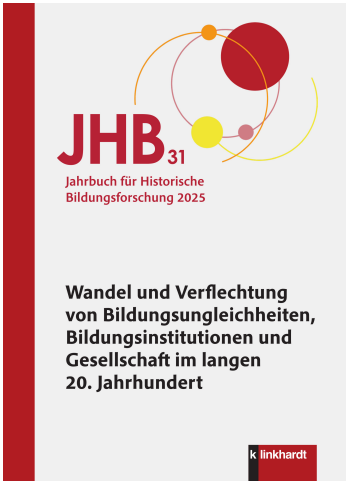
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 31

Wandel und Verflechtung von Bildungsungleichheiten, Bildungsinstitutionen und Gesellschaft im langen 20. Jahrhundert

Stephanie Zloch

Klassengemeinschaft, Rassismus und Zukunftsträume : Bildungsungl
aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte
in der Bundesrepublik Deutschland von den 1980er bis zu den
frühen 2010er Jahren

DOI: 10.25658/9p1k-1031



jb-historische-bildungsforschung.de

Erstmalig erschienen 2025 unter der CC-Lizenz BY-NC-ND 4.0

ISBN 978-3-7815-2749-2 – ISSN 0946-3879

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über dnb.d-nb.de.

Stephanie Zloch

Klassengemeinschaft, Rassismus und Zukunftsträume – Bildungsungleichheit aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in der Bundesrepublik Deutschland von den 1980er bis zu den frühen 2010er Jahren

Zusammenfassung

Einem kindheits- und jugendgeschichtlichen Ansatz folgend wird im Beitrag die Wahrnehmung von Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im Migrationskontext untersucht. Als Quellen dienen von Schüler:innen verfasste Beiträge in Zeitungen, Zeitschriften, Anthologien und schulischen Wettbewerbsarbeiten, in denen sich die anhaltende Präsenz rassistischer Erfahrungen, aber auch ein skeptischer Blick auf das Gymnasium und ein differenziertes Bild der sogenannten Vorbereitungsklassen zeigt. Vor allem aber setzen die Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte bei der Beschreibung ihrer Zukunftsträume viele eigene Akzente und eröffneten sich auf diese Weise eigene Freiräume des Sprechens.

Schlagworte: Migration, Kindheits- und Jugendgeschichte, Rassismus, soziale Beziehungen, Sprache

Abstract

Taking a childhood and youth history approach, the article examines the perception of educational inequality and educational disadvantage in the context of migration. The sources used are articles written by students in newspapers, magazines, anthologies and in the course of school competitions, revealing the persistent presence of racist experiences but also a skeptical view of grammar school and a differentiated picture of so-called preparatory classes. Above all, however, the children and young people with a

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

migration history bring out many of their own main points when describing their dreams of the future, this way opening up their own realms of free speech.

Keywords: Migration, childhood and youth studies, racism, social relationships, language

1 Einleitung

Die Bildungsungleichheiten von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte sind in der deutschen Bildungsberichterstattung und Bildungsforschung ein wichtiges Thema.[1] Sie wurden und werden in weit überwiegendem Maße als Bildungsbenachteiligung aufgefasst. Das Aufkommen dieses Themas und dessen lebhafte Diskussion lässt sich in der Bundesrepublik bis in die frühen 1970er Jahre zurückverfolgen und damit bis zu einem Zeitraum, der rund ein Jahrzehnt später lag als die Anfänge der Bildungsreform-Ära. Gleich eine ganze Reihe von Aspekten wurde hier verhandelt: bildungsökonomische Vorstellungen von der Wettbewerbsfähigkeit des bundesdeutschen Schulsystems, die bildungspolitische Position im europäischen Vergleich oder ein seit den 1970er Jahren im „Modell Deutschland"[2] formuliertes gesellschaftliches Selbstverständnis, das ebenso geläufig wie selbstsicher „Integration" zur Zielmarke setzte.

