

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](http://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\_71\_I\_32

Druck und Verarbeitung: Hubert & Co, Göttingen

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 Bülastraße 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 Weltsichten: 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 antikomunistischen 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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> – 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),<sup>4</sup> die bisher noch keine historische Untersuchung erfahren hat, spricht eine eindrückliche 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.<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup>

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 wissenschaftsgeschichtliche Zugänge erschlossenen, historisch und gesellschaftlich stark bewegenden Thema.<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup> 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.<sup>11</sup>

8 Pointiertes Beispiel für diese Herangehensweise: Dagmar Ellerbrock/Swen Steinberg, *Investive Loops. How Shaming Migrants Shapfes Knowledge Orders*, in: *Migrant Knowledge*, 24.08.2021, Online: <https://migrantknowledge.org/2021/08/24/investitive-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.<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup> 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,<sup>14</sup> und die Problemidentifizierung richtet sich auf die Strukturen der »Mehrheitsgesellschaft«.<sup>15</sup> 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 Skandalisierung<sup>16</sup> oder gar ein »Opfer-Plot«<sup>17</sup> 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 Doğmuş/Yasemin Karakaşoğlu/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 schabigen 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.<sup>18</sup>

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«.<sup>19</sup> 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.<sup>20</sup>

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.<sup>21</sup> 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«. <sup>22</sup>

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), <sup>23</sup> 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. <sup>24</sup> 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 <sup>3</sup>2014; 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 Überblick: 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.<sup>25</sup>

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.<sup>26</sup> 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.<sup>27</sup>

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 überprüfbar Hypothesen und Theorien, sowie den im Wesentlichen von den Wissenschaften erschlossenen empirischen Wissensfeldern und Gegenstandsbereichen«<sup>28</sup> 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 wissenschaftliche 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.<sup>29</sup> 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‹.«<sup>30</sup> Diese Erkenntnis lässt sich auch systemtheoretisch wenden mit Wissen als »ein sozial validiertes Verhältnis«<sup>31</sup> 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«.<sup>32</sup>

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.<sup>33</sup> 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. Definitivisch gemeinsam ist ihnen die räumliche Verlagerung des Lebensmittelpunktes, die mit der biographischen Erfahrung von Unterwegs-Sein und der Wahrnehmung von Differenz einhergeht.<sup>34</sup> 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 wissenschaftsgeschichtlichen 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 72020, 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 Olmer, *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.<sup>35</sup>

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 Praktiken<sup>36</sup> 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,<sup>37</sup> lässt sich nur mutmaßen. Die disziplinär den Erziehungswissenschaften zugeordnete Historische Bildungsforschung hat sich in den letzten Jahren stärker in die Zeit seit 1945 vorgewagt,<sup>38</sup> 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 Kuhlemann, *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,<sup>39</sup> so ist es doch ein wichtiges Ziel auch neuerer Historischer Bildungsforschung, dass sie den Erziehungswissenschaften »Daten und Denkmodelle 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.<sup>40</sup> Eine stärker zeithistorisch orientierte Perspektive, über Bildungsgeschichte gesellschaftliche Entwicklungen zu fassen, ist noch selten, aber in jüngerer Zeit ermutigend umgesetzt worden.<sup>41</sup> 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.<sup>42</sup> Gängige Zuschreibungen zum Begriff Bildung, die etwa von der Existenz eines »klassischen« Kanons, von Institutionalisierungsprozessen oder von Praktiken der Graduierung ausgehen,<sup>43</sup> 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«,<sup>44</sup> 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 Levens, 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 Bünger, 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.<sup>45</sup> Dies ist allerdings nicht nur eine stark individualisierende Vorstellung, sondern impliziert Bildung vor allem als »einen anzustrebenden Zustand«.<sup>46</sup> Ein jüngster Vorschlag aus der Historischen Bildungsforschung, »Bildung und Erziehung als Dimension jeglichen sozialen Handelns und sozialer Ordnungen« zu begreifen,<sup>47</sup> 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«,<sup>48</sup> 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.<sup>49</sup> 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.<sup>50</sup> 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.<sup>51</sup> 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«.<sup>52</sup> Die Berücksichtigung migrationsbezogener Perspektiven zeigt nachdrücklich, dass die neuere Bildungsgeschichte auch eine Geschichte von Diskriminierungen und Rassismus sein kann.<sup>53</sup>

