

Stephanie Zloch
Das Wissen der Einwanderungsgesellschaft

Moderne europäische Geschichte
Begründet von Stefan Troebst und Hannes Siegrist
Herausgegeben von Claudia Kraft, Isabella Löhr,
Maren Röger und Martina Steber

Band 22

Stephanie Zloch

Das Wissen der Einwanderungsgesellschaft

Migration und Bildung in Deutschland
1945 – 2000

WALLSTEIN VERLAG

Gedruckt mit Unterstützung des Leibniz-Instituts für Geschichte und Kultur des östlichen Europa e. V. (GWZO) in Leipzig.
Diese Maßnahme wird mitfinanziert durch Steuermittel auf der Grundlage des vom Sächsischen Landtag beschlossenen Haushaltes.

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

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

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



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

Text © Stephanie Zloch 2023

Publikation: Wallstein Verlag GmbH, Göttingen 2023

www.wallstein-verlag.de

Vom Verlag gesetzt aus der Adobe Garamond und Myriad

Umschlaggestaltung: Susanne Gerhards, Düsseldorf

Umschlagabbildung: Deutscherunterricht 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 Bülaustraße in Hamburg	195
Sonderlehrgänge und Reifeprüfungen	205
Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler in den 1960er Jahren	211

3.5. Subversives Wissen? Nicht-deutsche Flüchtlinge und die Entstehung von Diasporen	217
Hoffen auf Autonomie: Die späten DPs	217
Wissensorte in der »freien Welt«	231
Die neuen Diasporen nach 1956	245
3.6. Prekäres Wissen? Sprachwissen und »Ostkunde«	262
Der lange Weg der slavischen Sprachen in den Westen	262
Die kurze Blüte der »Ostkunde«	271
3.7. Die Neuvermessung der Einwanderungsgesellschaft:	
Die frühe Arbeitsmigration	290
Kontinuitäten?	290
Von der statistischen Wissensproduktion zur »Problem«-Wahrnehmung	295
Selbstorganisiertes Wissen	312
3. 8. Zwischenbilanz.	323
4. Wissen im gesellschaftlichen Konflikt:	
Die 1970er und 1980er Jahre	326
4.1. Neue 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 antikommunistischen Exils.	437
Eine erhoffte Migration	438

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

1. Einleitung

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

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

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

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

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

deten Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZfAB),⁴ die bisher noch keine historische Untersuchung erfahren hat, spricht eine 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.⁵ Dieses Ringen um die analytische Nutzung einer Selbstbeschreibung ist hier nicht weiter zu verfolgen, aber deren angesprochene wirklichkeitskonstituierende Kraft hilft pragmatisch, um den Untersuchungsrahmen dieser Arbeit zu umreißen und gegenüber anderen möglichen gesellschaftlichen Selbstbeschreibungen abzugrenzen. Die Bezeichnung Einwanderungsgesellschaft hat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 12 Philipp Ther, *Die Außenseiter. Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa*, Berlin 2017. Eine ähnliche Tendenz schon in Andreas Kossert, *Kalte Heimat. Die Geschichte der deutschen Vertriebenen nach 1945*, München 2009. Für die Geschichte der DDR: Jan C. Behrends/Thomas Lindenberger/Patrice G. Poutrus, *Fremde und Fremdsein in der DDR. Zur Einführung*, in: dies. (Hrsg.), *Fremde und Fremdsein in der DDR. Zu historischen Ursachen der Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland*, Berlin 2003, S. 9-21, hier S. 11.
- 13 Als Überblick: J. Olaf Kleist, *Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland. Akteure, Themen und Strukturen*, in: *Flucht: Forschung und Transfer*, Februar 2018, Online: <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2018/02/State-of-Research-01-J-Olaf-Kleist-web.pdf>, 13.03.2023.
- 14 Erol Yildiz, *Postmigrantische Perspektiven. Von der Hegemonie zur urbanen Alltagspraxis*, in: Aysun 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.¹⁸

