

STEPHANIE ZLOCH

Von eigenen Wegen zum *third space*

Bildung im Einwanderungsland Deutschland von den 1960er- bis zu den 1980er-Jahren

Für den Umgang mit zugewanderten Kindern und Jugendlichen im deutschen Bildungswesen verfolgen aktuelle Debatten in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft vor allem die Frage, wie eine möglichst systematische und rasche Integration und Teilhabe durch Bildung gewährleistet werden kann. Darin stimmen bei allen Unterschieden im Detail politikberatende Gremien wie der »Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration« oder die »Fachkommission Integrationsfähigkeit« überein¹, in dieselbe Richtung weisen bildungs- und sozialwissenschaftliche Studien sowie journalistische Nachfragen², und mittlerweile thematisieren auch einige historische Arbeiten rückblickend »verpasste Chancen« zur Integration.³ Damit bewegt sich die bildungsbezogene Debatte deutlich stärker innerhalb des Integrationsparadigmas, als dies für andere Aspekte der Migrationsforschung gilt.⁴

Die Bundesrepublik Deutschland als Einwanderungsland zu sehen, ist mit der methodischen Herausforderung von Multiperspektivität und Multidirektionalität verbunden.⁵ Gleichzeitig hat eine reflexive Wende der Migrationsforschung jüngst dazu geführt, vermeintlich etablierte Begriffe und Konzepte stärker zu historisieren und analytische Ansätze in größerer Distanz zur Sprache der Quellen zu erproben.⁶

Die eigenen, zum Teil selbst organisierten Wege von Migrantinnen und Migranten im deutschen Bildungswesen neu sichtbar zu machen und zu untersuchen, ist

-
- 1 Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, Berlin 2019; Fachkommission Integrationsfähigkeit, Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten. Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit, Berlin 2020.
 - 2 Als Beispiele: *Thomas Kemper/Anna C. Reinhardt*, Sekundäranalysen zum Schulerfolg von Geflüchteten. Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von NRW, in: *Die Deutsche Schule* 114, 2022, H. 2, S. 1–16; *Anant Agarwala*, Das Integrationsexperiment. Flüchtlinge an der Schule – eine Bilanz nach fünf Jahren, Bonn 2020.
 - 3 *Karin Hunn*, »Nächstes Jahr kehren wir zurück ...«. Die Geschichte der türkischen »Gastarbeiter« in der Bundesrepublik, Göttingen 2005, S. 410; *Philipp Ther*, Die Außenseiter. Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa, Berlin 2017, S. 333 f.
 - 4 Hierzu der ausgezeichnete Literaturbericht von *Maren Möhring*, Jenseits des Integrationsparadigmas? Teil II: Forschungen zur transnationalen Arbeitsmigration in Europa nach 1945, in: *AFS* 59, 2019, S. 445–494.
 - 5 Hilfreiche Überlegungen hierzu bei *Anne Friedrichs*, Multiperspektivität als Schlüssel zur Kontingenz von Zugehörigkeit. Der organisierte Umzug von deutsch-polnischen Arbeitern und ihren Familien aus dem Ruhrgebiet nach Frankreich von 1922 bis 1925, in: *HZ* Bd. 313, 2021, S. 645–685, hier: S. 645–652.
 - 6 Als Beispiele *Kijan Espahangizi*, Der Migration-Integration-Komplex. Wissenschaft und Politik in einem (Nicht-)Einwanderungsland, 1960–2010, Konstanz/Göttingen 2022; *Isabella Löhr/Christiane Reinecke*, Not a Given Object: What Historians Can Learn from the Reflexive Turn in Migration Studies, in: *Migrant Knowledge*, 27.10.2020, URL: <<https://migrantknowledge.org/2020/10/27/not-a-given-object/>> [20.7.2022].

das Anliegen dieses Beitrags. Mit einer erweiterten Sozialgeschichte, die praxeologische, raumtheoretische und postkoloniale Impulse berücksichtigt, eröffnet sich ein noch etwas ungewohnter Zugang zur Bildungsgeschichte: Im Vordergrund stehen nicht länger vorwiegend die Planbarkeit und tradierte Regelmäßigkeit von Schulsystem und Schullaufbahnen, auch nicht sorgfältig visionär hergeleitete Reformideen und deren Umsetzung, vielmehr tritt die situative Offenheit pluraler, oft kontingenter Zuwanderungskonstellationen mit unerwarteten, raschen und teils auch widersprüchlichen Veränderungen in einem transnationalen Spannungsfeld als Untersuchungsperspektive hinzu.

Warum setzten Migrantinnen und Migranten auf eigene Unterrichtsangebote, welche konkreten Möglichkeiten gab es hierfür und welche Potenziale und Effekte hatte dieses Bildungsengagement? Diese Fragen untersucht der Beitrag mit zeitlichem Fokus auf der Hochphase der organisierten Arbeitsmigration in die Bundesrepublik Deutschland von den 1960er- bis zu den 1980er-Jahren anhand des zeit- und bildungshistorisch bislang so gut wie kaum beachteten Muttersprachlichen Unterrichts⁷ und der »Nationalklassen«. Beide Angebote haben die schulische Erfahrung von Hunderttausenden Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland mitgeprägt und wirken zum Teil bis heute – zumeist unter der Bezeichnung »Herkunftssprachlicher Unterricht« – fort.

Muttersprachlicher Unterricht und »Nationalklassen« sind aber nicht nur wegen ihrer Größenordnung von Interesse, sondern auch wegen ihrer spezifischen Verortung. Es ist nicht gleichgültig, wo Wissen ausgehandelt wird und – im migrations-spezifischen Fall – in welchem Verhältnis es zum etablierten öffentlichen Schulsystem des Aufnahmelandes angesiedelt ist. Hierzu nimmt der Beitrag die Überlegungen von Edward W. Soja und Homi K. Bhabha zum *Thirdspace* beziehungsweise *third space*⁸ auf.

Während Soja in Anlehnung an das raumtheoretische Konzept von Henri Lefebvre den *Thirdspace* als »real-and-imagined place« konzeptualisiert⁹, der alles fasst, »what is actually a constantly shifting and changing milieu of ideas, events, appearances, and meanings«¹⁰, hat Bhabha einen stärker metaphorischen Begriff von *third space* entwickelt, wonach in einem intermediären Raum aus einer Herausforderung starrer kultureller Differenzen etwas Neues, Hybrides entsteht. In seinen jüngeren Schriften spricht Bhabha explizit vom *third space* als Teil eines »di-

7 Im Folgenden wird Muttersprachlicher Unterricht mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben, um zu signalisieren, dass es sich sowohl um einen Quellenbegriff als auch um ein behördlich anerkanntes Schulfach mit einer über mehrere Jahrzehnte kontinuierlichen Bezeichnungspraxis handelt. Die »Nationalklassen« hingegen haben während ihrer wesentlich kürzeren Bestandszeit einige Bezeichnungswechsel erfahren.

8 Die Schreibweise ist bei Soja und Bhabha unterschiedlich: Während Soja für »Thirdspace« einen Großbuchstaben an den Anfang setzt und das Wort zusammenschreibt, bevorzugt Bhabha kleine Buchstaben und Getrenntschreibung. In diesem Beitrag wird die Schreibweise von Bhabha gewählt, da sie für sich alleine stehen kann und keiner Herleitung über einen »Firstspace« und »Secondspace« wie bei Soja bedarf.

9 Edward W. Soja, *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Malden/Oxford 1996, S. 6.

10 Ebd., S. 2.

asporic movement«¹¹ und verbindet ihn auf diese Weise mit der Migrationsforschung.

Das anregende Potenzial des *third space* ist in der Geschichtswissenschaft bereits gesehen¹², aber noch kaum umgesetzt worden. Dabei bietet dieser Ansatz eine größere Deutungsoffenheit als die in der sozial- und kulturgeschichtlichen Migrationsforschung zuletzt vermehrt beachteten Heterotopien Michel Foucaults¹³ oder die beliebte Metapher »von den Rändern aus« (*at the margins*), die den Fokus zwangsläufig auf die (Aufnahme-)Gesellschaft »in der Mitte« als gegebene Norm lenkt. Allerdings sind die Ansätze Sojas und Bhabhas nicht deckungsgleich. Wie anhand des Muttersprachlichen Unterrichts und der »Nationalklassen« quellenbasiert näher zu zeigen sein wird, besteht der Vorzug von Sojas Ansatz in der Rückkoppelung »imaginerter« an materiell begreifbare Räume, die es erleichtert, die Entstehungs- und Rahmenbedingungen eines *third space* nachzuzeichnen, während Bhabhas Ansatz deutlicher Prozesse innerhalb des *third space* erhellen kann.

Eine bekannte Herausforderung für jegliche Forschung zu migrationsbezogenen Themen ist die Asymmetrie der Quellenproduktion und Quellenüberlieferung zwischen Behörden und diplomatischen Vertretungen einerseits und Migrantinnen und Migranten andererseits. Dies gilt auch für den gesellschaftlichen Teilbereich Schule und Bildung. Vielmehr noch stellen migrierte Kinder und Jugendliche eine Personengruppe dar, deren Perspektive sich besonders selten in historischen Quellen niederschlägt. Umso wichtiger ist es daher, in diesem Beitrag neben den Akten der Kultusministerkonferenz (KMK) im Bundesarchiv Koblenz und den Akten von Schulbehörden ausgewählter Bundesländer¹⁴, die erste Vertiefungen innerhalb des von der historischen Forschung noch längst nicht umfassend ausgeleuchteten regionalen Migrations- und Bildungsgeschehens ermöglichen, auch einige der oft nur sporadisch überlieferten Selbstzeugnisse von Migrantinnen und Migranten heranziehen zu können; hierzu zählen im weiteren Sinne auch zeitgenössische sozial- und erziehungswissenschaftliche Schriften, die Autorinnen und Autoren mit eigener Migrationserfahrung verfasst haben.

11 Homi K. Bhabha, *Our Neighbours, Ourselves. Contemporary Reflections on Revival*, Berlin/New York 2011, S. 17.

12 Christof Dipper/Lutz Raphael, »Raum« in der Europäischen Geschichte. Einleitung, in: *Journal of Modern European History* 9, 2011, S. 27–41, hier: S. 34f.; Susanne Rau, *Räume. Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen*, Frankfurt am Main/New York 2013, S. 77–79 und 86f.

13 Michel Foucault, Von anderen Räumen, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, S. 317–329. Heterotopien als Ausdruck einer Isolation gegenüber dem gesellschaftlichen Leben sind als Konzept für moderne Bildungssysteme mit dem Anspruch auf umfassende Teilnahme aller Kinder und Jugendlichen nur bedingt anwendbar.

14 Vorrangig genutzt wird Quellenmaterial aus den im Zeitraum von den 1960er- bis 1980er-Jahren sozialdemokratisch regierten Bundesländern Hessen und Hamburg sowie aus dem christdemokratisch regierten Bundesland Baden-Württemberg.