Komplexer ist ein zweiter Punkt: Es ist ein noch recht junges Phänomen, dass die Migrationsforschung auf die Begriffe Mobilität und Bewegung setzt<sup>54</sup> 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-Barboutie, 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.<sup>55</sup> Damit verbunden ist die wichtige Erkenntnis, wie häufig die Grenzen zwischen verschiedenen Formen von Ortswechseln verschwimmen.<sup>56</sup> 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.<sup>57</sup> 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 Pffiffigkeit 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.<sup>58</sup>

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.<sup>59</sup> 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.<sup>60</sup>

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«. <sup>61</sup> 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«<sup>62</sup> 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.<sup>63</sup>

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.<sup>64</sup> 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.<sup>65</sup> 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.<sup>66</sup> 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.<sup>67</sup> Tendenziell erfasst eine Verflechtungsgeschichte damit weiter voneinander entfernt liegende Gegenden, die durch globale Zirkulation erst miteinander in Beziehung treten.<sup>68</sup> 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.<sup>69</sup>

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.<sup>70</sup> 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. Perna, *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.<sup>71</sup>

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.<sup>72</sup> 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 wissenschaftliche Forschung hat globale Verflechtungen von Wissensproduktion und -zirkulation diskutiert, neben dem expliziten Begriff *entangled knowledge* etwa auch als *Pidgin-Knowledge* oder »Räume des Wissens«,<sup>73</sup> 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,<sup>74</sup> 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,<sup>75</sup> 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.<sup>76</sup> Ermöglicht haben dies Akteurinnen und Akteure, die zur Produktion und Verbreitung von Wissen beitragen: die lokale Bevölkerung, Übersetzerinnen und Übersetzer, Missionierende sowie Kaufleute;<sup>77</sup> erkennbar gab es aber auch Blockaden, Umwege, eine unterbrochene Zirkulation oder gar »Nicht-Zirkulation«.<sup>78</sup>

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«.<sup>79</sup> 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«.<sup>80</sup> Dies fügt sich zur allgemeinen systemtheoretischen Festlegung, dass alle Teilsysteme einer Gesellschaft ihre eigenen Operationen beobachten und »insofern durch Selbstreferenz bestimmt« sind.<sup>81</sup> 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.<sup>82</sup> 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«<sup>83</sup> 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,<sup>84</sup> 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.<sup>85</sup> 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.<sup>86</sup> 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 <sup>23</sup>2015.

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«<sup>87</sup> 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.<sup>88</sup> Der Begriff Governance<sup>89</sup> 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 Beispielfhaft 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.<sup>90</sup> Eine Blütezeit dieses Wissens waren vor allem die 1960er und 1970er Jahren, als die Bundesrepublik Deutschland eine regelrechte Reform- und Planungseuphorie erfasst hatte.<sup>91</sup> 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«.<sup>92</sup> 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.<sup>93</sup> Historiographisch leistbar ist es allerdings weniger, »Tatsachenkonstruktionen« anderer wissenschaftlicher Disziplinen zu verifizieren oder falsifizieren, als vielmehr die zeitgenössischen »Entstehungskonstellationen« eines solchen Wissens herauszuarbeiten.<sup>94</sup> 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«.<sup>95</sup> 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«. <sup>96</sup> Im konkreten Zusammenhang mit Migrationsprozessen wendet sich diese Arbeit bevorzugt dem so genannten Muttersprachlichen Unterricht <sup>97</sup> 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, <sup>98</sup> 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. <sup>99</sup> 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. <sup>100</sup>

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 auto-poietische 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. Migrationspezifischer sind Wissensbestände. Sie bilden für einzelne soziale Gruppen oft »ein entscheidendes Kriterium für ihre Außenabgrenzung und Binnendifferenzierung«.<sup>101</sup> 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.<sup>102</sup> Die Verbindung von Migrations- mit Wissensgeschichte kann somit auch nicht-hegemoniales, nonkonformistisches oder subversives Wissen in den Blick nehmen<sup>103</sup> 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<sup>104</sup> 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 Übergesiedelte 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, *Framgmented 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.<sup>105</sup> 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.<sup>106</sup> 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«.<sup>107</sup> 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.<sup>108</sup>