Zwar waren Akteur:innen, Begrifflichkeiten und Deutungsmuster dieser Diskussion von der Bildungsreform-Ära beeinflusst, doch machten sich auch die Eigenlogiken einer Einwanderungsgesellschaft bemerkbar. Nachdem die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits in ihren Empfehlungen vom 14./15. Mai 1964 für ausländische Kinder und Jugendliche[3] sowohl die Einführung der Schulpflicht in allen Bundesländern und zusätzlichen Sprachunterricht in Deutsch als auch die Förderung der jeweiligen Muttersprache postuliert hatte,[4] hob sie in erneuten Empfehlungen vom 3./4. Dezember 1971 in zugespitzter Weise die „Doppelaufgabe" von Integration und Rückkehrförderung hervor.[5] Dabei stand die bundesdeutsche Bildungspolitik für die nächsten an-

1 Vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2024; Kemper/Reinhardt 2022; Agarwala 2020; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016.
2 Vgl. Hertfelder 2007.
3 Der Begriff „ausländische Kinder und Jugendliche" bezog sich auf die statistisch fassbare ausländische Staatsangehörigkeit.
4 KMK, 101. Plenum am 14./15.05.1964 in München, Anlage VII, BArch Koblenz, B 304, 3733.
5 Synopse: KMK-Empfehlung vom 03.12.1971 und Entwurf einer neuen Empfehlung, BArch Koblenz, B 304, 2057-1.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

derthalb Jahrzehnte in enger Interaktion mit den bildungspolitischen Erwartungen und Aktivitäten der Herkunftsländer der Arbeitsmigration.[6]
Noch kaum in den Blick gerückt ist hierbei die Gruppe der migrierten Kinder und Jugendlichen selbst. Ihre Berücksichtigung, die sich dieser Beitrag zur Aufgabe macht, ist nicht allein einem ethischen Imperativ verpflichtet, die Perspektive von unmittelbar Betroffenen zu Gehör zu bringen. Vielmehr geht es darum, für die gesellschafts-, bildungs- und geschichtswissenschaftliche Forschung ein neues Spektrum eigenständiger Sozialbeziehungen zu erschließen und dabei Kinder und Jugendliche als „individually empowered agents in contributing to structural change" ernstzunehmen.[7]
Kindheit und Jugend werden als historische, soziale und kulturelle Konstrukte verstanden.[8] Eine klare Abgrenzung zwischen Kindheit und Jugend ist aufgrund der historischen Variabilität der Begriffe nur schwer möglich.[9] Allerdings haben sich die Kindheitsgeschichte und die Jugendforschung bislang unterschiedlichen Untersuchungsthemen zugewandt. Die Jugendforschung widmete sich stärker „Fragen des Protestes, der Popkultur und der Delinquenz";[10] dadurch blieb die Verbindung von Jugend und Schule aus Sicht der Historischen Bildungsforschung zu schwach beleuchtet.[11] Die Kindheitsforschung neigte hingegen lange dazu, Kinder „als Objekt oder gar als Opfer" zu betrachten.[12] Die neuere Kindheitsgeschichte kritisiert die makroperspektivische Fokussierung auf Institutionen und wirbt dafür, Kindheit als „Lebensphase aus eigenem Recht" zu begreifen.[13] Dieses Plädoyer ist auch mit Blick auf die Mitgestaltung von Bildungsprozessen fruchtbar zu machen.
Diesem Ansatz folgend, lauten die Forschungsfragen dieses Beitrags: Nahmen Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung wahr und wenn ja, welche Strategien entwickelten sie im Umgang damit? Welchen Stellenwert spielte (schulische) Bildung für das eigene Selbstverständnis? Gab es Unterschiede zwischen neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen und Angehörigen der sog. ‚zweiten Generation'?[14] Welche Rolle spielten die jeweiligen Herkunftskontexte und welchen Einfluss hatten Bleibe- oder Rückkehrperspektiven?
In diesem Beitrag wird zunächst in einem kurzen Überblick der bildungspolitische Wandel im Umgang mit Migration in der Bundesrepublik Deutsch-