I. Genealogien und Motive des Bildungseengagements von Migrantinnen und Migranten

Eigene Wege gegenüber dem öffentlichen Bildungswesen hat es seit dessen Etablierung im 19. Jahrhundert stets gegeben. Unter dem weitgespannten Begriff des Privatschulwesens sind sie wiederholt zum Thema der Bildungsforschung geworden.¹⁵ Dabei spielten Privatschulen im Bereich der Volksschulen kaum eine Rolle, sondern konzentrierten sich vielmehr im Bereich der weiterführenden Schulen. Obwohl reformpädagogische Einrichtungen lange Zeit besonders im gesellschaftlichen Blickpunkt standen, stellte quantitativ gesehen die konfessionelle Mädchenschule die klassische Form der Privatschule in Deutschland dar.

Dies galt auch für die Zeit nach 1945 fort. Schätzungen für die Mitte der 1950er-Jahre beliefen sich auf 120.000 Kinder und Jugendliche in Privatschulen, die damit fast 12 % aller Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen stellten.¹⁶ Sogar das sozialdemokratisch regierte Hessen, das in seiner Landesverfassung von 1946 das Schulwesen so deutlich wie kaum ein anderes Land der künftigen Bundesrepublik Deutschland explizit als »Sache des Staates« deklariert hatte¹⁷, lockerte im Einzelfall seine skeptische Haltung gegenüber Privatschulen, namentlich gegenüber einigen traditionsreichen kirchlichen oder reformpädagogischen Einrichtungen wie der Odenwaldschule in Ober-Hambach bei Heppenheim.¹⁸

Entwickelte sich auf diese Weise über die Jahrzehnte hinweg eine eher wohlwollende Koexistenz von staatlichem Bildungssystem und Privatschulen in Deutschland etablierter Träger, so hatten neue schulische Angebote nichtdeutscher Organisationen einen deutlich schwereren Stand. Diese Angebote orientierten sich häufig an den bildungspolitischen Erfahrungsräumen ihrer jeweiligen Herkunftsländer oder aber an den Erwartungshorizonten jener Migrantinnen und Migranten, die insbesondere in der frühen Nachkriegszeit fest damit rechneten, Deutschland zugunsten neuer Zielländer, oftmals in Übersee, recht bald verlassen zu können. Die wohl bekannteste und am besten erforschte Gruppe jener Migrantinnen und Migranten waren die sogenannten Displaced Persons (DPs).¹⁹ Ihr neu aufgebautes, temporäres Schulwesen in den DP-Lagern ist in der Übersetzungsleistung zwischen Herkunfts- und Zielländern durchaus als *third space* in der Gestalt eines »real-and-imagined place« zu charakterisieren. Mit der deutschen Nachkriegsgesellschaft gab es allerdings nur sehr wenige Interaktionen, sodass die Zeit ihres Aufenthalts für die meisten DPs nicht umstandslos mit einer Geschichte des Einwanderungslands Deutschland assoziiert werden kann.

Die nach 1950 in Deutschland verbliebenen DPs, die oftmals aus Ländern des östlichen Mitteleuropas stammten und sich zum Teil mit später ausgereisten antikom-

15 Als neuerer Überblick *Margret Kraul* (Hrsg.), *Private Schulen*, Wiesbaden 2015.

16 *Hans Heckel/Paul Seipp*, *Schulrechtskunde*. Ein Handbuch für Lehrer, Eltern und Schulverwaltung. Ein Studienbuch für die Lehrerbildung, Berlin/Neuwied etc. 1957, S. 60.

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

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

19 *Matthias Springborn*, *Die Forschung über Displaced Persons in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg*, in: *ZfG* 70, 2022, S. 29–39.

munistischen Exilantinnen und Exilanten organisatorisch zusammenschlossen, verfolgten zeitweilig die Idee einer Kulturautonomie, die im Erfahrungsraum des multiethnischen östlichen Mitteleuropas in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen verankert war.²⁰ Allerdings waren seit Mitte der 1950er-Jahre aufgrund nachlassender Finanzierung durch humanitäre Organisationen und transnationale Exil-Netzwerke noch bestehende DP-Schulen gezwungen, vermehrt um staatliche deutsche Anerkennung und Unterstützung nachzusuchen.

Seither war das Thema »ausländische Schulen« als bildungspolitische Grundsatzfrage in der Bundesrepublik Deutschland etabliert; es wird bis heute kontrovers diskutiert. Bedeutsam ist dabei die bereits auf deutsche Privatschulen angewendete behördliche Einstufung, ob es sich um »Ersatzschulen« handelte, die den staatlichen öffentlichen Schulen in ihrer ganzen Struktur entsprachen und diese daher »ersetzen« konnten, oder um »Ergänzungsschulen«, die gegenüber den staatlichen öffentlichen Schulen eine spezifische »ergänzende« Funktion wahrnahmen. Die Ersatzschule musste von der deutschen Schulaufsicht genehmigt werden, während der Betrieb der Ergänzungsschule lediglich anzuzeigen war. Die Schulpflicht konnte nur an einer Ersatzschule erfüllt werden.²¹

Die Privatisierung von Bildung in der Migrationsgesellschaft war somit bereits in die Wege geleitet, als im Zuge der Arbeitsmigration auf Grundlage bilateraler Anwerbeabkommen – mit Italien 1955, mit Spanien und Griechenland 1960, mit der Türkei 1961, mit Marokko 1963, Portugal 1964, Tunesien 1965 und Jugoslawien 1968 – zunehmend mehr Familien mit Kindern in die Bundesrepublik kamen. Zu Beginn der 1960er-Jahre entstanden vor allem in solchen Regionen, wo sich größere Gruppen von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten gefunden hatten, etwa in Nordbaden, im Großraum Stuttgart oder im Rhein-Main-Gebiet, erste Kurse mit einem muttersprachlichen Angebot. Diese Kurse waren insofern Ausdruck selbst organisierten Wissens, als sie zu diesem Zeitpunkt kurzfristig aufgrund des Engagements und der Nachfrage von Migrantinnen und Migranten und nicht als Ergebnis bildungspolitischer Planung entstanden waren. Es war üblich, dass den Unterricht ausländische Studierende oder Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten mit höherem Bildungsabschluss leisteten²² – und noch nicht von den Regierungen der Herkunftsländer offiziell entsandte Lehrkräfte.

In ihren Empfehlungen vom 14./15. Mai 1964 sprach die KMK diesen Kursen ihre Anerkennung aus und versuchte gleichzeitig, den Unterschied zum Förderunterricht in Deutsch für ausländische Kinder und Jugendliche zu klären.²³ Eine solche Klärung war geboten, denn zum einen überlagerten sich in der Praxis die beiden Angebote, da nach zeitgenössischer didaktischer Vorstellung ausländische Lehrkräfte idealerweise nicht nur die Muttersprache unterrichteten, sondern diese auch

20 So die Bitte des Lettischen Zentralkomitees: KMK an Bundeskanzleramt, 25.7.1950, BArch (Koblenz), B 304, 2057-2.

21 Heckel/Seipp, Schulrechtskunde, S. 130f. und 261; Christine Langenfeld, Integration und kulturelle Identität zugewandelter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland, Tübingen 2001, S. 564–568.

22 Dimitrios M., Wiesbaden-Kostheim, an Hessischer Kultusminister, 29.9.1966, HHStA Wiesbaden, 504, 909 a; Hunn, »Nächstes Jahr kehren wir zurück ...«, S. 173.

23 KMK, 101. Plenum am 14./15.5.1964 in München, Anlage VII, BArch (Koblenz), B 304, 3733.

zur zielgruppengerechten Ansprache nutzten, um den deutschen Spracherwerb zu fördern. Diese Logik begleitete noch die seit Ende der 1960er-Jahre eingeführten, zumeist einjährigen Vorbereitungsklassen auf den deutschen Regelunterricht. Zum anderen war der Begriff »Muttersprachlicher Unterricht« bislang anderweitig konnotiert gewesen, nämlich mit dem Deutschunterricht für deutschsprachige Kinder insbesondere im Grundschulalter.²⁴ Mit dem Muttersprachlichen Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche erfolgte in den 1960er-Jahren eine migrantisierende Bedeutungsverschiebung.

Die KMK-Empfehlungen ließen den Migrantinnen und Migranten, den sogenannten Entsendeländern, den Bundesländern und Kommunen in der konkreten Umsetzung weitgehend freie Hand. Warum nahmen viele Migrantinnen und Migranten sowie zunehmend die Regierungen der Entsendeländer die Anstrengung auf sich, eigene Unterrichtsangebote zu organisieren? Das Recht auf einen Schulbesuch für Kinder und Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit war bereits im »Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer« vom 25. April 1951 verbrieft²⁵ und dann auf internationaler Ebene wie im »Europäischen Niederlassungsabkommen« des Europarats von 1955 weiter gestützt worden.²⁶ Seit den 1950er-Jahren war dann, wenn auch in manchen Bundesländern zögerlicher als in anderen, sukzessive die Schulpflicht für Kinder und Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit eingeführt worden.²⁷

Recht auf Schulbesuch und Schulpflicht bezogen sich auf den Regelunterricht in deutschen öffentlichen Schulen. Die beiden wesentlichen Motive für eigene Unterrichtsangebote von Migrantinnen und Migranten lagen daher nicht am mangelnden Zugang zum deutschen Bildungswesen begründet. Das erste Motiv war die Erwartung einer baldigen Rückkehr in das Herkunftsland – eine Erwartung, die in den Anfangsjahren der Arbeitsmigration viele Migrantinnen und Migranten ebenso wie die deutsche Politik und Verwaltung teilten. Was auf den ersten Blick folgerichtig im Sinne der bilateralen Anwerbeabkommen erschien, musste sich zunehmend der veränderten gesellschaftlichen Realität beginnender Ansiedlungsprozesse stellen.²⁸ Markierten die 1970er-Jahre noch ein Jahrzehnt des Übergangs, in dem einerseits der Anwerbestopp 1973 in einer nicht intendierten Wirkung einen rege genutzten Familiennachzug begünstigte und andererseits vor allem südwesteuropäische Migrantinnen und Migranten hoffnungsvoll in die neu hergestellten Demokratien Spaniens und Portugals zurückkehrten, hat die von den Bundesregierungen der 1980er-Jahren massiv propagierte Rückkehrförderung zu einer politischen Polarisierung geführt. Vor allem im linken und liberalen Spektrum galt, in scharf akzentuiertem Gegensatz zur Regierungspolitik, Rückkehr nun gleichsam als

24 Als Beispiel: *Theodor Rutt*, *Didaktik der Muttersprache*, Frankfurt am Main 1968.

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

26 Europäisches Niederlassungsabkommen, 13.12.1955, Art. 20, URL: <<https://rm.coe.int/16800645a2>> [20.7.2022].

27 Mit ausführlichem Überblick über jedes Bundesland: *Langenfeld*, *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten*, S. 45–78.

