavel Kolář/Miloš Řezník (Hrsg.), Historische Nationsforschung im geteilten Europa 1945-1989, Köln 2012, S. 51-70.
- Zloch, Stephanie/Müller, Lars/Lässig, Simone, Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945. Einleitung, in: dies. (Hrsg.), Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945, Berlin/Boston 2018, S. 1-35.
- Zöller, Ulrike, Die Stimme der Betroffenen. Ehemalige Heimkinder in Baden-Württemberg, in: Nastasja Pilz/Nadine Seidu/Christian Keitel (Hrsg.), Verwaorlost und gefährdet? Heimerziehung in Baden-Württemberg 1949-1975, Stuttgart 2015, S. 16-23.
- Zürn, Michael, Was ist Governance? In: Gegenworte. Hefte für den Disput über Wissen (2007), H. 18, S. 28-31.
- Zweites Gesetz zur Änderung des Schulpflichtgesetzes vom 12.2.1953, in: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, 1953, Nr. 2 vom 16.2.1953.

Dank

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um die leicht überarbeitete Fassung meiner Habilitationsschrift, die im Frühjahr 2022 an der Philosophischen Fakultät der TU Dresden angenommen wurde. Die Gutachten haben Dagmar Ellerbrock, Simone Lässig und Krzysztof Ruchniewicz übernommen, für deren konstruktiven Rat, Unterstützung und Ermutigung ich mich sehr herzlich bedanke. Susanne Schötz hat als Dekanin der Philosophischen Fakultät und Vorsitzende der Habilitationskommission für die umsichtige Navigation des Verfahrens durch die Wechselfälle der Covid19-Pandemie gesorgt.

Die Entstehung der Arbeit lässt sich recht genau in zwei Phasen einteilen. Am Anfang stand das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (seit 2021 mit dem Namen Leibniz-Institut für Bildungsmedien) in Braunschweig. Hier habe ich 2015 die Leitung der im Wettbewerbsverfahren der Leibniz-Gemeinschaft eingeworbenen Nachwuchsgruppe »Migration und Bildung in Deutschland seit 1945« übernommen. Eine schöne, intensive und diskussionsreiche Zeit verband mich nicht nur mit Matthias Springborn, Deniz Yorulmaz und Cornelia Hagemann, die im Rahmen der Nachwuchsgruppe ihre eigenen Promotionsprojekte begannen, sondern auch mit vielen wunderbaren Kolleginnen und Kollegen, von denen ich Anne Bruch, Robert Maier, Sandra Maß, Lars Müller, Marcus Otto, Dirk Sadowski, Steffen Sammler, Kerstin Schwedes, Riem Spielhaus, Zrinka Štimac, Maren Tribukait und Wibke Westermeyer besonders nennen möchte. Simone Lässig und Eckhardt Fuchs haben als Direktorin bzw. Direktor des Georg-Eckert-Instituts mein Forschungsvorhaben stets mit großem Vertrauen begleitet und mir zugleich viel Freiraum gelassen. Dafür mein herzlicher Dank.

Den Weg vom Forschungsprojekt zum universitären Habilitationsprozess nahm ich an der TU Dresden. Dagmar Ellerbrock hat mir mit großer intellektueller Aufgeschlossenheit die Anbindung an den Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte zunächst als Lehrbeauftragte, dann als wissenschaftliche Mitarbeiterin ermöglicht. Auch hierfür mein herzlicher Dank. Überaus angenehme Kolleginnen und Kollegen fand ich in Dorothea Dils, Silke Fehleemann, Sabine Küntzel und Johannes Schütz in der Neueren und Neuesten Geschichte an der TU Dresden sowie in Friederike Kind-Kovács und Mike Schmeitzner am Hannah-Arendt-Institut für Totalitarismusforschung. Zu einem späteren Zeitpunkt durfte ich auf die Anregungen und Unterstützung von Andreas Rutz, Gerd Schwerhoff und Heike Greschke zurückgreifen. Vielen Dank dafür!