6 Vgl. Zloch 2023, S. 362–363.
7 Vgl. Wall 2019, S. 8, 11.
8 Vgl. Baader 2021, S. 149; Winkler 2017, S. 10; Götte 2021, S. 161.
9 Vgl. Winkler 2017, S. 14.
10 Ebd.
11 Vgl. Götte 2021, S. 171.
12 Winkler 2017, S. 14.
13 Wall 2019, S. 8; Baader 2021, S. 151 f., 154.
14 Vgl. Zloch 2022.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

land dargelegt. Der Beitrag nutzt für den empirischen Teil publizierte Ego-Dokumente von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und diskutiert in einem eigenen Abschnitt deren Quellenwert – verbunden mit der Hoffnung, auf diese Weise zur weiteren Auffächerung der Quellenbasis von Kindheits- und Jugendgeschichte beitragen zu können. Die Analyse der Quellen ist nach drei Topoi gegliedert: die zentrale alltagsweltliche Erfahrung und unhinterfragte Norm der Klassengemeinschaft, der Umgang mit Diskriminierung und Rassismus sowie Vorstellungen von Beruf und eigenständiger Lebensweise als Zukunftsträume.

Zeitlich widmet sich der Beitrag der in der Historischen Bildungsforschung noch kaum untersuchten Phase der jüngsten Zeitgeschichte von den 1980er Jahren, als Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte medial häufiger durch eigene Autor:innenschaft hervortraten, bis zu den frühen 2010er Jahren und damit bis kurz vor die Schwelle der seit 2014/15 verstärkten und mit neuer medialer Aufmerksamkeit einhergehenden Migrationsbewegungen in die Bundesrepublik.

2 Die Anfänge der Debatte um die Bildungsungleichheit ausländischer Kinder und Jugendlicher

Die Ära der Bildungsreform schuf ein breites gesellschaftliches Bewusstsein für Bildung als Mittel zum sozialen Aufstieg und ein begriffliches Instrumentarium, das in der viel zitierten ‚Chancengleichheit' seinen prominentesten Ausdruck fand. Mit einigen Jahren Verspätung, ab Anfang der 1970er Jahre, berücksichtigte diese Debatte auch die Situation junger Migrant:innen. Insbesondere der Übergang auf weiterführende Schulen wurde zum Politikum, da Kinder mit Migrationsgeschichte nach der vierten Klasse deutlich seltener als ihre deutschen Mitschüler:innen auf eine Realschule oder ein Gymnasium wechselten. Tatsächlich ergaben 1971 erhobene statistische Daten der KMK, dass im zurückliegenden Jahrfünft etwa 86 Prozent der ausländischen Schüler:innen auf eine Grund- und Hauptschule, 4 Prozent auf eine Realschule und 10 Prozent auf ein Gymnasium gingen.[15] Ein Referent der KMK vermerkte hierzu in aller Deutlichkeit, dass der Bildungserfolg der ausländischen Kinder und Jugendlichen „unzureichend" sei, da diese „in erheblichem Ausmaß" hinter deutschen Kindern und Jugendlichen zurückblieben, da sie kaum weiterführende Schulen besuchten, überdurchschnittlich häufig sitzen blieben und zu einem hohen Prozentsatz sogar ohne Hauptschulabschluss abgingen.[16]

15 Der Schulbesuch ausländischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland 1965/66–1969/70, BArch Koblenz, B 304, 3276-1.