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, quellensprachliche 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.<sup>109</sup> Dabei werden jene quellsprachliche 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«.<sup>110</sup> 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.<sup>111</sup> 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,<sup>112</sup> 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.<sup>113</sup> Auch in den nach wie vor stark beachteten Forschungen zu global betrachteten Migrationssystemen und Migrationsregimes,<sup>114</sup> 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.<sup>115</sup>

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 Schönwälder<sup>116</sup> 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.<sup>117</sup> 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.<sup>118</sup> 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.<sup>119</sup> 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.<sup>120</sup>

Blickt man auf Fallstudien zu einzelnen Gruppen von Migrantinnen und Migranten, sind vor allem die Arbeiten von Karin Hunn zu türkischen »Gastarbeitern« in der Bundesrepublik<sup>121</sup> und von Frank Hoffmann zu den jugendlichen Übersiedlerinnen und Übersiedlern aus der DDR wichtig, da sie die Themen Schule und Bildung anschneiden.<sup>122</sup> 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.<sup>123</sup> 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.<sup>124</sup>

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.

tös und mit vielen historischen Rückverweisen die Stellung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher im deutschen Schulsystem bis Ende des 20. Jahrhunderts darlegt.<sup>125</sup> 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.<sup>126</sup> 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.<sup>127</sup>

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.<sup>128</sup> 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.<sup>129</sup> 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.<sup>130</sup>

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 Britany 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.<sup>131</sup> Lehmans Arbeit ist in einer Schriftenreihe zu *Childhood Studies* erschienen, die sich in Nordamerika bislang noch größeren Interesses erfreuen als bislang in Mitteleuropa.<sup>132</sup>

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,<sup>133</sup> ebenso wenig in disziplingeschichtlichen Arbeiten zur Erziehungswissenschaft.<sup>134</sup> Reichlich dagegen haben Fragen nach der Bildungssituation von Migrantinnen und Migranten Einzug in sozialwissenschaftliche Studien zu Migration und Bildung gefunden.<sup>135</sup> 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.<sup>136</sup> In

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

- 131 Britany 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«<sup>137</sup> sind besonders Studien zum Geschichtsbewusstsein in Einwanderungsgesellschaften zu nennen, die die Verflechtungen von »Migrationsgeschichte, Herkunftsgeschichte, Familiengeschichte und die Geschichte der Aufnahmegesellschaft« aufzeigen.<sup>138</sup>

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.<sup>139</sup> 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; Bauftragte 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, Entliehene 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.<sup>140</sup>

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.<sup>141</sup> 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.<sup>142</sup> 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 Archivsigele, 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.<sup>143</sup> Die Quellengruppe der Schulzeitungen<sup>144</sup> 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«<sup>145</sup> 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«.<sup>146</sup> 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«,<sup>147</sup> 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; Levens, *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,<sup>148</sup> und dass es erst seit den späten 1990er oder gar erst 2000er Jahren möglich geworden sei, die Probleme im Bildungswesen anzupacken,<sup>149</sup> 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.<sup>150</sup> 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.<sup>151</sup> 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,<sup>152</sup> 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.<sup>153</sup> 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 Jahren<sup>154</sup> 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«<sup>155</sup> 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;<sup>156</sup> 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;<sup>157</sup> 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 Experimentierfeld<sup>158</sup> 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.<sup>159</sup>

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 Umgesiedelte<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup>

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,<sup>4</sup> 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 stellten die Displaced Persons dar. Ausgehend von Erkenntnissen zu den intensiv erforschten jüdischen DP's rückt als quellenmäßig neu erschlossenes Fallbeispiel die anders gelagerte schulische Situation der polnischen DP's 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.<sup>5</sup> 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,<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup> 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.<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup> 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 <sup>2</sup>1993, 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.<sup>11</sup>

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.<sup>12</sup> Nach Zahlen von 1948 besuchten in Hamburg geflüchtete und vertriebene Kinder und Jugendliche etwa doppelt so häufig höhere Schulen als Volksschulen.<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup> 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.<sup>15</sup> 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.<sup>16</sup>