28 *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. 296 und 366.

Synonym für »gescheiterte Integration«, aber auch als Resultat von Diskriminierung, Rassismus und der Nichtanerkennung Deutschlands als Einwanderungsland. Hinzu kam seit den 1980er-Jahren, dass Asyl und Flucht zunehmend das Gesamtbild von Migrationsprozessen bestimmten.²⁹ Eine Rückkehr war in diesen Fällen oft nur zwangsweise zu erreichen und dies stellte eine wesentlich veränderte Konstellation gegenüber der im Prinzip freiwilligen Arbeitsmigration während des wirtschaftlichen Booms der ersten Nachkriegsjahrzehnte dar.

Diesen gewandelten migrationshistorischen Kontext gilt es im Blick zu behalten, um zu verstehen, warum die KMK-Empfehlungen vom 3. Dezember 1971, die auf die bildungspolitische »Doppelaufgabe« von Integration und Rückkehrförderung setzten³⁰, seinerzeit auf deutliche Kritik trafen – vorneweg von den Regierungen der Entsendeländer: Nach ihrer Wahrnehmung hatte sich die KMK zu sehr vom Grundsatz leiten lassen, dass die Integration in das deutsche Schulwesen Priorität haben solle gegenüber Maßnahmen zur Unterstützung bei der Rückkehr in das Schulwesen des Heimatlandes.³¹ Die griechische Regierung hielt am stärksten von allen Entsendeländern an einer Rückkehrperspektive für die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten fest.³² Ob die außenpolitischen Interessen der Entsendeländer auch die Interessen der Migrantinnen und Migranten widerspiegeln, stand freilich auf einem anderen Blatt.

Das zweite Motiv für ein eigenes Unterrichtsangebot liegt in der Erinnerungs- und Nachgeschichte des Zweiten Weltkriegs, die in der Forschung zur Arbeitsmigration im Zuge bilateraler Anwerbeabkommen bislang noch wenig reflektiert worden ist. Insbesondere für Migrantinnen und Migranten aus Staaten, die unter der NS-Besatzungsherrschaft zu leiden hatten, war diese Zeit, die in den 1960er-Jahren kaum eine Generation im familiären Gedächtnis zurücklag, noch stark präsent. Die erste Million der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten kam zu einem Zeitpunkt in die Bundesrepublik, als durch den Eichmann-Prozess in Jerusalem und die Frankfurter Auschwitz-Prozesse Gewalt und Genozid im Zweiten Weltkrieg neu aufgearbeitet, international beachtet und erinnerungskulturell aktualisiert wurden. Die deutsche Gesellschaft war mithin keine Gesellschaft, in die sich Migrantinnen und Migranten unbefangen »integrieren« konnten; Äußerungen des Unbehagens und der Sorge vor einer »Germanisierung«³³ oder »Zwangsintegration der 2. Generati-

29 *Patrice G. Poutrus*, *Umkämpftes Asyl. Vom Nachkriegsdeutschland bis in die Gegenwart*, Berlin 2019; *Ther*, *Die Außenseiter*.

30 Synopse: KMK-Empfehlung vom 3.12.1971 und Entwurf einer neuen Empfehlung, BArch (Koblenz), B 304, 2057-1.

31 KMK, Vermerk, 21.11.1972, BArch (Koblenz), B 304, 3281; *Sarah Hackett*, *Foreigners, Minorities and Integration. The Muslim Immigrant Experience in Britain and Germany*, Manchester 2013, S. 153.

32 *Brittany Lehman*, *Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, 1949–1992*, Cham 2019, S. 85; *Schönwälder*, *Einwanderung und ethnische Pluralität*, S. 562; *Michael Damanakis*, *Ausbildungsprobleme junger Griechen in Deutschland – Forderungen, Einflussfaktoren, Konsequenzen*, in: *Jörg Ruhloff* (Hrsg.), *Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der »Ausländerpädagogik«*, Frankfurt am Main/Bern 1982, S. 54–85, hier: S. 54.

33 »Germanisierung«. Übersetzung eines Artikels aus dem *Corriere d'Italia* vom 3.2.1971, HHStA Wiesbaden, 504, 3543.

on«³⁴ waren in Medien oder Elternvereinen von Migrantinnen und Migranten bis in die 1980er-Jahre hinein vernehmbar.

II. Der Muttersprachliche Unterricht – Herausbildung eines »real-and-imagined place«

Der Muttersprachliche Unterricht war nach den KMK-Empfehlungen von 1964 ein offiziell anerkanntes, aber außerhalb des deutschen Regelunterrichts stattfindendes Angebot auf freiwilliger Basis. Dabei wurde der vor allem in der Anfangsphase der Arbeitsmigration selbst organisierte Unterricht zunehmend von zwei neuen Modellen überlagert: zum einen durch einen von den jeweiligen ausländischen Konsulaten organisierten Unterricht (Konsulatsunterricht) und zum anderen durch ein Angebot in der Trägerschaft kommunaler deutscher Schulen, für das die Regierungen der Entsendeländer Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellten.³⁵ Die Präferenz für eines der Modelle war von Bundesland zu Bundesland verschieden und noch nicht einmal nach parteipolitischen Kriterien einzuordnen; so hatten sich um 1970 die Bundesländer Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz für eine Trägerschaft kommunaler deutscher Schulen entschieden, während die übrigen Bundesländer Konsulatsunterricht zuließen.³⁶

Im Folgenden sind konkrete Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts wie Teilnahme, Zeiten, Räume und Akteure darauf zu untersuchen, inwieweit sie die Entstehung eines *third space* befördern konnten. Die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht erfassten die KMK und die deutschen Schulbehörden weit aus sporadischer als den Schulbesuch ausländischer Kinder und Jugendlicher in deutschen öffentlichen Schulen. Immerhin lassen sich aus den überlieferten Statistiken der einzelnen Bundesländer einige Tendenzen ablesen. Demnach besuchten in den 1970er-Jahren insgesamt rund 40 % aller ausländischen Kinder und Jugendlichen den freiwilligen Muttersprachlichen Unterricht aller Altersstufen. Dies variierte stark nach Herkunftsländern. Dabei zeichneten sich griechische Kurse mit einer recht hohen Teilnahmequote von circa 60 bis 70 % aus, während die jugoslawischen, spanischen, italienischen und türkischen Kurse je nach Bundesland und Schuljahr eher 30 bis 50 % der Kinder und Jugendlichen erreichten.³⁷

34 Verband der Vereine griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Baden-Württemberg e. V., Leonberg, an Präsidenten des Landtags von Baden-Württemberg, Gaa, und Kultusminister von Baden-Württemberg, Mayer-Vorfelder, 12.2.1981, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101.

35 Die Entscheidung für eines der Angebotsmodelle galt einheitlich für ein Bundesland. Die jeweilige Präferenz ließ sich aber nicht unbedingt aus der parteipolitischen Zusammensetzung der Landesregierung ableiten: So unterbreitete das sozialdemokratisch regierte Hessen ein staatliches Angebot, während das ebenso sozialdemokratisch regierte Hamburg auf den Konsulatsunterricht setzte.

36 KMK, 149. SchA am 21./22.10.1971 in Hattenheim, TOP 2a, BArch (Koblenz), 2057.

37 Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 20.12.1972, BArch (Koblenz), B 304, 3281; KMK, 15.3.1971, mit handschriftlichen Eintragungen durch die Schulbehörde, StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766; Vermerk, 18.10.1972, StA Hamburg, 361-9, 4362; Vermerk (1977), HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82; Hessischer Kultusminister (Hrsg.), Bildungspolitische Informationen, Nr. 2, 1981: Zur Lage der ausländischen Kinder und Jugendlichen in Hessen, Wiesbaden 1981, S. 33.

Wie viel Zeit die Kinder und Jugendlichen für den Muttersprachlichen Unterricht aufbrachten, war unterschiedlich. So sah die KMK-Empfehlung von 1971 vor, dass der Muttersprachliche Unterricht in der Regel fünf Wochenstunden nicht überschreiten sollte³⁸, allerdings ließen manche Bundesländer bis zu zehn Wochenstunden zu, wobei im Falle griechischer Kinder und Jugendlicher das eigene Alphabet eine weitere Wochenstunde rechtfertigte.³⁹ Der zeitliche Umfang des Muttersprachlichen Unterrichts rief regelmäßig Kontroversen hervor. Vor allem deutsche Lehrkräfte und Schulleitungen sahen darin immer wieder eine »schwere zusätzliche Belastung für die Kinder«.⁴⁰ Zudem kamen Vorwürfe auf, dass sich manche ausländischen Lehrkräfte nicht an die Regelungen zur Wochenstundenzahl hielten, sondern mehr Unterricht gaben.⁴¹ Tatsächlich hatten insbesondere die griechischen Vertreter der bilateralen deutsch-griechischen Kulturkommission ihre Erwartung zum Ausdruck gebracht, dass griechische Kinder und Jugendliche ihre Schulpflicht sechs Jahre an einer griechischen Schule in der Bundesrepublik erfüllen sollten.⁴² Insofern es solche griechischen Schulen noch nicht und auch später nicht flächendeckend gab, fiel die Aufgabe dem Muttersprachlichen Unterricht zu, sodass nach Beobachtung eines Mitarbeiters im KMK-Generalsekretariat »in den z. T. bis zu 10 Wochenstunden erteilten Unterrichtsveranstaltungen am Nachmittag das volle Pensum der ausländischen Pflichtschule absolviert wird«.⁴³

Ein weiterer zeitbezogener Faktor war die Verankerung im Tagesablauf. Seit Mitte der 1970er-Jahre zogen Schulbehörden im Austausch mit den diplomatischen Vertretungen vermehrt in Betracht, den Muttersprachlichen Unterricht vom Nachmittag und frühen Abend in die vormittägliche Kernzeit des deutschen Schulalltags zu verschieben. Das Problem lag dabei im Wesentlichen im traditionellen Zeitregime der Halbtagsschule begründet⁴⁴, das ein Unterrichtsangebot am Nachmittag symbolisch und differenzmarkierend an die Grenzen des etablierten Schulsystems rückte. Unbefriedigend gelöst blieb vorerst die Frage, welches Fach dafür zu weichen hätte. Die Idee, beispielsweise Türkisch statt Englisch anzubieten und damit die Muttersprache an die Stelle einer Fremdsprache zu platzieren, schränkte den Übergang von den Volks-, später Grund- und Hauptschulen auf Realschulen und Gymnasien stark ein. Einen festen Platz im überwiegend vormittäglichen Stunden-

38 Synopsis: KMK-Empfehlung vom 3.12.1971 und Entwurf einer neuen Empfehlung, BArch (Koblenz), B 304, 2057-1.

39 Landtag Baden-Württemberg, Drucksache 6/3960, 6.12.1973.

40 Vornotiz aus der Lehrerkammer, 15.2.1973, StA Hamburg, 361-9, 4494; Lehrerkammer Hamburg, Niederschrift der Sitzung vom 14.2.1973, StA Hamburg, 361-9, 4362.