16 KMK, Vermerk, 14.03.1973, StA Hamburg, 361-9, 4380.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

Unverkennbar waren in der Debatte über die Bildungsbenachteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher die Parallelen zur Debatte um die Hauptschule, denn in soziodemographischer Hinsicht gab es bei den Hauptschüler:innen und bei den Söhnen und Töchtern der Arbeitsmigrant:innen große Überschneidungen. Auf die Hauptschüler:innen ebenso wie auf die „Gastarbeiterkinder" wurden gesellschaftliche Krisenwahrnehmungen angesichts des Strukturwandels der Arbeitswelt und einer zunehmenden Jugendarbeitslosigkeit projiziert und sozialpädagogische Interventionen für nötig erklärt.[17]
Allerdings gab es eine Besonderheit bei den ausländischen Kindern und Jugendlichen: die damals in einer informellen Allianz von deutschen Kultusverwaltungen und ausländischen Regierungen viel beschworene bildungspolitische „Doppelaufgabe" von Integration in die bundesdeutsche Gesellschaft und Förderung einer möglichen Rückkehr ins Herkunftsland. Ohne die grundsätzlichen Probleme dieser „Doppelaufgabe" anzugehen, kam es seit den 1970er Jahren zu einer Reihe von bildungspolitischen Maßnahmen, die den Abbau von Bildungsbenachteiligungen zum Ziel hatten und die zum Teil bis in die Gegenwart fortgeführt werden. Hierzu gehörten eine verbesserte Information der ausländischen Erziehungsberechtigten über Chancen und Anforderungen weiterführender Schulen, die Einführung schulischer Sozialbetreuung, die auch von Fachkräften mit eigener Migrationsgeschichte getragen wurde,[18] und die Professionalisierung des Angebots von Deutsch als Fremdsprache.[19]
Kompliziert verhielt es sich mit einem bildungspolitischen Leitprojekt der Bildungsreform-Ära, der Gesamtschule: Zwar gehörte die stärkere soziale Chancengleichheit zu einem der Kernargumente für deren Einführung, doch zu sehr sollte sie sich nach Ansicht ihrer bildungspolitischen Befürworter:innen nicht an den vermeintlichen Rändern der Gesellschaft orientieren, sondern vielmehr in der so genannten Mitte der Gesellschaft Akzeptanz gewinnen.[20] Ausländische Kinder und Jugendliche waren daher keine umworbene Zielgruppe.
Eine statistische Auswertung der KMK für die Jahre bis 1978 ergab, dass die Quote ausländischer Schüler:innen im Schuljahr 1977/78 an Realschulen 4,1 Prozent, an Gymnasien 6,9 Prozent und an Gesamtschulen 2,6 Prozent betrug, jeweils gerechnet von der Gesamtzahl aller ausländischen Schüler:innen.[21] Seit den 1980er Jahren postulierte die KMK einen Trend zu einem häufigeren

17 Vgl. Wenk 2020, S. 240–241.
18 Vgl. Zloch 2023, S. 361.
19 Vgl. ebd., S. 520–529.
20 So etwa die Haltung der Hamburger Schulbehörde: Vermerk, 11.10.1973, StA Hamburg, 361-2 VI, 3283.
21 Hilfen für die Eingliederung oder Förderung der Zweisprachigkeit, 1979, BArch Koblenz, B 304, 3285.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

Realschul- und Gymnasialbesuch.[22] Im Jahr 2000 verteilten sich ausländische Kinder und Jugendliche zu 8,5 Prozent auf Realschulen, zu 9,3 Prozent auf Gymnasien und zu 6,9 Prozent auf Gesamtschulen.[23] Zugleich waren die bildungspolitischen und sozialwissenschaftlichen Deutungen optimistischer als in den 1970er Jahren. Eine Erhebung des Deutschen Jugendinstituts konstatierte, dass die Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolg stark zugenommen hatten. Der Soziologe Bernhard Nauck sprach sogar von einer „außerordentlich starken intergenerativen Bildungsmobilität".[24]
Die Ergebnisse der PISA-Studie haben dieses Bild 2001 eingetrübt und die anhaltende Bildungsbenachteiligung von migrierten Kindern und Jugendlichen mit einer neuen empirischen Herangehensweise sichtbar gemacht. Während in der Folgezeit die Ergebnisse von ‚PISA' in Teilen der deutschen Öffentlichkeit und Bildungspolitik dazu beitrugen, generelle Vorbehalte gegenüber Migration zu stützen, da eine Überforderung der Schulen vermeintlich valide festgestellt worden sei, haben die Bildungswissenschaften in differenzierter Weise Faktoren wie den sozioökonomischen Status, den familiären Kontext oder die Dauer des Aufenthalts von zugewanderten Kindern und Jugendlichen berücksichtigt.[25] Im Folgenden sollen nun migrierte Kinder und Jugendliche in den Vordergrund rücken, die sowohl über ihre konkrete Migrationsgeschichte als auch über deren alltagsweltliche Auswirkungen im schulischen Leben reflektieren.