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

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

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

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

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

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

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

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

- 22 Biess/Eckert, Introduction, S. 9; Maria Alexopoulou, Producing Ignorance. Racial Knowledge and Immigration in Germany, in: History of Knowledge. Research, Resources, and Perspectives, 25.07.2018, Online: <https://historyofknowledge.net/2018/07/25/producing-ignorance-racial-knowledge-and-immigration-in-germany/>, 13.03.2023 bezeichnet diese Vernachlässigung als eine rassismusblinde Wissenspraxis. Zuvor schon Chin, Thinking Difference, S. 211, 218; Heide Fehrenbach, Race after Hitler. Black Occupation Children in Postwar Germany and America, Princeton/Oxford 2005, S. 173-174. Möhring, Fremdes Essen, S. 29 sieht die Gründe in der mangelnden Lösung vom biologischen Rassebegriff vor 1945, der eine konzeptionelle Betrachtung von *race* und *ethnicity* verhindere.
- 23 Als Überblick: Hubert Knoblauch, Wissenssoziologie, Konstanz ³2014; Susanne Bauer/Torsten Heinemann/Thomas Lemke (Hrsg.), Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven, Berlin 2017.
- 24 So als einer der Ersten: Achim Landwehr, Das Sichtbare sichtbar machen. Annäherungen an »Wissen« als Kategorie der historischen Forschung, in: ders. (Hrsg.), Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens, Augsburg 2002, S. 61-89; Jakob Vogel, Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der »Wissensgesellschaft«, in: GG 30 (2004), S. 639-660, hier S. 660; dagegen mit stärkerem Fokus auf den Wissenschaften: Philipp Sarasin, Was ist Wissensgeschichte? In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36 (2011), S. 159-172, hier S. 167-168, 171; als wichtige neueste 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.²⁵

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

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

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

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

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

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

30 Peter L. Berger/Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge* (1966), Reprint London 1991, S. 15. Zur 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.³⁵

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

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

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

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

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

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

38 Frank-Michael 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,³⁹ 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.⁴⁰ Eine stärker zeithistorisch orientierte Perspektive, über Bildungsgeschichte gesellschaftliche Entwicklungen zu fassen, ist noch selten, aber in jüngerer Zeit ermutigend umgesetzt worden.⁴¹ Positiv gewendet, bietet eine noch kaum als ausgeforscht anzusehende Zeitgeschichte von Schule und Bildung für die Wissens- und Migrationsgeschichte wichtige Impulse.

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

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

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

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

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

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

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

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

47 Kössler, *Sozialgeschichte*, S. 11.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

54 Tara Zahra, Migration, Mobility, and the Making of a Global Europe, in: Contemporary European History 31 (2022), S. 142-154, hier S. 144; Möhring, Jenseits des Integrationsparadigmas, S. 306-311; wichtige Monographie hierzu: Bettina Severin-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 konzidieren die Autoren auf S. 38, dass sich Wanderungsabsichten im zeitli-

sich gegen eine wertende Unterscheidung zwischen Migration und Mobilität ausspricht.⁵⁵ Damit verbunden ist die wichtige Erkenntnis, wie häufig die Grenzen zwischen verschiedenen Formen von Ortswechseln verschwimmen.⁵⁶ Die Ausweitung des Konzepts Migration auf Mobilität ist mit Blick auf Kinder und Jugendliche, aber auch Familien, jedoch anders einzuschätzen als bei allein reisenden und häufig männlichen Erwachsenen, die im Mittelpunkt des jüngsten Bewegungs-Paradigmas stehen.⁵⁷ Dieser Typus des Migrantens 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.⁵⁸

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

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

55 Yildiz, Postmigrantische Perspektiven, S. 75.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

67 Conrad, *Globalgeschichte*, S. 112, 123-125. 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.⁷¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