Über die beiden Entstehungsorte meiner Habilitationsschrift hinaus habe ich in hohem Maße von Austausch und Diskussion in den Kolloquien und Workshops von Britta Behm, Philipp Gassert, Constantin Goschler, Till Kössler, Jeannette van Laak, Sandra Maß, Maren Möhring, Jochen Oltmer und Christoph Rass profitiert. Internationale Perspektiven und Begegnungen, namentlich

mit Brittany Lehman, Sarah Thomsen Vierra und Brian Van Wyck, brachten mir die großartigen Veranstaltungen der German Studies Association (GSA) und der European Social Science History Conference (ESSHC). Für langjährige Begleitung und Ermutigung danke ich Margit Szöllösi-Janze und Heinrich August Winkler.

Die hervorragenden Bestände und Infrastrukturen in den von mir am meisten genutzten Bundesarchiv-Standorten Koblenz und Berlin, im Staatsarchiv Hamburg, in den Hauptstaatsarchiven Wiesbaden und Stuttgart, in der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg sowie in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin haben mir viele faszinierende Momente der Entdeckungsfreude bereitet. Tatkräftige Unterstützung bei der Recherche und Auswertung meiner Archiv- und Bibliotheksfunde verdanke ich den damaligen studentischen Hilfskräften am Georg-Eckert-Institut Katrin Bengs, Luisa Bläse, Nina Di Guida, Laura-Sophie Müller und Angie Slotta. Für die Umwandlung der tausenden Blätter und Scans an Quellenmaterial in ein lesbares Manuskript sowie für zahlreiche ergänzende Literaturrecherchen und Fernleihen hätte ich mir schließlich keinen besseren Ort als die Sächsische Landes- und Universitätsbibliothek (SLUB) Dresden wünschen können.

Nach dem Manuskript ist vor dem Buch. An der Philipps-Universität Marburg, an die ich im Frühjahr 2022 gewechselt bin, hat mir Sabine Mecking großzügigen Freiraum zur Überarbeitung und Fertigstellung des Manuskripts gegeben. Hierfür ein weiterer herzlicher Dank! Zugleich habe ich das Konzept der Landeszeitgeschichte ausführlicher kennen und schätzen gelernt; vielleicht lässt sich meine Arbeit auch als ein Beitrag hierzu lesen.

Sehr gefreut habe ich mich über die Aufnahme meiner Arbeit in die Schriftenreihe *Moderne europäische Geschichte*. Den Herausgeberinnen Maren Röger, Claudia Kraft, Martina Steber und Isabella Löhr gilt mein großer Dank. Ihre konzisen Anregungen sind noch in die Überarbeitung eingeflossen. Beim Lektorat danke ich Carina Pniok ebenso wie Hajo Gevers vom Wallstein Verlag für die angenehme Zusammenarbeit.

Die vorliegende Arbeit wäre nicht im Ansatz denkbar gewesen ohne die Inspiration, das Vertrauen und den Rückhalt meines Ehemannes Kornelius und meiner drei Töchter Märta, Annika und Viola. Ihnen gilt mein größter und herzlichster Dank. Mit Kindern lässt sich Wissenschaft nicht nur »vereinbaren«, sondern sogar beflügeln. So war in den Entstehungsjahren meiner Habilitationsschrift Schule für mich immer mehr als ein Untersuchungsgegenstand. An einen ertragreichen Tag mit Archivrecherchen schloss sich gelegentlich ein diskussionsfreudiger Elternabend an, und die über viele Wochen bei uns zu Hause aufgenommenen Gastschülerinnen aus Zypern, Polen, den USA und Großbritannien brachten neue, erfrischende Blicke auf das deutsche Bildungssystem.

Dresden, im Juni 2023

Stephanie Zloch

Personenregister

Für die Zeitgeschichte nach 1945 gelten erhöhte Anforderungen an den Daten- und Personenschutz, wie sie auch in archivalischen Zugangsregeln festgelegt sind. Daher sind in dieser Arbeit nur so genannte Persönlichkeiten der Zeitgeschichte (insbesondere Regierungs- und Parlamentsmitglieder, Behördenleitungen oder Vorsitzende von Organisationen) und Personen, die mit wissenschaftlichen, autobiographischen oder journalistischen Veröffentlichungen hervorgetreten sind, mit vollständigem Namen benannt.