3 Quellen

Die Suche nach geeigneten Quellen ist eine anhaltende Herausforderung für die Kindheits- und Jugendgeschichte. Leicht erreichbar erscheinen retrospektive Quellen wie Erinnerungen oder Interviews. Sie sind allerdings, wie aus methodologischen Überlegungen zur Autobiographik und zur Oral History bekannt ist, in mindestens zweierlei Hinsicht stark überformt: zum einen von den medial vermittelten gesellschaftlichen Diskursen ihres jeweiligen Entstehungszeitpunkts, in die sich „die erzählende Person individuell hineinerinnert",[26] zum anderen vom Bedürfnis nach lebensgeschichtlicher Sinnstiftung, indem Erfahrungen in Kindheit und Jugend mit dem weiteren Lebensverlauf abgeglichen und als vermeintlich zwangsläufig eingeordnet werden.
Dieser Beitrag setzt dagegen auf Quellen, die in unmittelbarer zeitlicher Nähe zu den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen entstanden sind und wis-

22 Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 1993, S. III.
23 Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 2002, Tabellenteil, S. 10.
24 Nauck 2002, S. 333.
25 Vgl. Stanat/Rauch/Segeritz 2010.
26 Andresen/Apel/Heinsohn 2015, S. 14.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

senschaftlich noch kaum erschlossen wurden. Es handelt sich um Ego-Dokumente von Kindern und Jugendlichen in Gestalt von Artikeln in Zeitungen, Zeitschriften und Anthologien sowie von schulischen Wettbewerbsarbeiten. Sie sind sporadischer überliefert als Akten der KMK und der Schulbehörden oder als pädagogische Fachzeitschriften und liegen leider nicht in großer Zahl vor.[27] Doch bietet ihr Erscheinen über einen längeren Zeitraum die Möglichkeit, Prozesse historischen Wandels zu analysieren.

Auch die verwendeten Quellen bedürfen selbstverständlich der Quellenkritik, um nicht allzu leichtgängig die bislang in der Bildungsgeschichte dominante Perspektive ‚von oben' durch eine vermeintlich authentisch-unverstellte Perspektive ‚von unten' zu kontrastieren. Daher sind die Quellen in ihrem Entstehungskontext näher vorzustellen.

Zunächst ‚Zeitung in der Schule', später ‚Jugend schreibt' lautet der Titel für ein an Schüler:innen gerichtetes Medien-Projekt der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, das in den 1980er Jahren begann und bis in die Gegenwart fortgeführt wird. Eine erste Sonderseite in der gedruckten Zeitungsausgabe erschien am 11. Juni 1988, der weitere Sonderseiten in unregelmäßigen Abständen von zwei bis sechs Wochen folgten.[28] Obwohl dieses Projekt allen Schulformen offenstand und steht, ist eine überproportionale Beteiligung von Gymnasiast:innen aus höheren Jahrgangsstufen zu beobachten. Sehr früh publizierten im FAZ-Projekt auch Jugendliche mit eigener Migrationsgeschichte. Eine Rekonstruktion ihres Anteils aufgrund der veröffentlichten Vor- und Nachnamen ist mit Unsicherheiten behaftet, etwa im Falle von eingedeutschten Namen oder binationalen Ehen, doch ist auf dieser Basis für ‚Zeitung in der Schule'/‚Jugend schreibt'-Beiträge, die in einem Dokumentationsband für die Jahre 1988 bis 1992 versammelt sind,[29] von rund zehn Prozent Verfasser:innen mit Migrationsgeschichte auszugehen.