77 Habermas/Przyrembel, Einleitung, S. 15.

78 Dommann, Alles fließt, S. 531.

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

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

81 Luhmann, Erziehungssystem der Gesellschaft, S. 14.

82 Luhmann, Gesellschaft der Gesellschaft, S. 66.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

90 Raphael, Verwissenschaftlichung, S. 166.

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

92 Raphael, Verwissenschaftlichung, S. 168, 180.

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

94 Raphael, Verwissenschaftlichung, S. 189-191.

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

nen«. ⁹⁶ Im konkreten Zusammenhang mit Migrationsprozessen wendet sich diese Arbeit bevorzugt dem so genannten Muttersprachlichen Unterricht ⁹⁷ und dem Streben nach eigenen Schulen zu.

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

Für das selbstorganisierte Wissen kommt das theoretische Modell Luhmanns am deutlichsten zur Entfaltung. Indem das Erkenntnisinteresse nicht auf Integration und nicht auf das Verhältnis von Macht und Wissen, sondern auf 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«.¹⁰¹ In der vorliegenden Studie liegt der Schwerpunkt auf dem Gesellschaftswissen, das im Rahmen der so genannten sinnstiftenden Fächer Geschichte, Geographie, Sozialkunde und Religion vermittelt wird und denen auch die meisten Migrantinnen und Migranten besondere Bedeutung beimessen: Sie stehen in der Praxis von Privatschulen oder des Muttersprachlichen Unterrichts nicht von ungefähr ganz oben auf der Agenda. Von besonderem Interesse sind Konstellationen, in denen diese Wissensbestände zu Konflikten führen – einerseits mit zeitgenössisch als hegemonial oder kanonisch angesehenen Wissensbeständen innerhalb der Gesamtgesellschaft, andererseits aber auch mit konkurrierenden Wissensbeständen innerhalb einer *community* von Migrantinnen und Migranten, die eigene soziale, kulturelle und damit auch epistemische Strukturen ausgebildet hat.¹⁰² Die Verbindung von Migrations- mit Wissensgeschichte kann somit auch nicht-hegemoniales, nonkonformistisches oder subversives Wissen in den Blick nehmen¹⁰³ 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 Universitäten¹⁰⁴ 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 wissenschaftlicher Perspektive als Heterotopien im Sinne Foucaults gelten.¹⁰⁵ Zugleich sind sie räumlicher Ausdruck autopoietischer Strukturen in der Einwanderungsgesellschaft.

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

Auch wenn viele dieser kritischen Einwände ihre Berechtigung haben, so bleibt die Grundproblematik der Beschreibungssprache nach wie vor nicht befriedigend gelöst. Die Hoffnung, bei einem gesellschaftlich und politisch so stark aufgeladenen Thema wie Migration eine »neutrale« Begrifflichkeit entwickeln zu können, ist illusionär. Daher besteht der in der vorliegenden Arbeit gewählte Weg darin, neben dem weithin unumstrittenen Begriff Migration, der für die Kohärenz des Untersuchungsthemas steht, 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.¹⁰⁹ 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«.¹¹⁰ Gelegentlich stehen Begriffe alternierend nebeneinander, neben den »Flüchtlingen« die »Geflüchteten«, neben dem statistischen definierten »Migrationshintergrund« die familiär vermittelte »Migrationserfahrung«. Diese Bezeichnungspraxen verweisen auf die prinzipielle Offenheit und Kontingenz von Einwanderungsgesellschaften, auch im Medium der Sprache.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

116 Schönwälder, Einwanderung.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dezidiert dem Bildungswesen gewidmet ist die historische Studie von 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.¹³¹ Lehmans Arbeit ist in einer Schriftenreihe zu *Childhood Studies* erschienen, die sich in Nordamerika bislang noch größeren Interesses erfreuen als bislang in Mitteleuropa.¹³²

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

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

- 131 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.