41 Schulische Fördermaßnahmen, 1974, StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1593; Protokoll der Besprechung bei LSR Neckel, 4.11.1974, StA Hamburg, 361-9, 4828.

42 Dt.-griech. Kulturkommission, 28.11.1972, BArch (Koblenz), B 304, 3282; ähnlich auch: KMK, Generalsekretär, 24.11.1972: Vorbereitende Notizen zur 15. Amtschef-Konferenz am 1.12.1972, BArch (Koblenz), B 304, 3280.

43 KMK, Vermerk, 14.3.1973, StA Hamburg, 361-9, 4380.

44 *Karen Hagemann*, A West German »Sonderweg«? Family, Work, and the Half-Day Time Policy of Childcare and Schooling, in: *dies./Konrad H. Jarausch/Cristina Allemann-Ghionda* (Hrsg.), *Children, Families, and States. Time Policies of Childcare, Preschool, and Primary Education in Europe*, New York/Oxford 2011, S. 275-300.

plan deutscher Schulen einzunehmen, sollte in kleinen Schritten ab den 1980er-Jahren erst dem islamischen Religionsunterricht gelingen.

Zum Zeitregime der Halbtagssschule gehörte schließlich das Erledigen von Hausaufgaben. Das Internationale Erziehungsjahr 1970, das unter der Schirmherrschaft von Bundeskanzler Willy Brandt stand, hatte einen Schwerpunkt auf die Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gelenkt und die bundesweite Kampagne »Hausaufgabenhilfe für Ausländerkinder« initiiert.⁴⁵ Von den damals in der Bundesrepublik eingeschulten 31.000 ausländischen Kindern und Jugendlichen erhielten rund 3.300 eine außerschulische Hausaufgabenhilfe⁴⁶ und damit etwas mehr als 10 %. Für die Hausaufgabenkreise wurde ein breites Spektrum an Helfenden gesucht und gefunden: neben Förderkurslehrkräften auch »Studenten(innen), pädagogisch vorgebildete Personen und besonders geeignete Eltern«. ⁴⁷ Eine wichtige Rolle spielten bei der Hausaufgabenhilfe die Wohlfahrtsverbände, die sich eine Arbeitsteilung gegeben hatten: Die Caritas kümmerte sich vornehmlich um Kinder und Jugendliche aus Spanien und Italien, die Diakonie um diejenigen aus Griechenland und die Arbeiterwohlfahrt (AWO) um diejenigen aus der Türkei und später auch aus Jugoslawien, Tunesien und Marokko. Hier waren in der Hausaufgabenhilfe häufiger auch Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuer aus den jeweiligen Herkunftsländern tätig.⁴⁸

Der zur Verfügung stehende zeitliche Umfang und die dadurch ermöglichte Intensität der Wissensvermittlung entschieden maßgeblich darüber, in welchem Maße sich der Muttersprachliche Unterricht und zum Teil auch die Hausaufgabenhilfe in der Muttersprache zu »real-and-imagined places« im Alltagsleben der Kinder und Jugendlichen herausbilden konnten.

Ähnlich wie bei der Zeit, so zeigte sich allerdings auch bei den Räumen des Muttersprachlichen Unterrichts eine wachsende Tendenz, den Weg in die deutsche Regelschule zu finden. Noch in den 1960er-Jahren war es vorgekommen, dass Muttersprachlicher Unterricht in Wohnunterkünften von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten⁴⁹ oder, in den größeren deutschen Städten, in den Räumlichkeiten von Konsulaten stattfand⁵⁰, doch in den 1970er-Jahren wurde es zur Regel, dass der Muttersprachliche Unterricht in den Klassenräumen deutscher Schulgebäude stattfand. Damit unterschied sich die Raumsituation deutlich von den Bedingungen, unter denen in früheren Jahren DPs oder Exilgruppen aus Mittel- und Osteuropa ihre Kinder unterrichteten, nämlich in den Baracken der DP-Lager, in Heimschulen, Gasthäusern oder kirchlichen Gemeindesälen.⁵¹

45 Internationales Erziehungsjahr 1970 an Rektoren und Leiter der Grund- und Hauptschulen, 30.12.1970, StA Hamburg, 361-2 VI, 3066.

46 Internationales Erziehungsjahr 1970, PM, 9.2.1971, StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766.

47 Schulbehörde an alle Schulen (1973), StA Hamburg, 361-9, 4362.

48 Für die AWO ausführlicher: *Philipp Kufferath/Jürgen Mittag*, *Geschichte der Arbeiterwohlfahrt (AWO)*, Bonn 2019, S. 305f. und 311-315.

49 Lehrerverzeichnis Muttersprachlicher Unterricht und Förderkurse, 1970, StA Hamburg, 361-2 VI, 3208.

50 Vermerk, 2.2.1968, StA Hamburg, 361-2 VI, 3199.

51 Als Beispiel: Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte, an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.10.1965, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67.

Die räumliche und dadurch auch symbolische Anbindung an die deutsche Schule vermochten die jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie die Lehrkräfte des Muttersprachlichen Unterrichts auf ihre eigene Weise umzugestalten. So konnten Karten, Bilder und dekorativer Schmuck aus dem Herkunftsland die Wände zieren. Da dies aufgrund der Nutzung deutscher Schulgebäude eher temporär und sporadisch möglich war, kam diese Raumgestaltung vor allem anlässlich von Feierlichkeiten zum Tragen.⁵² Mitunter erhielt der Unterricht in den deutschen Schulen neue Eigenbezeichnungen: So firmierte um 1970 der Muttersprachliche Unterricht von 160 Kindern an der Darmstädter Goetheschule und an der Griesheimer Carlo-Mierendorff-Schule in der Selbstdarstellung als »Griechische Schule Darmstadt-Griesheim«⁵³, während in den frühen 1980er-Jahren die Pestalozzischule in Wiesbaden für Aufmerksamkeit im hessischen Kultusministerium sorgte, da die griechische Koordinatorin der Vorbereitungsklassen ihre Korrespondenz an das staatliche Schulamt mit der Amtsbezeichnung Rektorin unterzeichnete⁵⁴ und die griechischen Lehrkräfte sich als »Gymnasiallehrer« sahen, wie Kultusminister Hans Krollmann empört feststellte, da an der Pestalozzischule nur ein Hauptschulabschluss vergeben werden könne.⁵⁵ Die divergierende Bezeichnungspraxis beruhte auf dem Wechselspiel von Ideen, Praktiken und Bedeutungen und konstituierte im Sinne Sojas einen Raum, dessen Verschiedenartigkeit somit je nach Zeitpunkt und betrachtender Position changierte.⁵⁶

Mit den Lehrkräften stand und fiel der Muttersprachliche Unterricht. Die Idealvorstellung von deutschen Schulbehörden und ausländischen Regierungen waren vom jeweiligen Herkunftsland entsandte, professionell ausgebildete Lehrkräfte, die zusätzlich über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten, um nicht nur im Muttersprachlichen Unterricht, sondern auch in den Vorbereitungsklassen auf den deutschen Regelunterricht eingesetzt zu werden. Die Verfügbarkeit und die Qualifikationen ausländischer Lehrkräfte boten allerdings immer wieder Anlass zu Diskussionen.⁵⁷

Deshalb sah sich eine Reihe von Migrantinnen und Migranten dazu ermuntert, sich selbst bei den deutschen Kultusverwaltungen zu melden, um die Kinder und Jugendlichen zu betreuen und zu unterrichten.⁵⁸ Dabei gab es unterschiedliche Vorstellungen, ob das angebotene Engagement bevorzugt in den Vorbereitungsklassen

52 Nationale Feierstunde in der Bessunger Turnhalle am 22.3.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt, HHStA Wiesbaden, 504, 909 a.

53 Ebd.

54 Pestalozzischule, Wiesbaden, an Staatliches Schulamt Wiesbaden, 23.6.1981, HHStA Wiesbaden, 806-1, 13; Pestalozzischule, Wiesbaden, an Staatliches Schulamt Wiesbaden, 13.8.1981, HHStA Wiesbaden, 806-1, 13.

55 Hessischer Kultusminister, Krollmann, an Manfred Kanther, 28.7.1981, HHStA Wiesbaden, 806-1, 13.

56 Soja, *Thirdspace*, S. 2; Rau, *Räume*, S. 78f.

57 KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 9. Sitzung am 30./31.1.1980 in Bonn, TOP 6, BArch (Koblenz), B 304, 7769; KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 13. Sitzung am 4./5.2.1981 in Bremen, TOP 3, BArch (Koblenz), B 304, 7769; 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, hier: S. 483 und 486f.

58 Hessisches Kultusministerium an MdL Armin Clauss, 12.1.1971, HHStA Wiesbaden, 504, 3544.

oder im Muttersprachlichen Unterricht erfolgen sollte. So hielt eine schon länger in Deutschland lebende Türkin, die als Sozialbetreuerin für die AWO und als Dolmetscherin bei Schulreifetests gearbeitet hatte, in ihrem Antrag an die Hamburger Schulbehörde ausdrücklich fest⁵⁹, dass sie nicht unter der Aufsicht des türkischen Generalkonsulats Muttersprachlichen Unterricht erteilen wolle⁶⁰, sondern ihre Aufgabe darin sehe, die Kinder beim Erlernen der deutschen Sprache zu unterstützen.⁶¹ Die Hilfsangebote waren somit nicht nur mit persönlichen und mitunter idealistischen Motiven verbunden, sondern konnten auch politische Positionierungen beinhalten. Dies wirft ein erstes Schlaglicht darauf, dass der *third space* des Bildungsengagements von Migrantinnen und Migranten nicht nur als »real-and-imagined« konstituiert war, sondern auch ein intermediärer Raum konflikthafter Auseinandersetzungen sein konnte.