Weitere publizierte Ego-Dokumente von Kindern und Jugendlichen enthält die Veröffentlichung des Förderzentrums Jugend schreibt e. V. mit dem Titel ‚Täglich eine Reise von der Türkei nach Deutschland. Texte der zweiten türkischen Generation in der Bundesrepublik'. Dieses Förderzentrum besaß keine Verbindung zum Medien-Projekt der FAZ, sondern wurde 1978 von einer Gruppe von Sozialpädagogen, Lehrern und Bibliothekaren in Köln gegründet. Leider liefert der Band keine präzisen Angaben zum Entstehungskontext und zu den jugendlichen Autor:innen der Texte.

Eine weitere Reihe von publizierten Ego-Dokumenten ist der seit 1989 monatlich erscheinenden Zeitschrift ‚Hamburg macht Schule' entnommen. Hamburg war seit den 1980er Jahren für längere Zeit dasjenige Bundesland mit dem

27 Vgl. Lässig/Steinberg 2019, S. 199; Venken/Röger 2015, S. 204.
28 Vgl. Reumann 1992, S. 6 f.
29 Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH 1992.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

höchsten Anteil an ausländischen Kindern und Jugendlichen in seinen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen.[30] Da es sich bei ‚Hamburg macht Schule' um eine Veröffentlichung der Hamburger Schulbehörde handelt, mag überraschen, dass dort bis in die 1990er Jahre ausgesprochen sozialkritische Beiträge versammelt waren. Allerdings war die Hamburger Schulbehörde viele Jahrzehnte sozialdemokratisch und links-gewerkschaftlich positioniert und trat in ihrer Veröffentlichung mit dem Anspruch auf, schonungslos und kontrovers schulische Realitäten abzubilden. Vor allem ab den 2000er Jahren nahm jedoch eine politische Glättung der Beiträge zu, die vom Regierungswechsel in der Hansestadt zu einem CDU-geführten Senat ebenso beeinflusst war wie vom bildungspolitischen Paradigmenwechsel im Zuge der PISA-Studie, wodurch die Herausstellung erfolgreicher Schulleistungen in den Vordergrund rückte.

Bei den schulischen Wettbewerbsarbeiten werden Beiträge zum erstmals 1973 durchgeführten Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, die im Archiv der Körber-Stiftung in Hamburg aufbewahrt sind, untersucht. Insbesondere in Wettbewerbsjahren mit Themen wie „Unser Ort – Heimat für Fremde?" (1989) oder „Migration – Ankommen – Weggehen?" (2003) stammte ein bedeutsamer Teil der Wettbewerbsarbeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte. Die Wettbewerbsarbeiten waren multimodale Kompilationswerke aus Texten, Abbildungen, Zeichnungen, Karten, Interviews, Zeitungsausschnitten und Archivmaterialien.[31] Der Geschichtswettbewerb ist bereits Thema geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Studien geworden,[32] doch wären, insbesondere mit einem kindheits- und jugendgeschichtlichen Ansatz, noch viele Aspekte näher zu erforschen.

An alle vier Publikations- bzw. Fundorte richten sich systematisch vergleichende quellenkritische Fragen. Wer waren die Schreibenden? Welche Zielgruppen hatten die Artikel und Arbeiten? Und warum wurden die Quellen überhaupt erstellt?