- Abadan-Unat, Nermin 508
Adam, Georg (György) 473
Adenauer, Konrad 130, 171
Alexopoulou, Maria 79, 293
Altmann, Rüdiger 499
Anweiler, Oskar 279f., 289
Apel, Günter 363
Attlee, Clement 64
Averoff-Tossizza, Evangelos 583f.
- Baader, Andreas 216
von Ballestrem, Carl Wolfgang Graf 187
Barschel, Uwe 165
Baumgartner-Karabak, Andrea 513
Berger, Peter L. 18, 31
Bhabha, Homi K. 320
Biess, Frank 15, 610
Bilgin, Yaşar 551
Bispinck, Henrik 125
Bobelak, Stefan 61
Böddrich, Jürgen 467
Bösch, Frank 43, 612
Boehm, Max Hildebert 279
Boos-Nünning, Ursula 499
von Bracken, Helmut 202
Brandt, Willy 336, 342, 347, 478
von Brauchitsch, Eberhard 499
Brill, Hermann 225
Bülbül, Sudi 507
- Campbell, James H. 220
Carabas, Elisabeth 459
Carstens, Karl 213
Chin, Rita 89f.
Clarkson, Alexander 381
Colombo, Emilio 336
- Conze, Eckart 580, 610
Conze, Werner 168
Čemalović, Narcisa 529
- Dahrendorf, Ralf 330f., 347
Dedecius, Karl 530
de Florio-Hansen, Inez 603
Deinhardt, Eva-Maria 158
Denis, Elisabeth 179
Dericioğlu, Můjgan 393, 537
Diamant, Doris 349
Diamant, Max 346, 349
Dietl, Wilhelm 468
Dietrich, Gerd 54, 93, 144
Diner, Dan 59, 79
Dönhoff, Marion Gräfin 287
Dönitz, Karl 165
Doering-Manteuffel, Anselm 43, 326f.
von Dohnanyi, Klaus 379f.
Domhof, Franz 338f., 342, 395, 423f., 445, 460
Dreher, Helmut 407
Droit, Emmanuel 93
Duysen, Wolfgang 363
Đuranović, Veselin 584
- Ebersbach, Georg 137, 147
Eckert, Astrid M. 15, 610
Eckert, Georg 347, 380
Eder, Angelika 41
El-Tayeb, Fatima 90
Ellger-Rüttgardt, Sieglind 410
Ellwein, Thomas 345, 347
Ensslin, Gudrun 216
Esch, Margarete 68
Eschenburg, Theodor 287

Personenregister

- Espahangizi, Kijan 35
- Fehrenbach, Heide 89
- Felsch, Philipp 351
- Fernis, Hans-Georg 476
- Fischer, Fritz 279
- Focke, Katharina 347
- Forattini, Giorgio 362
- Forattini, Lucio 362
- Foucault, Michel 28f., 33, 179, 609
- Fragkoudaki, Anna 358
- Frey, Kurt 347, 448
- Freyh, Brigitte 347
- Frister, Erich 435, 499
- Füssel, Hans-Peter 550
- Füssel, Marian 20
- Funcke, Liselotte 584
- Gaa, Lothar 357
- Genscher, Hans-Dietrich 520, 544, 584, 590, 615
- Gerstenmaier, Eugen 79
- Gierek, Edward 441
- Glesos, Manolis 103
- Glutz, Peter 619
- Görgl, Else 344
- Goffman, Erving 179, 609
- Goldziher, Ignác 552
- Gorki, Maxim 98
- Gosewinkel, Dieter 605
- Graf, Friedrich Wilhelm 541
- Griesinger, Annemarie 401
- Grolle, Joist 545
- Große Kracht, Klaus 541
- von der Grün, Max 329, 492
- Hackett, Sarah 37
- von Haefen, Gerrit 78
- von Haefen, Hans Bernd 78
- Hahn, Wilhelm 331, 396f., 399, 401, 410, 520
- Hamm-Brücher, Hildegard 347, 383
- von Hammer-Purgstall, Joseph 552
- Hampel, Maria 137
- Hartmann, Richard 540
- Hasselblatt, Werner 72
- Hauptmann, Gerhart 281
- Hefty, Georg Paul 477
- Heidemeyer, Helge 130
- Heise, Carl Georg 151
- Hennig, Arno 156, 175
- von Hentig, Hartmut 499
- Herbert, Ulrich 50, 347
- Hermann, Kai 287f.
- Herzer, Albert 73
- Hesse, Hermann 150
- Heuss, Theodor 237
- Hillgruber, Andreas 476
- Hitler, Adolf 165
- Hoerder, Dirk 355
- Hoffmann, Frank 36, 130, 148, 176
- Hoffrichter, Arne 129
- Homer 103
- Horthy, Miklós 241, 475
- Hüglin, Willi 396
- Hunn, Karin 36
- Hupka, Herbert 444, 446f., 453, 462
- Hynd, John 64
- Inántsý-Pap, Elemér 240
- Jannopoulos, Kostas 103
- Jarausch, Konrad H. 327
- Jendrike, Paul 71
- Jünger, Ernst 153
- Kanther, Manfred 590
- Kappert, Petra 547, 550
- Karpinski, Paula 204
- Kersting, Christa 333
- Kessler, Hermann 517, 520
- Khoury, Jalal 540
- Klee, Ernst 329
- Kleßmann, Christoph 25
- Köhler, Hans 156
- Kössler, Till 19, 333
- Kohl, Helmut 582, 585, 614f.
- Kornaros, Themos 103
- Koselleck, Reinhart 24, 31, 59
- Kraft, Waldemar 254
- Krauss, Marita 33
- Kreiser, Klaus 552
- Krollmann, Hans 551, 589, 590
- Krüger-Potratz, Marianne 93