III. Konflikte im Muttersprachlichen Unterricht

Die Inhalte des Muttersprachlichen Unterrichts waren üblicherweise Sprache, Geschichte und Landeskunde; auch Religion konnte dazugehören.⁶² Durch diese Fächerwahl wies der Muttersprachliche Unterricht häufig eine Tendenz zugunsten von Fragen der Identität, Sinnstiftung und Traditionspflege auf. Hinzu kam, dass um 1970 die meisten Herkunftsländer der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten – mit Ausnahme Italiens – autoritär regiert wurden. Der Kontrast zum Bildungswesen in der Bundesrepublik erschien umso gravierender, als sich hier seit den 1960er-Jahren eine breite Liberalisierungs- und Reformbereitschaft zeigte, die darauf abzielte, Leistungsreserven zu heben und soziale Chancengerechtigkeit durchzusetzen.⁶³

Diese Differenzen ließen sich im Wortsinne schwarz auf weiß an Schulbüchern festmachen. Verwendung fanden im Muttersprachlichen Unterricht bis in die 1980er-Jahre hinein ausnahmslos Schulbücher aus den Herkunftsländern.⁶⁴ Der amerikanische Historiker Brian Van Wyck hat darauf verwiesen, dass türkische Lehrkräfte anfangs oft ohne jegliche Unterrichtsmaterialien improvisieren mussten⁶⁵, allerdings ist dies eher als Sonderfall unter den Entsendeländern zu sehen, denn vor allem aus Spanien und Griechenland, etwas seltener aus Italien, wurden

59 Inci L. an Schulbehörde Hamburg, 27.10.1972, StA Hamburg, 361-9, 4362.

60 Vermerk, 3.11.1972, StA Hamburg, 361-9, 4362.

61 Inci L. an Schulbehörde Hamburg, 27.10.1972, StA Hamburg, 361-9, 4362.

62 KMK, Vermerk Vors. SchA, 9.12.1974, BArch (Koblenz), B 304, 2171-1.

63 Hierzu *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; *Wilfried Rudloff*, Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich, in: *AfS* 47, 2007, S. 237–268; *Till Kössler*, Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900, in: *ders./Constantin Goschler* (Hrsg.), *Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945*, Göttingen 2016, S. 103–133.

64 Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 20.12.1972, BArch (Koblenz), B 304, 3281.

65 *Van Wyck*, *Guest Workers in the School?*, S. 466f.

regelmäßig Schulbücher in die Bundesrepublik geliefert, wie die KMK 1971 in einer Auflistung festhielt.⁶⁶

Vor allem die Schulbücher aus Griechenland rückten rasch in den Blickpunkt einer intensiven politischen, mitunter sogar gewaltsam ausgetragenen Debatte. Griechenland war seit April 1967, als eine kleine Gruppe von Offizieren die Regierungsmacht an sich gerissen hatte, in den Fokus einer kritischen internationalen Öffentlichkeit geraten. Bis in den Deutschen Bundestag drang um 1970 die Frage vor, gestellt vom SPD-Abgeordneten Manfred Wende, der den württembergischen Wahlkreis Waiblingen vertrat, »ob in deutschen Schulen Kinder griechischer Gastarbeiter mittels von der Junta herausgegebener Lehrbücher – speziell in Geschichte – unterrichtet werden, welche eindeutig geschichtsverfälschenden und die Diktatur verherrlichenden Inhalt haben«.⁶⁷

Zeitnah konnte die »Aktion Demokratisches Griechenland« des Kölner Juristen Vassili Mavridis Expertise liefern, da sie in der Broschüre »Griechische Dokumente und Informationen« Auszüge aus bundesweit verwendeten griechischen Schulbüchern ins Deutsche übersetzt hatte.⁶⁸ Initiative zeigte auch das Bundesland Hessen, da dort der Muttersprachliche Unterricht in der Zuständigkeit der Schulbehörden und der Trägerschaft kommunaler deutscher Schulen lag. Das Regierungspräsidium Darmstadt holte im Frühjahr 1970 von griechischen Lehrkräften des Muttersprachlichen Unterrichts mehrere Gutachten zu den verwendeten Schulbüchern ein, die dann rasch den Weg zur KMK fanden.⁶⁹

Konflikte entstanden darüber hinaus um Unterrichtspraktiken und politische Haltungen der Lehrkräfte. Für die Zeit um 1970 sind einige Vorfälle insbesondere dann bekannt geworden, wenn sie überregionale Aufmerksamkeit durch Petitionen an Bundestagsabgeordnete oder durch die mediale Berichterstattung erhielten. Es ist angesichts der in der Forschung bekannten politischen Spannungen unter Migrantinnen und Migranten gerade aus autoritär regierten Herkunftsländern⁷⁰ wahrscheinlich, dass es weitere, lokal begrenzte Auseinandersetzungen um Schule und Bildung gab, und es ist ein Desiderat, entsprechende Quellen noch systematischer in Archiven auf regionaler und kommunaler Ebene zu erschließen. Gleichzeitig besteht die Gefahr einer quellenbedingten Asymmetrie: Konfliktfälle werden hervorgehoben, während der Alltag in den Schulen weitgehend unsichtbar bleibt. Deshalb sind vor allem jene detailliert dokumentierten Vorgänge von Interesse, die über den einzelnen Konflikt hinaus schulische Kontexte und – für die Fragestellung dieses Beitrags – Entstehung und Reichweite eines *third space* erschließen.

Zu den überregional bekannt gewordenen Ereignissen zählten etwa die Auseinandersetzungen um die Abberufung von zwei vermeintlich oppositionell eingestellten griechischen Lehrkräften an der Parkschule Rüsselsheim zurück nach Grie-

66 Liste von Lehrbüchern ausländ. Schüler, 1971, BArch (Koblenz), B 304, 3280.

67 Deutscher Bundestag, Plenarprotokoll, 6. Wahlperiode, 37. Sitzung, 12.3.1970, S. 1867.

68 Griechische Dokumente und Informationen, Oktober/November 1970, H. 28/29, HHStA Wiesbaden, 504, 2000; hierzu auch: KMK, Plenum, 144. Sitzung am 7.5.1971 in Bonn, TOP 12, BArch (Koblenz), B 304, 2057-2.

69 Reg. Präs. Darmstadt an Hessischen Kultusminister, 28.4.1970, BArch (Koblenz), B 304, 2057-1.

70 Grundlegend hierzu *Alexander Clarkson*, *Fragmented Fatherland. Immigration and Cold War Conflict in the Federal Republic of Germany, 1945–1980*, New York/Oxford 2013.

chenland, die der SPD-Bundestagsabgeordnete Hermann Schmitt-Vockenhausen im Deutschen Bundestag zur Sprache brachte⁷¹, oder die in den deutschen Kultusverwaltungen zirkulierende, von den Jungsozialisten im westfälischen Altena verfasste Petition an den SPD-Bundestagsabgeordneten Friedhelm Halfmeier, die unter anderem aufführte, dass der griechische Lehrer einer Übergangsklasse einen Schüler aus politischen Gründen geschlagen habe und selbst Propagandavorträge auf Elternabenden halte.⁷²

Ausführlicher noch sind Vorgänge aus dem Jahr 1970 in Darmstadt überliefert. Überregionale Resonanz verschaffte ihnen die Berichterstattung der Frankfurter Rundschau.⁷³ Vor allem aber entstand ein eigenes, 72 Seiten starkes Heft mit dem Titel »Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt«, das vom Sozialkritischen Arbeitskreis Darmstädter Bürger und der Evangelischen Studentengemeinde Darmstadt »in Zusammenarbeit mit Griechischen Mitbürgern« herausgegeben wurde; den Druck besorgte das Studentenwerk Darmstadt.⁷⁴ Die Dokumentation konzentrierte sich in einem eigenen Abschnitt zum Thema Schule auf das Verhalten eines griechischen Lehrers an der Goetheschule, einer deutschen Schule in kommunaler Trägerschaft.⁷⁵ Stein des Anstoßes bildete eine Feierstunde anlässlich des griechischen Nationalfeiertags, die am 22. März 1970 in der Turnhalle des Darmstädter Stadtteils Bessungen stattfand. Für die Feierstunde war der Saal mit Nationalflaggen, Spruchbändern, einem Porträtbild des Königspaars, aber auch des Obristenführers Georgios Papadopoulos geschmückt. Ein namentlich nicht gekennzeichnete griechischer Berichtersteller hielt zum Verlauf fest:

»Demokratisch gesinnte Griechen protestierten gegen das Bild von Papadopoulos und verlangten seine Entfernung. Den lautstarken, jedoch gewaltlosen Forderungen der demokratischen Griechen setzte ein kleiner Teil bekannter regimetreuer Griechen, von denen manche weder in Darmstadt wohnen noch zur Schule eine Beziehung haben, rohe Gewalt entgegen. Es entstanden tumultartige Situationen, die zu fürchterlichen Schlägereien hätten führen können. Der Polizei, die mit fünf Beamten und einem Kriminalbeamten anwesend war, und vor allem den besonnenen demokratischen Griechen, die auf die unschuldigen Kinder und die demokratisch gesinnte Mehrheit der Elternschaft Rücksicht nahmen, ist es zu verdanken, daß es trotz der zahlenmäßigen Überlegenheit der Demonstranten nicht dazu kam.«⁷⁶

71 Deutscher Bundestag, Plenarprotokoll, 5. Wahlperiode, 200. Sitzung, 29.11.1968, S. 10759; Hermann Schmitt-Vockenhausen, MdB, an Hessischer Kultusminister Ernst Schütte, 24.9.1968, HHStA Wiesbaden, 504, 909 a.

72 Jungsozialisten Altena an Friedhelm Halfmeier, MdB, 28.10.1970, StA Hamburg, Schulbehörde 20. Jhd., 361-9, Abl. 1992/1, 766.

73 *Moritz Neumann*, Griechische Militärlektionen in der Goetheschule, in: Frankfurter Rundschau, 7.8.1970.

74 Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt, HHStA Wiesbaden, 504, 909 a.

75 Hierzu auch: Reg. Präs. Darmstadt an Hessischen Kultusminister, 28.4.1970, BArch (Koblenz), B 304, 2057-1.

76 Nationale Feierstunde in der Bessunger Turnhalle am 22.3.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt, HHStA Wiesbaden, 504, 909 a.