Das Altersspektrum umfasste bei allen Quellen Kinder und Jugendliche zwischen ca. 11 bis 18 Jahren und somit den schulischen Bereich der Sekundarstufe I und II. Das ‚Jugend schreibt'-Projekt der FAZ konnte prinzipiell alle Leser:innen der Zeitung erreichen und mithin eine mehrere hunderttausend Personen zählende Gruppe im In- und Ausland. Die Anthologie ‚Täglich eine Reise von der Türkei nach Deutschland' dürfte einen deutlich fokussierten Kreis von Leser:innen in (sozial-)pädagogischen Professionen gehabt haben. ‚Hamburg macht Schule' richtete sich in erster Linie an die Lehrkräfte in der

30 Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 1993, S. 20; Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 2002, S. 15 f., Tabellenteil, S. 87.

31 Vgl. Zloch 2019.

32 Vgl. Greven 2024; Schildt 2015; Dittmer/Tetzlaff 2006.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

Hansestadt; allerdings wurde und wird die Zeitschrift auch in den Bildungswissenschaften rezipiert. Die Wettbewerbsarbeiten hatten als Zielgruppe zunächst nur die Jury des bundesweiten Geschichtswettbewerbs. Die organisierende Körber-Stiftung war jedoch sehr bemüht, die Arbeiten und ihre Ergebnisse in die deutsche Öffentlichkeit zu kommunizieren und versandte seit 1988 das Magazin *Spurensuchen* an Schulen, Archive, Bibliotheken, Kulturbehörden und Institutionen der historisch-politischen Bildung.[33]
Die Wettbewerbsarbeiten und auch die Beiträge im FAZ-Projekt wurden mit dem offensichtlichen Motiv eingereicht, einen Preis zu gewinnen bzw. in einer renommierten Zeitung zu veröffentlichen. Bei der Anthologie aus Köln und bei ‚Hamburg macht Schule' verhält es sich komplizierter. Es ist nicht sicher davon auszugehen, dass die Kinder und Jugendlichen selbst das Ziel einer Veröffentlichung verfolgten; sie wurden wahrscheinlich von ihren Lehrkräften erst dazu angeregt oder aufgefordert. So konnten die Texte im Vorfeld unterschiedlich stark bearbeitet sein: Manche Lehrkräfte setzten auf Erfolgsgeschichten, andere auf kritische Betrachtungen – dies hing maßgeblich von ihrem professionellen und auch politischen Selbstverständnis ab. Doch auch wenn die Texte für einen bestimmten Zweck geschrieben wurden, war eine vollständige Kontrolle oder Glättung von Wortwahl und Argumentation kaum möglich, wenn nicht die beabsichtigte Authentizität der kindlichen und jugendlichen Sichtweise konterkariert werden sollte. Hier ist der Eigenwert eines demokratischen und gesellschaftskritischen Diskurses in der Bundesrepublik von den 1980er bis zu den frühen 2010er Jahren ernst zu nehmen.

4 Die Sicht von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte

4.1 Klassengemeinschaft

Die Texte, die das Förderzentrum Jugend schreibt e. V. 1980 veröffentlichte, kamen von Kindern und Jugendlichen, die Deutschförderstunden des „Arbeitskreises für das ausländische Kind" in Köln besuchten. Hier berichtete Efkan: „Ich habe alle meine Lehrer sehr gern. Wenn wir viele Aufgaben haben, mache ich sie gern. Ich mag manche Mitschüler nicht."[34] Ein eher gemischtes Bild zeichnete auch Asiye: „Ich habe meine Lehrer in der Schule sehr gern und meine Freudinnen. Draußen sind viele Betrunkene, deswegen gehe ich ungern raus. In der Gruppe machen die anderen viel Lärm. Sie steigen auf

33 Vgl. Zloch 2023, S. 571.
34 Förderzentrum Jugend schreibt e. V. 1980, S. 56.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

die Tische. Sie kommen jeden Tag, obwohl sie nur einen Tag in der Woche kommen sollten."[35]