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,<sup>17</sup> 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.<sup>18</sup> 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.<sup>19</sup> 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«<sup>20</sup> 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,<sup>21</sup> bietet der Werdegang von Lehrkräften einen interessanten Anknüpfungspunkt. Vor allem im Volksschulbereich der westlichen Besatzungszonen waren geflüchtete und vertriebene Lehrkräfte stark vertreten.<sup>22</sup> 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.<sup>23</sup> Auch wenn sich der pädagogische Alltag vielfach differenzierter gestaltete,<sup>24</sup> 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.<sup>25</sup>

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.<sup>26</sup> 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.<sup>27</sup> 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.<sup>28</sup>

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 anzuerkennen, 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.<sup>29</sup> Immerhin fiel bereits zeitgenössisch auf, dass bis zum Mauerbau 1961 überdurchschnittlich viele ehemalige Flüchtlinge und Vertriebene die DDR in Richtung Bundesrepublik verließen.<sup>30</sup>

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),<sup>31</sup> 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«. <sup>32</sup> 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.« <sup>33</sup> In Anbetracht dieser Maßstäbe schätzte die DVV realistischerweise ein: »Es werden nur sehr wenig brauchbare Kräfte vorhanden sein.« <sup>34</sup> 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. <sup>35</sup> 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. <sup>36</sup>

Auf Befehl der SMAD wurden der DVV 1946 sämtliche Kinder- und Jugendheime unterstellt, 1947 zudem die Jugendämter von den Sozial- in die Volksbildungsverwaltungen transferiert. <sup>37</sup> 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, 8.11.1945; BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Richtlinien für die Betreuung der Umsiedler-Kinder, 20.12.1945.

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

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

35 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Richtlinien für die Betreuung der Umsiedler-Kinder, 20.12.1945.

36 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 383, Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der SBZ an die Landes- und Provinzialverwaltungen Sachsen, Mecklenburg, Thüringen und Brandenburg, 8.11.1945.

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 leidende Angehörige der Kultusverwaltungen in der SBZ, aber auch die Lehrenden an den neu eingerichteten Pädagogischen Fakultäten »Schulreformer aus der Weimarer Zeit« waren.<sup>38</sup> 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.<sup>39</sup> Noch bestehende Vorstellungen der Reformpädagogik seien seither entschlossen zugunsten von Vorstellungen der Sowjetpädagogik verdrängt worden.<sup>40</sup>

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«,<sup>41</sup> und den Kindern sei der »Weg in ein neues zukunftsverheißendes Leben zu zeigen. Sie müssen das Lager an Leib und Seele getröstet verlassen«. <sup>42</sup> 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.<sup>43</sup>

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, 21.12.1945.

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.<sup>44</sup> 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«.<sup>45</sup> 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.<sup>46</sup> Den Zungenschlag der jüngsten Vergangenheit transportierten schließlich Aufforderungen, »die Schäden, die der Krieg besonders auch dem deutschen Kind zugefügt hat, wenigstens etwas zu mildern«,<sup>47</sup> so dass sich auch das aus den »Ostgebieten«<sup>48</sup> geflüchtete Kind »zu einem vollwertigen verantwortungsbewußten Glied der neuen deutschen demokratischen Volksgemeinschaft« entwickle.<sup>49</sup>

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.<sup>50</sup>

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.<sup>51</sup> Für das Land Sachsen wurden auf diese Weise bis Ende 1947 rund 4.000 Kinder und Jugendliche aus den »Ostgebieten« erwartet.<sup>52</sup>

Das Ankunftsprozedere in der sowjetischen Besatzungszone war restriktiv: Während einer Zeit der Registrierung und Quarantäne durften weder Eltern noch karitative Organisationen Kontakt herstellen.<sup>53</sup> Kinder, die die deutsche Sprache nicht vollständig beherrschten, sollten vorläufig in Heimen untergebracht werden,<sup>54</sup> ebenso »anhanglose Kinder«, die einer »systematischen Sonderbetreuung und Sonderschulung unterzogen« werden sollten, bevor sie an Pflegeeltern weitervermittelt würden.<sup>55</sup> 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 fuhren und Kinder suchten.<sup>56</sup>

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, 7.11.1947.

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, 28.10.1947.

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, 28.10.1947.

55 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 327, Landesregierung Sachsen, Ministerium für Volksbildung, Landesjugendamt, 22.1.1948.