Die Feier löste noch weitere Kritik aus: So habe jeder der Schuljungen auf Veranlassung des Lehrers das Publikum in der Bessunger Turnhalle in militärischer Manier begrüßen müssen⁷⁷, zudem wurde kolportiert, dass die Kinder, als sie die Feier im Unterricht geprobt hatten, »bei dieser Gelegenheit bis an die Zähne mit Spielzeuggewehren, -pistolen und -messern ausgerüstet« gewesen seien.⁷⁸

Zwar standen die griechischen Migrantinnen und Migranten seinerzeit am häufigsten im öffentlichen Fokus, doch stritten auch Migrantinnen und Migranten anderer Herkunftsländer über ihr Bildungsengagement. So berichtete ein italienischer Gewerkschafter und Kommunist, der bei »Gruner + Jahr« in Hamburg als Retuscheur arbeitete, von Forderungen nach einem Italienischunterricht, der nicht mehr dem italienischen Konsulat unterstehen, sondern stattdessen in die deutsche Schule integriert sein sollte:

»Deswegen haben wir eine Veranstaltung in Wilhelmsburg gemacht. Wir haben alle Eltern eingeladen und die Lehrer. Wir wollten darüber diskutieren, welche Möglichkeit [es gibt,] einen Schulausschuss zu bilden, in dem Lehrer und Eltern, Vertreter der Eltern, zusammenarbeiten können. Und der damalige Konsul hat, das war Forattini, [...] verboten die Lehrer, zu dieser Veranstaltung zu gehen. Und wir haben dann die Veranstaltung gemacht, die Lehrer sind nicht gekommen. Und wir haben ein Dokument hergestellt mit einer Unterschrift von den Eltern, haben alles nach Rom zu Pajetta geschickt. Und Pajetta hat eine Anfrage im Parlament gemacht, wieso der Generalkonsul verbietet die Lehrer.«⁷⁹

Über den Grundkonflikt um das »richtige« Wissen für Kinder und Jugendliche hinaus ist in den beiden ausführlicher zitierten Vorfällen die transnationale Anschlusskommunikation von besonderem Interesse: Die italienischen Eltern in Hamburg wandten sich an Rom, an den kommunistischen Abgeordneten Giancarlo Pajetta, und trugen ihr Anliegen damit auf die Bühne des italienischen Parlaments; der Lehrer in Darmstadt wiederum verwendete für sein Einladungsschreiben zur Elternversammlung an der Goetheschule am 19. April 1970 einen Briefkopf der Königlich Griechischen Botschaft und der »Griechischen Volksschule Darmstadt« und unterzeichnete den Brief als »Direktor der Schule«.⁸⁰ Was der deutschen Bildungspolitik als freiwilliges Kursangebot für den Muttersprachlichen Unterricht galt, war für viele Migrantinnen und Migranten eine offizielle Schule, die alle Insignien staatlicher griechischer Macht besaß oder um die sich italienische Abgeordnete zu kümmern hatten. Damit aktualisierten und moderierten die Handelnden noch im Konflikt den *third space*, denn sowohl regimetreue als auch regimekritische Migrantinnen und Migranten schickten – bei aller Kontroversität und Polarisierung – ihre Kinder vorerst in dasselbe Klassenzimmer.

Gegen Ende der 1970er-Jahre erweiterte sich der um Schule und Bildung aufge-spannte *third space* unterschiedlicher Gruppen von Migrantinnen und Migranten um einen neuen Aspekt: die explizite Bezugnahme auf die Wissenschaft. In einer

77 Ebd.

78 »Elternversammlung« in der Goetheschule am 19.4.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt, HHStA Wiesbaden, 504, 909 a.

79 Interview mit Giuseppe Galvani (Aliasname), Betreuer für italienische Gewerkschaftsmitglieder, 11.10.2000, FZH, WdE, Sign. 667. In der Transkription Pariatetta statt Pajetta.

80 Ebd.

Diskussionsveranstaltung mit dem Titel »Kriegshetze und Anachronismus in den griechischen Schulbüchern«⁸¹ richtete ein griechischer Elternverein in Frankfurt am Main Forderungen an das griechische Kultusministerium in Athen, die kritisierten Werke abzuschaffen. Zur Modernisierung von Schulbüchern sollten künftig »alle fortschrittlichen griechischen Pädagogen und Schulbuchautoren herangezogen werden.«⁸² Wichtig war dem Elternverein, seine Forderungen auf wissenschaftliche Untersuchungen zu stützen, und er berief sich dabei insbesondere auf die Studien einer reformorientierten Pädagogikprofessorin an der griechischen Universität Ioannina. Gleichzeitig sollte der Kampf gegen die griechischen Schulbücher in Hessen gemeinsam »mit Unterstützung der hiesigen Studenten und Wissenschaftler« geführt werden.⁸³

Dass hierzu auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit eigener Migrationsgeschichte und transnationalem Werdegang zählten, erscheint naheliegend. Ihren Anteil an der Entwicklung der damals sogenannten Ausländerpädagogik hat die bildungsgeschichtliche Forschung bislang noch nicht herausgearbeitet. Die Thesen und Erkenntnisse dieser Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fügten sich allerdings nicht reibungsfrei in die Forderungen von Elternvereinen ein, die nicht nur Kritik an Schulbüchern übten, sondern mitunter auch auf Grundlage einer nicht näher definierten »wissenschaftlichen Erkenntnis, die der Muttersprache Vorrang in der Schule gibt«, die Einrichtung eigener Schulen beanspruchten.⁸⁴

Der aus Griechenland gebürtige Erziehungswissenschaftler Michael Damanakis etwa, der nach rund zehnjähriger Tätigkeit als Lehrer im Muttersprachlichen Unterricht als Dozent an die Universität-Gesamthochschule Essen gewechselt war⁸⁵, zeigte sich irritiert über den »Auswandererkonservatismus«⁸⁶ vieler Griechinnen und Griechen in der Bundesrepublik. Den Elternvereinen hielt er »Fanatisierung« vor; sie begingen den Fehler, »das heimatliche Bildungssystem und alles, was damit zusammenhängt, zu idealisieren und jegliche Fehler, die sich aus der Verpflanzung des griechischen Bildungssystems auf die Bundesrepublik ergeben, zu übersehen.«⁸⁷ Während zu einseitig die akademische Bildung den Erwartungshorizont der griechischen Eltern in der Bundesrepublik bestimmte, hob Damanakis positiv hervor, dass in Griechenland selbst seit den 1970er-Jahren eine stärkere Tendenz zur

81 Verein griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Frankfurt/M. und Umgebung e. V., Zusammenfassung aus dem Vortrag des Vorsitzenden des Vereins am 21.6.1980, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101; Anachronistisches in griechischen Schulbüchern, in: Frankfurter Rundschau, 23.6.1980.

82 Verein griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Frankfurt/M. und Umgebung e. V., Zusammenfassung aus dem Vortrag des Vorsitzenden des Vereins am 21.6.1980.

83 Ebd.

84 Verband der Vereine griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Baden-Württemberg e. V., Leonberg, an Präsidenten des Landtags Baden-Württemberg, Gaa, und Kultusminister Baden-Württemberg, Mayer-Vorfelder, 4.2.1981, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101.

85 Die Autoren dieser Einheit, in: *Ernst Apeltauer/Michael Damanakis/Hanne Kratt-Riepl* u. a., *Anfangsunterricht mit ausländischen Schülern*, Tübingen 1983, o. S.

86 *Damanakis*, *Ausbildungsprobleme junger Griechen in Deutschland*, S. 62.

87 Ebd., S. 65.

Berufsausbildung eingesetzt habe⁸⁸, und forderte eine stärkere europäische Orientierung ein, zumal der griechische EG-Beitritt unmittelbar bevorstand.⁸⁹

Eine ähnlich zuspitzende Wortwahl und Thesenbildung bestimmte eine Studie des »Deutschen Jugend-Instituts« (DJI) in München, die von drei Erziehungswissenschaftlern, dem aus der Türkei stammenden Ünal Akpınar, dem Spanier Andrés López-Blasco und dem Niederländer Jan Vink verfasst wurde. Darin konstatierten sie: »Die Gründung nationaler Schulen oder die Einrichtung nationaler Klassen bedeutet de facto die Isolation in ein nationales Getto.«⁹⁰ Die DJI-Autoren machten sich den in der Bundesrepublik zeitgenössisch weitverbreiteten »Ghetto«-Diskurs zu eigen, zugleich zielte ihre Kritik in mehrere Richtungen: Sie galt deutschen Kultusverwaltungen, die solche »Nationalklassen« ermöglichten, ebenso wie jenen ausländischen Eltern, die wirtschaftliche und gesellschaftliche Probleme in den Herkunftsländern nicht hinreichend wahrnahmen und die eine längere Verweildauer in Deutschland als nicht sehr wahrscheinlich ansähen.⁹¹

Ein für viele migrierte Familien schwieriges, wenn nicht gar heikles Thema sprach schließlich der in Tübingen promovierte und in den 1980er-Jahren an der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätige Erziehungswissenschaftler Achilles G. Kapsalis an, als er in der Zeitschrift »Ausländerkinder« den Aufsatz »Verhaltensauffälligkeiten und Schulprobleme von Remigrantenkindern in Griechenland« veröffentlichte.⁹²

Der Einbezug von Wissenschaft wirkte sich somit widersprüchlich aus: Einerseits verstärkte sich die transnationale Wissenszirkulation und weitete damit den *third space* des Muttersprachlichen Unterrichts, andererseits zeigte sich Wissenschaft hier auch als ein Referenzsystem mit eigenen Logiken, das seine Untersuchungsgegenstände, Methoden und Argumentationen aus heterogenen Kontexten herleitete und den Erwartungen von Migrantinnen und Migranten keineswegs durchgehend entsprach.

IV. Ein vergrößerter *third space*? »Nationalklassen« und eigene Schulen

Bereits in den 1950er-Jahren hatte die Bundesrepublik eine Reihe von Kulturabkommen, unter anderem mit Frankreich, Italien, Spanien, der Türkei und Griechenland, geschlossen.⁹³ Demnach sollten grundsätzlich ausländische Schulen genehm-

88 Ebd., S. 59–62.

89 Ebd., S. 55.

90 Ünal Akpınar/Andrés López-Blasco/Jan Vink, Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen, München 1980 (zuerst 1977), S. 45.

91 Ebd., S. 46.

92 Achilles G. Kapsalis, Verhaltensauffälligkeiten und Schulprobleme von Remigrantenkindern in Griechenland, in: Ausländerkinder, 1987, Nr. 30, S. 22–46.

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

migt werden, wenn es reziprok auch deutsche Schulen im jeweiligen Ausland gab.⁹⁴ Allerdings blieben seinerzeit viele Details ungeklärt, sowohl in Bezug auf die Trägerschaft – durch ausländische Regierungen oder durch private Zusammenschlüsse von Migrantinnen und Migranten – als auch in Bezug auf die Finanzierung. In den 1970er-Jahren lebte die Debatte neu auf, da neben dem freiwilligen Muttersprachlichen Unterricht die Idee verbindlich zu besuchender nationaler Klassen oder Schulen bei Migrantinnen und Migranten ebenso wie bei den diplomatischen Vertretungen der Herkunftsländer nach wie vor virulent blieb. Neben der Einrichtung von Privatschulen, die in nennenswerter Zahl nur in Bayern erfolgte, wo immerhin 7,5 % der ausländischen Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 1984/85 griechische Volksschulen besuchten⁹⁵, waren die »Nationalklassen« ein bevorzugtes Organisationsmodell. Umgesetzt wurde es vor allem in den christsozial beziehungsweise christdemokratisch regierten Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg, denn hier kam es zu einer Interessenkonvergenz mit einer Bildungs- und Migrationspolitik, die auf eine stärkere Rückkehrförderung setzte.