- Kühn, Heinz 417, 499
 Kulich, Bernhard 412
 Kutzner, Gotthard 141, 170
 Kyrou, Alexis 320
- van Laak, Jeannette 129, 151
 Lässig, Simone 28
 Landahl, Heinrich 81, 151
 Landesberger, Gisela 513
 Langenfeld, Christine 36
 Laurien, Hanna-Renate 545, 546, 549
 Leggewie, Claus 619, 621
 Lehman, Brittany 38, 255, 603, 605
 Lehmann, Albrecht 48
 Lehmann, Ernst 287
 Leibbrandt, Gottfried 73
 Lemberg, Eugen 191, 275f., 280, 287
 Lemmer, Ernst 155
 Levsen, Sonja 420
 Limbourg, Peter 388
 Literskis, Vladas 238
 Löffler, Eugen 78f., 82, 223f., 227, 229f.,
 237
 Loew, Peter Oliver 168, 452, 454, 615
 Luckmann, Thomas 18, 31
 Luhmann, Niklas 27, 31
 Luntemis, Menelaos 103
- Magnani, Heinrich 187
 Mahler, Gerhart 434, 519f.
 Maier, Hans 444, 446, 480, 544f.
 Malhotra, Maharaj Krishen 484f., 511
 Mann, Thomas 150
 Mannitz, Sabine 557
 Matthewes, Ernst 204, 278
 Mavridis, Vassili 380
 Mayer-Vorfelder, Gerhard 357
 Meinhardt, Rolf 274, 286
 Meinhof, Ulrike 216
 Meinzolt, Hans 246f.
 Menéndez Pidal y Oliver, Juan A. 435
 Mickiewicz, Adam 260
 Miegel, Agnes 281
 Mittmann, Thomas 540
 Möhring, Maren 35, 614
 Moersch, Karl 442
 Morandi, Elia 316, 412
- Müller, Hugo 102
 Müller, Karl Valentin 174, 181, 368, 486
 Müller, Richard G. 202-205
- Nagel, Tilman 547f., 550
 Nałkowska, Zofia 260
 Nannen, Henri 464
 Nauck, Bernhard 620
 Neumann, Moritz 385
 Niemeyer, Rolf 547
- Oberländer, Theodor 174-178, 205, 210,
 249, 252f., 267, 275f., 324, 330, 344, 478
 Oncken, Dirk 585
 Oltmer, Jochen 23
- Panagiotidis, Jannis 166, 615
 Panoussi, Maria 97
 Papadopoulos, Georgios 384
 Paparigas, Mitsos 98
 Pajetta, Gian Carlo 362
 Pajetta, Giuliano 362
 Pasierbiński, Tadeusz 62
 Pattakos, Stylianos 382
 Paul, Ernst 250
 Pausewang, Gudrun 492
 Penny, H. Glenn 172
 Pfeil, Elisabeth 368
 Pfeleiderer, Karl Georg 225-227, 229
 Picht, Georg 180, 330
 Pieck, Wilhelm 98
 Piłsudski, Józef 261
 Pleinen, Jenny 33
 Plowden, Lady Bridget 424
 Poutrus, Patrice G. 97, 108
 Püschel, Erich 141
- Raab, Fritz 563
 Rajk, László 477
 Raphael, Lutz 29f., 33, 137, 182, 326f.
 Ratzinger, Joseph 481
 Rehn, Gösta 508
 Reichardt, Sven 334, 352, 371
 Reimann, Brigitte 97
 Reimers, Hans 82, 147, 197, 237f., 250,
 270, 305, 430f.
 Reinecke, Christiane 35, 339