56 BArch Berlin-Lichterfelde, DR 2, 327, Landesregierung Sachsen, Ministerium für Volksbildung, Landesjugendamt, 22.1.1948.

*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.<sup>57</sup> 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.<sup>58</sup>

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.<sup>59</sup> 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.<sup>60</sup> Allerdings erhoben sich gegen diese Einteilungen wiederholt Widerstände, etwa im Falle der »sowjetischen« DP.<sup>61</sup> 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.<sup>62</sup>

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.<sup>63</sup> 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 Geburtenrate<sup>64</sup> 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, 15.02.203, 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.<sup>65</sup> Eine wichtige organisatorische Rolle spielte das American Jewish Joint Distribution Committee (AJDC oder auch abgekürzt Joint), das ein eigenes Büro für Erziehungsfragen unterhielt.<sup>66</sup>

Die Vorbereitung auf die Auswanderung, insbesondere nach Palästina, ist wiederholt als zionistisches Projekt, wenn nicht gar als »therapeutischer Zionismus«<sup>67</sup> 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.<sup>68</sup> Diese Konstellation hat Dan Diner als »distanzierte Verschiedenheit«<sup>69</sup> zu fassen versucht, während Miriam Rürup dafür plädierte, »multidiasporische Zugehörigkeiten« in Erwägung zu ziehen;<sup>70</sup> Letzteres deckt sich mit jüngsten Bestrebungen, über raumtheoretische Ansätze jüdische Geschichte stärker in ihren Verflechtungen zu untersuchen.<sup>71</sup>

Die Wissenspraxis in den jüdischen DP-Schulen, die Matthias Springborn ausführlich untersucht hat,<sup>72</sup> 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.<sup>73</sup> 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.<sup>74</sup>

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.<sup>75</sup> Die neuen Bücher waren zum größten Teil in Hebräisch verfasst.<sup>76</sup> Noch größeren Eindruck aber machte zeitgenössischen Berichten zufolge, dass die Lehrkräfte nicht nur aus den Reihen der DP's oder teilweise von deutschen Schulen in der Nähe der Lager kamen, sondern eigens sogar aus Palästina angereist waren.<sup>77</sup> Die Hinwendung der jüdischen DP-Schulen zur hebräischen Sprache und zum Zionismus verlief letztlich wenig konflikthaft.

Anders sah das Bild bei den nicht-jüdischen DP's 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 DP's 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.<sup>78</sup> 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«. <sup>79</sup>

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.« <sup>80</sup> Der Verdacht der Kollaboration war vor allem bei den baltischen und ukrainischen DPs stark. <sup>81</sup>

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.« <sup>82</sup> 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 erhell. 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. <sup>83</sup>

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, <sup>84</sup> 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 Przemysł, Stefan Bobelak, als Schulin-spektuer 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.<sup>85</sup> Die Nachfrage war auch deswegen so groß, da während des Krieges insgesamt »sechs Jahrgänge keinen polnischen Schulabschluss erwerben« konnten.<sup>86</sup> Dieses Schicksal teilten die polnischen DPs mit anderen »osteuropäischen« DPs wie den ukrainischen.<sup>87</sup> Zwar verfügte eine Reihe von DPs über eine pädagogische Ausbildung,<sup>88</sup> 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«.<sup>89</sup> Eine eigens im polnischen Exil eingerichtete Lehrerausbildung gab es zwar in Großbritannien,<sup>90</sup> 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.<sup>91</sup> 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,<sup>92</sup> 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.<sup>93</sup> 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.<sup>94</sup>

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«,<sup>95</sup> und dass sicherzustellen sei, »that the schools are not used to spread propaganda against repatriation«. <sup>96</sup> 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 kontrollierten<sup>97</sup> und »useful work in connection with schools for Polish children« leisteten.<sup>98</sup> 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.«<sup>99</sup> Sympathie genossen Zimmer und die ihm verbundenen DP-Lehrkräfte auch in britischen Parlamentskreisen.<sup>100</sup> 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.<sup>101</sup>

Daher organisierten die britischen Erziehungsoffiziere 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.<sup>102</sup> 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.«<sup>103</sup> 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.<sup>104</sup> 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.<sup>105</sup> 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,<sup>106</sup> Zimmer dagegen sah sich als basisdemokratisch gewählter Repräsentant von mehr als 90 Prozent aller polnischen Lehrkräfte in ganz Deutschland.<sup>107</sup>