Das bayerische Kultusministerium hatte sich schon gleich nach den KMK-Empfehlungen vom 3. Dezember 1971 mit einer umfassenden Kritik an diesen hervorgetan und die Umsetzung eines eigenen bayerischen Modells, in Eigendarstellung als »offenes Modell« bezeichnet, angekündigt. Ausgangsthese war, dass die Mehrzahl der »Gastarbeiter« den Willen zur Rückkehr in die Heimat bekunde, und die Lösung dafür, dass der Elternwille und der Muttersprachliche Unterricht stärkere Berücksichtigung finden sollten. Regelmäßig sollten daher an deutschen Schulen in kommunaler Trägerschaft muttersprachliche Klassen eingerichtet werden, und nur wenn der Weg zu einer Schule mit muttersprachlichen Klassen zu weit sei, sollten die Schülerinnen und Schüler in eine deutsche Regelklasse und mit zusätzlicher Förderung in Deutsch aufgenommen werden.⁹⁶ Diese Regelung fand breite und kontroverse Rezeption in der deutschen Bildungspolitik und in der an Bildungsfragen interessierten Öffentlichkeit.⁹⁷

Sowohl zeitgenössisch als auch bildungsgeschichtlich stand die Situation in Baden-Württemberg seltener im Blickpunkt. Der Vorzug einer näheren Analyse besteht allerdings darin, dass die Entwicklung zu »Nationalklassen«, so der gängige Begriff im Südwesten, später einsetzte als in Bayern, dadurch bereits die Kritik an der bisherigen Vorgehensweise aufnahm und rascher zu Anpassungen bereit war. Im Effekt zeigte sich mit den »Nationalklassen« in Baden-Württemberg die förmliche Etablierung eines *third space* in seiner Widersprüchlichkeit und Fragilität.

Kultusminister Wilhelm Hahn kündigte mit Unterstützung der Generalkonsulate Italiens, der Türkei, Jugoslawiens und Griechenlands 1975 die Einrichtung nationa-

94 *Heckel/Seipp*, Schulrechtskunde, S. 145f.

95 *Stefan Harant*, Schulprobleme von Gastarbeiterkindern, in: *Helga Reimann/Horst Reimann* (Hrsg.), *Gastarbeiter. Analyse und Perspektiven eines sozialen Problems*, Opladen 1987, S. 243–263, hier: S. 255.

96 Bayerisches Kultusministerium an Kultusministerien der Länder, 17.1.1973, BArch (Koblenz), B 304, 3282.

97 Hierzu mit weiteren Literaturhinweisen *Detlef Friberg/Manfred Hohmann*, Schulpflicht und Schulrecht. Die Situation in den einzelnen Bundesländern, in: *Manfred Hohmann* (Hrsg.), *Unterricht mit ausländischen Kindern*, Düsseldorf 1976, S. 11–25; *Harant*, *Schulprobleme von Gastarbeiterkindern*, S. 253–262.

ler Klassen als einen Schulversuch an.⁹⁸ Zum Schuljahr 1975/76 starteten die Dammschule und die Reinöhlschule in Heilbronn sowie die Pestalozzischule Ludwigsburg mit türkischen »Nationalklassen« und die Hillerschule Bietigheim mit einer griechischen »Nationalklasse«. Zum Schuljahr 1976/77 kamen weitere Schulen hinzu.⁹⁹ Ursprünglich sollte der Schulversuch auf den Bereich der Grundschule beschränkt bleiben¹⁰⁰, doch gab es seit 1978 auch griechische Hauptschulklassen. Insgesamt ergaben sich bei der Verteilung der »Nationalklassen« deutliche räumliche und ethnische Schwerpunkte: Die Standorte befanden sich fast ausschließlich im Einzugsgebiet Stuttgart sowie an Mannheimer Schulen, und von den mittlerweile 89 »Nationalklassen« hatten sich 15 als türkische, 3 als italienische und 71 als griechische etabliert.¹⁰¹ Dies bedeutete allerdings selbst für griechische Kinder und Jugendliche eine Minderheit. Nach Zahlen aus den frühen 1980er-Jahren gingen circa 60 % von ihnen in deutsche Regelklassen¹⁰², zur Mitte der 1980er-Jahre offenbar bereits circa 80 %.¹⁰³

Die »Nationalklassen« unterschieden sich im zeitlichen Umfang deutlich vom nachmittäglichen Muttersprachlichen Unterricht, dennoch stieg damit nicht zwangsläufig oder proportional der Grad der Differenz zum deutschen Regelunterricht: Vielmehr waren sie noch eher als der Muttersprachliche Unterricht ein hybrides Konstrukt im Sinne Bhabhas mit einem obligatorisch integrierten Deutschunterricht und zwei Lehrkräften für die Klassenleitung – eine deutschsprachige und eine herkunftssprachige Lehrkraft.

Auch dieser *third space* war nicht ohne Konflikte. Recht bald kamen Rückmeldungen aus den Schulen, die auf Probleme bei der Umsetzung des Modells verwiesen: Die Schülerinnen und Schüler hätten Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in Deutsch.¹⁰⁴ In Schulen wie der Mannheimer Johannes-Kepler-Grundschule kam es in den türkischen Klassen ausschließlich zu Hauptschulempfehlungen, während türkische Kinder in den parallelen Regelklassen auch Realschulempfehlungen erhielten.¹⁰⁵ In der Folge solcher Berichte stellte eine Reihe von Schulen Anträge zur Beendigung des Schulversuchs.¹⁰⁶

98 Pressemitteilung, 28.4.1975, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73.

99 Vermerk (1977), HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82.

100 Ebd.

101 Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 18.8.1978, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82. Eine jugoslawische »Nationalklasse« kam, anders als 1975 anvisiert, offenkundig nicht zustande.

102 *Damanakis*, Ausbildungsprobleme junger Griechen in Deutschland, S. 66.

103 *Christos Chrysakopoulos/Ingelore Oomen-Welke*, Griechische und türkische Muttersprachenklassen, in: *Diskussion Deutsch* 17, 1986, S. 389–401, hier: S. 390.

104 Jutta F.: Bericht über das 2. und 3. Schuljahr der griechischen Klasse, Waldhof G+HS, Mannheim, 8.9.1978, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82.

105 Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 13.4.1981, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1. Berichte aus einzelnen Schulen: Johannes-Kepler-Schule, Mannheim an Staatliches Schulamt Mannheim, 12.5.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1; ähnlich auch Hilda-Grundschule, Mannheim an Staatliches Schulamt Mannheim, 10.5.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1; zusammenfassend: Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.4.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1.

106 Kultusministerium Baden-Württemberg an Oberschulamt Stuttgart, 5.5.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1.

Diese Berichte kamen freilich aus einer deutschen Perspektive, die den Bildungserfolg im deutschen Regelunterricht zur obersten Richtschnur nahm. Dagegen sandte die griechische Botschaft in Bonn eigens Vertreter zum Gespräch ins Kultusministerium nach Stuttgart, um ihre Politik gegenüber den Griechinnen und Griechen im Ausland zu erklären.¹⁰⁷ Die Versuchsklassen galten demnach als »Rückkehrerklassen«, daher seien die Hauptfächer in Griechisch zu erteilen. Das Niveau des Lehrplans für die deutsche Hauptschule, an der immer mehr »Nationalklassen« angedockt waren, empfanden die griechischen Diplomaten als »viel zu niedrig« und wünschten speziell für Mathematik und Physik ein »griechisches Niveau« der Wissensvermittlung. Insgesamt sei der deutsche Abschluss weniger entscheidend als der Übergang auf ein griechisches Lyzeum.¹⁰⁸ Eine ähnliche Auffassung äußerte die griechische Lehrerin einer Tübinger »Nationalklasse«, dass nach griechischem Verständnis der deutsche Lehrplan »strukturlos« und »ahistorisch« sei.¹⁰⁹

Nachdem der Modellversuch mit den »Nationalklassen« zu Beginn des Jahrzehnts zwischenzeitlich vor dem Aus zu stehen schien, fiel im Frühjahr 1982 die Entscheidung für eine – wenn auch revidierte – Fortführung.¹¹⁰ Der theoretischen Modellierung des *third space* folgend, entstand eigentlich erst durch diese Revision eine Situation der Transgression, in der starre kulturelle Differenzen herausgefordert werden und durch Aushandlungen an den Differenzlinien zu Hybridität führen.¹¹¹ Konkret historisch übersetzbar ist dies mit Blick auf die Arbeit neu gebildeter bilateraler Kommissionen unter Federführung des Stuttgarter Kultusministeriums, die Unterrichtsinhalte für die »Nationalklassen« erarbeiten sollten. So wurde im Sommer 1982 als erstes eine Kommission, bestehend aus deutschen Regierungsbeamten und türkischen Lehrkräften, zur Entwicklung von Rahmenvorgaben einberufen.¹¹² Sie schloss ihre Arbeit mit der Vorlage von Entwürfen im Juli 1984 ab. Der Lehrplanentwurf enthielt für die Wissensvermittlung in der Grundschule viele allgemeine Themen wie Tiere, Pflanzen, Umwelt, Verkehrserziehung sowie Orientierung in Raum und Zeit.¹¹³ Daneben standen einige türkeispezifische Themen: Dabei war die Türkei insgesamt sehr ländlich geschildert; die »Reformen Atatürks« standen nahezu vereinzelt gegenüber der »Rolle der Traditionen«, »Kleidung«, dem

107 Vermerk zum Gespräch am 19.3.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1; Griechisches Generalkonsulat an Kultusministerium Baden-Württemberg, 31.3.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1. Zu den Bildungsvorstellungen der griechischen Botschaft: *Damanakis*, Ausbildungsprobleme junger Griechen in Deutschland, S. 75–78.

108 Vermerk zum Gespräch am 19.3.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1; Vermerk, 10.12.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1.

109 Oberschulamit Tübingen an Kultusministerium Baden-Württemberg, 4.1.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101. Zur Skepsis gegenüber dem »laxen« deutschen Unterrichtsstil auch *Damanakis*, Ausbildungsprobleme junger Griechen in Deutschland, S. 62f.

110 Vermerk, 5.5.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1.

111 *Bhabha*, *Our Neighbours, Ourselves*, S. 10.

112 Vermerk, 31.7.1984, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1; Kultusministerium Baden-Württemberg an Oberschulamit Stuttgart, 20.7.1984, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1; Lehrplanentwurf für Heimat- und Sachunterricht in muttersprachlichen Klassen für türkische Schüler der Grundschule, Endfassung für die Lehrerfortbildung (1983), HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 105.

113 Lehrplanentwurf für Heimat- und Sachunterricht in muttersprachlichen Klassen für türkische Schüler der Grundschule, Endfassung für die Lehrerfortbildung (1983), HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 105.