Personenregister

- Remme, Karl 68, 70
Reymont, Władysław 260
Richter, Horst-Eberhard 499
Rinke, Stefan 172
Ritzos, Jannis 103
Rolandi-Ricci, Maura 433, 435
Roth, Paul 73
Rudloff, Wilfried 93
Rürup, Miriam 59, 274
Rust, Fritz 280f., 286
- Said, Edward 569
Salat, Rudolf 223
Sarasin, Philipp 17, 628
Scheel, Walter 416, 439
Schelsky, Helmut 205
Schieder, Theodor 50, 279
Schildt, Axel 19
Schimmel, Annemarie 552
Schlimbach, Alice 523
Schmidt, Helmut 432, 441, 478, 581, 583-585
Schmitt, Guido 510
Schmitt-Vockenhausen, Hermann 382
Schmude, Jürgen 498, 500
Schönbeck, Otto 71
Schönwälder, Karen 35, 295, 316, 339
Schröder, Gerhard 196
Scholl-Latour, Peter 548
Schütte, Ernst 382
Schulz-Hardt, Joachim 393, 537
Schwartz, Michael 95
Seitzer, Wilhelm 143
Severin-Barboutie, Bettina 633
Sienkiewicz, Henryk 260
Smend, Rudolf 69
Smirnov, Andrej 213
Soja, Edward W. 320
Springborn, Matthias 59
Steinberg, Swen 28
Stokes, Lauren 37, 292, 354, 417
Sturm-Martin, Imke 420
Szaniszló, Ambrus 240
- Tacitus 260
Terkessidis, Mark 381, 513
Thierfelder, Rudolf 431
Thomsen Vierra, Sarah 37, 316, 620
Tito, Josip Broz 432
Troebst, Stefan 97, 104
Tsiradsidis, Stratis 102f., 107, 109f., 113, 121, 358
Twain, Mark 53
- Uğur, Necdet 526
Uken, Sibylle 350
- Vámos, János 241
Van Wyck, Brian 37, 389, 605
Vogl, Anna (Annie) 173f., 178, 185, 201, 203, 344, 486
- Wagner, Patrick 41
Wagner, Phillip 334
Walther, Wiebke 540
Weber, Maria 499
Weichers, Britta 274
Weishaupt, Horst 492
Wende, Manfred 378
Weniger, Erich 207
Wenke, Hans 69, 279
Westphal, Heinz 347
Wetschel, Nick 96
Widmann, Horst 507
Wienert, Walter 68-75, 237, 456
Wierling, Dorothee 41
Wiesenthal, Simon 477, 480
Wirsching, Andreas 15
Wölfel, Ursula 492
Wolf, Xaver 467
Wunder, Dieter 368
- Zahra, Tara 60
Zaisser, Else 112
Zimmer, Jürgen 499
Zimmer, Szczepan 63-65, 71f., 218, 222
Żeromski, Stefan 260

Ortsregister

Die Multiethnizität, wechselnden Grenzziehungen und militärischen Besetzungsherrschaften in vielen Herkunftsgebieten von Migrantinnen und Migranten spiegeln sich in der Bezeichnungspraxis von Orten wider. Daher sind in einer Reihe von Fällen sowohl frühere als auch heutige amtliche Bezeichnungen angegeben.