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 Haselbrook<sup>108</sup> oder in der amerikanischen Besatzungszone die Polnische Technische Hochschule in Esslingen, die in den Räumen der lokalen Staatlichen Ingenieurschule untergebracht war.<sup>109</sup>

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.<sup>110</sup> Die Einrichtung, die auch unter den Namen D. P. Study Centre<sup>111</sup>

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 Camp<sup>112</sup> 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.<sup>113</sup>

Die britische Militärregierung trug von Anfang an Bedenken, ob sich durch solche Hochschulgründungen neue nationale Minderheiten in Deutschland herausbilden könnten.<sup>114</sup> 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«.<sup>115</sup> Unterrichtssprache sollte Deutsch sein,<sup>116</sup> aber auch Englisch für alle Fachrichtungen hohe Priorität genießen.<sup>117</sup> 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.<sup>118</sup> 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«.<sup>119</sup> 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, Vertriebener 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,<sup>120</sup> seit 1947 bis zu 2 Prozent.<sup>121</sup> 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.<sup>122</sup> 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 zugewandenen 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,<sup>123</sup> 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 Univeritäten erfreute, aber gleichwohl bis in die 1960er Jahre ein »Einmannbetrieb«<sup>124</sup> 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.<sup>125</sup> Seit 1924 war er Mitarbeiter von Karl Remme an der Reichszentralstelle für das Studium der Ausländer.<sup>126</sup> Während der Weimarer Republik war Wienert Mitglied der DNVP, am 1. Mai 1933 trat er der NSDAP bei.<sup>127</sup> 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, Krafffahrern) und zur Begutachtung von störenden Sonderfällen (Psychopathen), und zwar 1940 als Kriegsverwaltungsrat, 1941/42 als Regierungsrat mit Uniform und Rang eines Majors.«<sup>128</sup>

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«. <sup>129</sup> 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. <sup>130</sup> 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«. <sup>131</sup>

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

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. <sup>134</sup> 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 <sup>2</sup>1942.

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.<sup>135</sup>

Die Universität Göttingen verteidigte Wienert jedoch und ließ ihn nach Anhörung der Entnazifizierungsausschüsse im Amt bestätigen.<sup>136</sup> 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« vor<sup>137</sup> 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 anscrieb und im weiteren Verlauf regelmäßigen Kontakt unterhielt. Die Korrespondenzadressen spiegelten die Folgen der Zwangsmigrationen seit Ende des Zweiten Weltkriegs bis auf einer globalen Maßstabsebene: 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.<sup>138</sup> 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.<sup>139</sup> Ein Vorschlag für eine solche Prüfung war ein »Kolloquium in den drei Grundfächern Deutsch, Geschichte und Erdkunde«.<sup>140</sup> 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.<sup>141</sup>

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,<sup>142</sup> der nun bei der Zentralstelle für Flüchtlingslehrer in Hannover tätig war,<sup>143</sup> 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.<sup>144</sup> Darüber hinaus konsultierte Wienert katholische Priester<sup>145</sup> und einen Vertreter des Polnischen Komitees in Göttingen.<sup>146</sup> Wienert scheute sich nicht, auf Deutsch geschriebene Anfragen an Universitäten in Polen zu richten,<sup>147</sup> ebenso an das »Polnische Ministerium für Unterricht und Kultus« in Warschau<sup>148</sup> oder an die polnischen Konsulate in Deutschland.<sup>149</sup>

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

Kennens 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 Bayrisches 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?<sup>150</sup>

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.<sup>151</sup> 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.«<sup>152</sup> Die Korrespondenzbeziehung endete mit der Übersiedlung Zimmers in die USA 1951; die Polnische Vereinigung in Deutschland (Zjednoczenie Polskie w Niemczech) leitete die Auskunftersuchen Wienerts fortan an das Ministerium für Angelegenheiten polnischer Bürger im Ausland der polnischen Exil-Regierung in London weiter.<sup>153</sup>

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.<sup>154</sup>

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 Gewährleute 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.<sup>155</sup> 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.«<sup>156</sup>

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.<sup>157</sup>

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.<sup>158</sup>

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.<sup>159</sup> 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.«<sup>160</sup> 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«. <sup>161</sup> 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.