»Verhalten dem Nachbarn gegenüber«, Vergleichen zwischen türkischen und deutschen Familien, türkischen Feiertagen sowie den Themen »Gäste und Nachbarn unserer Familie« oder »Das Dorf in der Türkei«. Letzteres begründete die Kommission damit, dass viele Eltern aus einem türkischen Dorf stammten. Mit der Behandlung dieses Themas werde bei den Schülerinnen und Schülern »das Zugehörigkeitsgefühl zur Heimat angebahnt beziehungsweise gefördert«. ¹¹⁴ Interessant war die Wortverwendung »angebahrt«, denn damit war impliziert, dass die »Heimat« Türkei für viele in Deutschland aufwachsende Kinder nicht gleichsam natürlich und selbstverständlich existierte, sondern erst zu schaffen sei. Deutlich formulierten dies die Verfasser selbst bei der Einheit »Das Leben in der Türkei«: »Viele türkische Schüler kennen das Heimatland ihrer Eltern zum Teil nur noch aus Erzählungen der Eltern und aus kurzen Aufenthalten in der Türkei.« ¹¹⁵

Was in Baden-Württemberg in einem konzertierten Zusammenspiel von deutschen und türkischen beziehungsweise später auch griechischen Pädagoginnen und Pädagogen erarbeitet wurde, reflektierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit und ohne Migrationsgeschichte weiter. In einem gemeinsamen Aufsatz urteilten Christos Chrysakopoulos und Ingelore Oomen-Welke von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg aufgrund eigener Lehrerfahrung in »Nationalklassen« beziehungsweise »Muttersprachenklassen«, dass die bisherigen Lehrpläne der Migrationssituation der Kinder nicht gerecht geworden seien und daher kaum zu einer bikulturellen Bildung beigetragen hätten. Dabei fiel das Urteil für die türkischen »Nationalklassen« günstiger aus als für die griechischen, da in den erstgenannten »der Gemeinsamkeit ein Stück weiter entgegen« gearbeitet worden sei. ¹¹⁶ Mit Nachdruck plädierten Chrysakopoulos und Oomen-Welke für eine künftige gezielte »Planung mehrkultureller Erziehung«. ¹¹⁷ Dass aus bisherigen Binaritäten etwas Neues und im positiven Sinne Hybrides entstehen kann, schwang als Anspruch in einer Reihe von Projekten mit, die in den 1980er-Jahren einsetzten, so bei der Entwicklung neuer Lehrmaterialien durch deutsch-türkische Teams von Lehrkräften, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Hessen ¹¹⁸ oder in Berlin. ¹¹⁹

Wie sahen die Schülerinnen und Schüler selbst ihren Schulbesuch in einer »Nationalklasse«? Einen archivalischen Glücksfall stellt die Schulzeitung der Abschlussklasse 9b (gr.) an der Friedrich-Ebert-Grund- und Hauptschule in Mannheim dar, denn die systematische Sammlung von Schulzeitungen in Deutschland erfasst in aller Regel nur frühere Jahrzehnte sowie deutschsprachige Schulen und Klassen. Die Mannheimer Schulzeitung, die den Titel »Schlußpunkt« trägt, zeigt auf dem Cover ein vollbepacktes Auto, das in Richtung einer griechischen Fahne unterwegs ist. Aus

114 Ebd.

115 Ebd.

116 *Chrysakopoulos/Oomen-Welke*, Griechische und türkische Muttersprachenklassen, S. 390.

117 Ebd., S. 400.

118 Modellversuch Muttersprachlicher Unterricht, Zwischenbericht, 1987, HHStA Wiesbaden, 504, 8553.

119 *Walter Jungmann*, Türkisch für Europa. Die Berliner Entwicklung von Lehrmaterialien für den Muttersprachunterricht unter den Bedingungen der Migration, Münster/New York 1991; *Birgit Kröner*, Türkçe – Türkisch. Die Berliner Lernmaterialien im Urteil der Lehrer, in: *Klaus Kreiser/Falk Pingel* (Hrsg.), Türkisch als Muttersprache in der Bundesrepublik Deutschland. Schulbücher und Unterrichtskonzepte zwischen zwei Kulturen, Braunschweig 1987, S. 107–116.

dem Auto heraus machen sich die Reisenden in einer Sprachblase mit »Addieu! Deutschland« bemerkbar.

In einem einleitenden, auf Deutsch verfassten Rückblick »Fünf Jahre als griechische Klasse in der FE-HS« berichteten die Schülerinnen und Schüler über ein sehr gutes Verhältnis zur Klassenlehrerin, aber ein anfangs angespanntes zu den Parallelklassen, das sich im Laufe der Zeit besserte. Die griechische Klasse habe sich von 30 Schülerinnen und Schülern auf schließlich 18 verringert. Die Klasse beurteilten die Jugendlichen in ihrem Zusammenhalt äußerst positiv, sie sei »fast wie eine Familie« gewesen. Der Text schloss mit der Bekundung, dass sich viele wohl nur ungern von der Schule trennten und Angst vor dem Neuen und Ungewissen verspürten und davor, »abgestoßen« zu werden.¹²⁰ Die Formulierung eines nahezu familiären Zusammenhalts und die Sorge vor Ablehnung außerhalb des geschütztes Raumes, des »real-and-imagined place« der griechischen Klasse, stellten zwar leichte, aber doch wahrnehmbare Unterschiede gegenüber der üblichen, zwischen Nostalgie und Zukunftserwartung changierenden Stimmungslage von Jugendlichen angesichts eines Schulabschlusses dar. Im Übrigen fehlten nicht die üblichen Elemente einer Schulzeitung mit Spaßgedichten und Rätseln. Dabei fiel auf, dass ein selbst entworfenes Kreuzworträtsel zwar nach der Klassenlehrerin und dem Rektor der Schule, nach Flüssen in Deutschland und KfZ-Kennzeichen deutscher Städte, nach Tieren, Pflanzen oder Gefühlen fragte, aber an keiner Stelle nach spezifisch griechischen Kontexten.¹²¹ Auch die scherzhaft gereimte Charakteristik aller Schülerinnen und Schüler der Klasse nahm in nur wenigen Fällen Bezug auf »Griechisches«: In einem Fall hörte eine Schülerin den ganzen Tag über griechische Musik, ein anderes Mädchen attestierte sich selbst, dass es mit der deutschen Sprache im Unterricht immer schwieriger für sie geworden sei, es aber erfreulicherweise noch reiche, die Zeitschrift BRAVO zu lesen.¹²²

Bei der persönlichen Charakteristik der verbliebenen 18 Jugendlichen fiel kein konkreter Hinweis auf eine bevorstehende Rückkehr nach Griechenland, auch gab die Schulzeitung insgesamt keinen Aufschluss über ein hierfür spezifisch akkumuliertes Wissen, vielmehr war sie nahezu ausschließlich in deutscher Sprache abgefasst. Dies war insofern bemerkenswert, als es sich um die Abschlusszeitung einer »Nationalklasse« handelte, deren freiwilliger Besuch in aller Regel von stärker auf Rückkehr bedachten Familien gewählt worden war. Der *third space*, der sich um die »Nationalklassen« aufspannte, erschien sowohl mit Blick auf die individuelle Ebene der Schülerinnen und Schüler als auch auf die organisatorische Ebene nicht fester oder dichter als derjenige um die Kurse für den Muttersprachlichen Unterricht. Vielmehr zeigte sich der *third space* hier anschaulich als ein fluides und oft auch temporäres Konstrukt.

120 Schlußpunkt, Klassenzeitung der Kl. 9 b (gr.) – 1984/85 an der Friedrich-Ebert-GHS Mannheim, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2.

121 Ebd.

122 Ebd.

Fazit

Die späten 1980er-Jahre markierten einen merklichen Einschnitt in der Geschichte des Muttersprachlichen Unterrichts und der »Nationalklassen«. Die regierungsamtliche Entsendung von Lehrkräften aus den ehemaligen Hauptherkunftsländern der Arbeitsmigration ließ stark nach. Brian Van Wyck hat treffend festgestellt, dass allmählich die Vorstellung davon verloren ging, wie viele ausländische Akteure am Bildungssystem der Bundesrepublik mitgewirkt hatten; speziell die Praxis aus dem Ausland entsandter Lehrkräfte gelte mittlerweile geradezu als »a strange idea«. ¹²³ Zudem trafen sich seit den späten 1980er-Jahren bilaterale Kommissionen und andere mit der Migrationsthematik befasste Gremien immer seltener.

Dafür etablierten sich seit den 1980er-Jahren zunehmend Angebote des Muttersprachlichen Unterrichts auch für jene Kinder und Jugendliche, die nicht mehr den Herkunftsländern der Arbeitsmigration auf Grundlage der bilateralen Anwerbeabkommen zuzurechnen waren. ¹²⁴ Hier kehrten einige Momente der Selbstorganisation wieder, die den Muttersprachlichen Unterricht in den 1960er-Jahren und damit in der Phase vor der Interventionsfreudigkeit der Regierungen und diplomatischen Vertretungen der Entsendeländer geprägt hatten. Darüber hinaus ist in den letzten Jahrzehnten das deutsche Schulsystem durch den stärkeren Einbezug von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie das Angebot eines islamischen Religionsunterrichts vielgestaltiger geworden.

Es geht allerdings nicht darum, mit den hier vorgestellten Überlegungen zum *third space* eine ungebrochene Fortschritts- und Erfolgsgeschichte des Einwanderungslands Deutschland zu bieten. Der Blick auf die 1960er- bis 1980er-Jahre zeigt ein spezifisches Setting von Bildungsengagement, das in seinen Rahmenbedingungen, Akteuren und Inhalten eng mit der Arbeitsmigration verknüpft war und nicht umstandslos auf die gegenwärtig wissenschaftlich und medial im Vordergrund stehende Asyl- und Fluchtmigration übertragen werden kann. Der Temporalität von Migrationsprozessen ist hier Rechnung zu tragen. Eine mögliche neue Facette zeigt sich in den 2020er-Jahren mit der zunehmenden Selbstverständlichkeit von Digitalität in den Schulen: Ein Beispiel, das noch eingehender künftiger Untersuchung bedarf, sind die nach dem 24. Februar 2022 aus der Ukraine geflüchteten Kinder und Jugendlichen, die in deutsche Schulen gehen, aber auch ukrainischen Online-Unterricht, zum Teil von ihren früheren Lehrkräften, erhalten. Hier konstituiert sich ein *third space* auch im virtuellen Raum.

Das analytische Konzept des *third space*, gewonnen aus den raumtheoretischen und postkolonialen Überlegungen Edward W. Sojas und Homi K. Bhabhas und diskutiert anhand des gesellschaftlichen Teilbereichs Schule und Bildung, ist ein Angebot, die Migrationsgeschichte Deutschlands neu zu perspektivieren. Statt der gewohnten Narrative von »gescheiterter« oder »gelungener« Integration steht das

123 Van Wyck, Guest Workers in the School?, S. 490.

124 Als Beispiel Cornelia Hagemann, Kontinuitäten und Brüche in der Wissensvermittlung über das Herkunftsland. Die Weitergabe von Wissen über Iran und die persische Kultur an in Deutschland aufwachsende Kinder iranischen Hintergrunds, in: Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig (Hrsg.), Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945, Berlin/Boston 2018, S. 145–168.

»Dritte«, neu Entstehende, Hybride, Autopoietische und auch Herausfordernde im Mittelpunkt und gibt einen eingehenderen Blick auf die Pluralität in einem Einwanderungsland frei.