- Alba Iulia (Gyulaféhevár) 240
Alessio 259
Allenstein (Olsztyn) 441
Alüksne (Marienburg) 258
Alsfeld 194
Altenberg, Kloster 194
Amberg 479f.
Ancona 509
Ankara 320, 507f., 536, 544, 559, 586
Apelladato 102
Arad 459
Arnoldshain 550
Athen 97, 320, 358, 381-384, 388, 390
Augustdorf 70, 234
- Backnang 318, 594
Bad Antogast 133
Bad Bederkesa 618
Bad Hersfeld 133
Bad Iselsberg 259
Bad Nauheim 206
Bad Schandau 97
Bad Tölz 252
Bad Windsheim 482
Baden-Baden 71
Balingen 563
Barendorf 279, 281, 285
Basel 78
Bauschlott, Schloss 234, 236, 240f., 245, 250, 252f., 311, 470
Beckum 481
Belgrad (Beograd) 186, 431f.
Bernried 446
Berlin 37-39, 41, 56, 68, 70, 99, 105-108, 112-114, 116, 119, 123-127, 129f., 132, 145f., 150, 154-156, 159f., 206, 239, 253, 264, 272, 281, 286, 291, 332, 345, 387f., 454, 465, 485, 502, 517, 544-546, 548, 550, 579, 604, 610, 619, 624
- Halensee 159
Karlshorst 56
Marienfelde 130
Nikolassee 159
Bielefeld 205
Bietigheim 311, 401, 402
Bischofswerda 56, 98
Bochum 71, 289
Böblingen 226, 245
Bogotá 272
Bonn 77, 140, 146, 171, 177, 181, 192, 201, 223, 272, 276, 336, 338, 456, 518, 591
Boston 261
Braunschweig 202, 380f.
Bremen 37, 341, 454
Bremerhaven 618
Bremervörde 132
Breslau (Wrocław) 239
Bromberg (Bydgoszcz) 71
Bruchköbel 496
Brüssel 421, 505, 524
Budapest 240, 474, 552
Bückeburg 69
Buenos Aires 477
Bukarest 459, 531
- Coburg 239
Crailsheim 297
 Altenmünster 297
Czortków (Čortkiv) 258
- Danzig (Gdańsk) 49, 272
Darmstadt 45, 158, 194, 206, 265, 379, 381-387, 460, 575f.
 Bessungen 384
 Lincoln-Siedlung 575
Debrecen 472f.
Den Haag 435
Deutsch-Mokra (Nimez'ka Mokra) 566

Ortsregister

Diepholz 234f., 242
Donaueschingen 506
Dornstetten 565
Dorpat (Tartu) 399
Dortmund 202
Dresden 45, 94, 96, 98, 100f., 106, 109,
112f., 115f., 118, 120, 122, 125f., 155, 156, 258,
613
 Neustadt 98
 Wachwitz 106, 120
Düsseldorf 71, 156-158, 253, 484, 537

Egolfstal 186
Ehingen 133
Eisenach 127
Erbach 194
Erfurt 155
Erlangen 239
Eschwege 193
Espelkamp 276
 Mittwald 276
Esslingen 109, 218, 221, 222, 402, 592,
594f., 598
Ettlingen 187, 218

Fellbach 350-352, 560
Filderstadt 463
Föhrenwald 293
Frankfurt am Main 45, 71, 74, 133, 189,
206, 276, 311, 321, 357-359, 370, 385, 387,
395, 410, 456, 460, 496, 504, 511, 533, 544,
589, 590f., 606, 617
 Bockenheim 496
 Griesheim 133
Freiberg 94, 117, 126
Freiburg im Breisgau 126, 129, 187, 222,
399, 459, 490, 510, 512, 531f.
Freising 481
Freital 156
Fribourg (Freiburg im Üechtland) 239
Friedland 127, 162, 169f., 195, 268, 345,
448
Fürstenwalde 95

Geesthacht 164, 165, 258
Geisenheim im Rheingau 576
Geislingen 218, 256

Gelnhausen 194
Genua 259
Giengen an der Brenz 402
Gießen 129-133, 142, 162f., 446, 507, 519,
538, 551, 553, 623
Göppingen 226
Göttingen 9, 68-72, 195, 207-209, 238,
264, 268, 345, 461, 547, 628
Gondsroth 194
Goppeln 258
Gotha 125
Griesheim 383-385
Groß-Gerau 379
Gummersbach 517

Hagen 205
Halle an der Saale 125, 155
Hamburg 9, 40f., 44f., 49f., 65f., 69, 71,
73, 80-85, 127f., 135, 140, 141, 142, 144,
146, 149-154, 163f., 177, 195-208, 211, 226f.,
229, 233f., 237, 242, 254, 263, 265-267,
269, 278-285, 287-289, 294- 297, 299-301,
306-315, 321, 324, 332, 337, 343f., 348-353,
360-370, 373, 376f., 388, 393, 395, 398,
402f., 408, 411f., 427, 448-458, 460, 487f.,
492- 497, 506, 509, 513, 516f., 527f., 530f.,
533, 535, 544-547, 549f., 553, 559, 563, 564,
567, 588, 604, 617f., 622
 Altona 242, 295, 366, 367, 411f., 493
 Bergedorf 449
 Billbrook 295
 Blankenese 9, 149f.
 Cranz 308, 370, 497
 Finkenwerder 198, 294, 367, 449, 450,
451
 Groß Borstel 295
 Groß Flottbek 149, 321
 Harburg 285, 308, 449, 452
 Hasselbrook 65
 Mümmelmannsberg 367-369, 450, 452
 Neuengamme 132
 Neugraben-Fischbek 226
 St. Georg 197, 199, 266
 St. Pauli 494f.
 Steilshoop 369, 450, 452
 Uhlenhorst 164
 Volksdorf 452

- Wandsbek 450
 Wilhelmsburg 362
 Hanau 133, 193f., 234, 379, 570, 572
 Hannover 71, 131, 239
 Kirchrode 131
 Hechingen 258
 Heidelberg 189, 239, 297, 306, 331, 386,
 490, 552
 Heidenheim an der Brenz 234
 Heilbronn 140, 218, 309f., 386, 401, 402,
 597f.
 Heiligenstadt 127
 Helgoland 618
 Helsinki 441
 Hemsbach 235
 Heppenheim 85
 Hermannstadt (Sibiu) 459
 Herne 338
 Herrenberg 402
 Hinterzarten 180
 Hochheim am Main 193
 Höchst, Kloster 194
 Hüttenfeld 242, 244, 626

 Iba 133, 193
 Idstein 556
 Innsbruck 241
 Ioannina 358
 Istanbul 311, 320, 507, 586
 Izmir 533, 586

 Jugenheim 158f., 161

 Kaliningrad s. Königsberg
 Kam'jans'ke 73
 Karlsruhe 187, 236, 256, 297, 395, 399,
 415, 593, 598
 Kassel 193, 276, 343
 Kastl, Burg 252f., 437, 466-482, 626,
 635f.
 Kattowitz (Katowice) 441
 Kaunas 239
 Kelsterbach 623
 Kiel 138f.
 Kielce 58
 Klausenburg (Cluj-Napoca) 459
 Klinge 186-191, 216, 324, 458

 Koblenz 39
 Köln 40, 338, 380, 518
 Königsberg (Kaliningrad) 56, 127, 239,
 567
 Königstein im Taunus 147f., 153, 163,
 208, 267
 Königswinter 80
 Kornwestheim 318
 Krakau 74
 Krefeld 484, 503
 Krofdorf 131-133, 141f., 446, 623
 Kronstadt (Braşov) 459

 Lahore 484
 Lampertheim 242
 Langen (Kreis Alsfeld/Vogelsbergkreis)
 194
 Langen (Landkreis Offenbach) 410
 Lausanne 102, 190
 Leiden 434, 552
 Leipzig 94, 102, 110, 155, 156, 239, 258,
 272, 358, 613
 Leitmeritz (Litoměřice) 114
 Leningrad (St. Petersburg) 265, 267, 346
 Leonberg 402
 Limburg 320
 Lindenberg 236
 Litzmannstadt (Łódź) 273
 Loccum 131
 Lohfelden 565
 London 62-64, 72, 104, 220, 228, 230
 Ludwigsburg 218-222, 257, 318, 401,
 402f., 407, 598
 Grünbühl 257
 Lübeck 62
 Lüneburg 279, 289
 Lwów (Lemberg, L'viv) 63, 175

 Madrid 272
 Magdeburg 155
 Malsheim 297
 Mannheim 189, 230, 257, 297, 346, 386,
 402f., 406-408, 490, 497, 503f., 582, 597-
 599
 Marburg an der Lahn 163, 202
 Marijampolė 239
 Meersburg 460

Ortsregister

- Meiningen 174
Meißen 94
Mekka 575
Memel (Klaipėda) 239
Mirpur 484
Moritzburg 112-114, 117, 120
München 71, 219, 234, 252, 277, 352, 387, 459, 474, 481, 518, 524
Münchingen 415
Münster 238, 258, 466, 626
- Neckarsulm 226
Neckarzimmern 186f., 191
Nellingen 298, 304
Neu-Delhi 484
Neustadt am Rübenberge 131
Neuwied 156, 169, 223
Niles, Illinois 261
Noordwijkerhout 434
Norderstedt 348
Nossen 94
Novi Sad 241
- Ober-Hambach 85, 180
Oberstadion 133
Oberursel 321
Odessa 73f.
Offenbach 194, 318, 370, 591
Offenburg 133
Oppeln (Opole) 441
Osterode am Harz 251
Ostfildern 407
- Pančevo 257
Paris 427, 431
Passau 236, 240
Pest s. Budapest
Pforzheim 234
Pinneberg 66, 70, 239, 258
Plan (Planá) 173
Poggenhagen 131
Potsdam 46, 155
Prag 173, 240
Przemysł 61
- Quedlinburg 125
- Radebeul 98, 100, 104f., 107-09, 114, 119, 122
Ratzeburg 287
Rawicz 279
Reichenberg (Liberec) 173
Rennhof, Schloss 234-236, 242
Reutlingen 402, 413, 490
Riesa 118
Ringgau-Netra 479
Rom 239, 258, 315f., 362, 508
Rottweil 460
Rüsselsheim 319, 381-383, 623
- Saarbrücken 299, 305
Sandbostel 132, 135, 137-139, 162
Sánmartin (Csikszentmartón) 240
Schäßburg (Sighișoara) 459
Schnackenburg 288
Schwäbisch Gmünd 218, 226, 402, 415, 490, 563
 Goldshöfe 226
Schwetzingen 242, 397
Seckach/Baden 186-188
Sieblos 194
Sindelfingen 245, 297, 598
Sprendlingen 410
Stade 617
Stallupönen (Ebenrode, Nesterov) 239
Stanisławów (Stanislaviv, Ivano-Frankivs'k) 279
Stettin (Szczecin) 165
Stockholm 174, 259, 261
Storkow 126, 129
Straßburg (Strasbourg) 421f., 433, 435, 505
Stuttgart 45, 78, 189, 218, 221, 223, 225f., 236, 256f., 259, 263, 272, 284, 286, 293, 297, 298, 312, 314, 350, 355f., 396, 398, 399, 402-404, 413, 437, 459, 463, 508, 510, 532, 539, 591-594, 597
 Bad Cannstatt 226, 256, 259, 402
 Freiberg 402
 Rot 256
Subotica 257
- Temesvar (Timișoara) 459
Thessaloniki (Saloniki) 320, 390, 587

- Thorn (Toruń) 258
 Tione 314
 Trianon 240f.
 Tübingen 137, 152, 399, 491, 518, 540, 592,
 603
 Turin 259, 435
 Tver' 239
- Uelzen 130-132, 141, 162, 170
 Bohldamm 130-132, 162
 Ulm 140, 218, 298, 304
 Unkel 315
 Urbino 509
- Vaihingen an der Enz 297
 Viernheim 244
 Vilkaviškis 238, 258
 Volkmarsen 133
- Wächtersbach 194
 Waiblingen 225, 293, 378, 402
 Wangen im Allgäu 186
 Warschau 62-65, 114, 117, 120, 439, 445
 Weilburg an der Lahn 158f., 161
 Weilheim 252
 Weingarten 415
 Weinsberg 57, 140, 188, 206, 218
- Wentorf 140, 141, 265
 Werbellinsee 112
 Wessobrunn, Kloster 252
 Westertimke 132f., 162
 Wettenberg 623
 Wetzlar 551, 553
 Wien 239f., 246f., 272, 465, 508
 Wiesbaden 45, 194, 206, 249, 276, 299,
 329, 344, 349, 356, 360, 370-372, 374f.,
 379, 390, 462, 486, 496, 550, 573f., 578,
 589f., 603
 Biebrich 370, 578, 590
 Dotzheim 372
 Kastel 603
 Schierstein 370
 Winnenden 598
 Wolfen 96
 Wolfenbüttel 202
 Wolfratshausen 293
 Würzburg 189
 Wuppertal 484
- Zagreb 472
 Zborów (Zboriv) 63
 Zeven 135, 137-139
 Zwickau 94