Bei der Schilderung der prekären Umgebung der Unterrichtsräume und dem von Asiye als regelwidrig empfundenen Verhalten mancher Mitschüler:innen ist zu berücksichtigen, dass sich dies nicht auf reguläre Schulklassen bezog, sondern auf die für viele ausländische Kinder und Jugendliche typische Erfahrung von ergänzenden, teils freiwilligen Angeboten. Diese fanden oft zu schulischen Randzeiten oder am Nachmittag, mitunter an anderen Unterrichtsstandorten sowie durch Personal unterschiedlicher Qualifikation, teils ausgebildeten Lehrkräften, teils ehrenamtlichen Betreuenden, statt. Der insgesamt geringere Grad der Verbindlichkeit und Professionalität dürfte dazu beigetragen haben, dass die viel beschworene pädagogische Norm einer ‚guten' Klassengemeinschaft in diesen Fällen nicht so leicht erreichbar war.

Der Unterschied wird deutlich in der Wettbewerbsarbeit der Realschulklasse 10 der Eichbergschule im hessischen Lauterbach, die für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 1989 das ‚Leben von Gastarbeitern in einer Kleinstadt – am Beispiel von Lauterbach' untersuchte. Drei Kinder aus der Klasse kamen aus türkischen Familien, doch beteiligte sich die gesamte Klasse an der ausgesprochen findigen, beharrlichen und detailliert dokumentierten Suche nach Informationen in Stadtbibliothek und Schularchiv sowie an Interviews mit ausländischen Bewohner:innen der Stadt, darunter auch mit „14 ausländischen Mitschülern".[36] Von den letztgenannten äußerten sich einige in übereinstimmender Weise über die Klassengemeinschaft: „Ganz prima! Doch wirklich, das war von Anfang an schon ein prima Verhältnis, alle haben sich um mich gekümmert und jeder wollte mir so schnell wie möglich Deutsch beibringen."[37] Diese Aussagen können insofern als glaubwürdig gelten, als die Mitschüler:innen an anderen Stellen in den Interviews auch familiäre Probleme oder Sprachschwierigkeiten der Eltern thematisierten – mithin also nicht lediglich ‚geglättete' Erfolgsgeschichten für den Schulwettbewerb lieferten.

Nicht um den Spracherwerb, sondern um Hilfe in einem als grundsätzlich empfundenen Dilemma ging es einem türkischen Schüler vom Schillergymnasium Hof, der 1988 in der FAZ schrieb:

„Die uralten Lehren des Koran widersprechen den von einer modernen Informationsgesellschaft geschaffenen Werten. Ich selbst muß zugeben, daß ich mich mit diesen Gegensätzen tagtäglich herumschlagen muß. Ich versuche, allen Seiten gerecht zu werden, was mich viel Kraft kostet. Glücklicherweise finde ich dabei in der Schule Unterstützung. Meine Kameraden und Lehrer

35 Ebd., S. 57.
36 Geschichtswettbewerb, 1989-10089, Archiv der Körber-Stiftung.
37 Ebd.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

akzeptieren mich voll und ganz und versuchen, mir die Erhaltung meiner Individualität in ihrer Gesellschaft so einfach wie möglich zu machen."[38]
Diese Aussage spiegelt nicht nur eine Sicht auf die Klassengemeinschaft wider, sondern formuliert darüber hinaus Vorstellungen von einer erstrebenswerten Form des Aufwachsens. Wie Aufwachsen in Migrationskontexten aussehen kann, ist bereits Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Studien geworden,[39] doch den für bildungs-, kindheits- und jugendgeschichtliche Perspektiven wichtigen Wandel im zeitlichen Verlauf auf breiterer Quellenbasis und unter Berücksichtigung auch außerschulischer Lebenskonstellationen zu untersuchen, stellt noch ein wichtiges Forschungsdesiderat dar.
Schulische Klassengemeinschaften waren in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft zunehmend ethnisch und kulturell plural. Dies zeigt ein rund 15 Jahre später als die bislang zitierten Quellen entstandener Wettbewerbsbeitrag des Jahrgangs 8 der Gesamtschule Hamburg-Allermöhe für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 2003. Im Titel ‚Unsere Aussiedler'[40] wird die seit den 1990er Jahren gegenüber der ‚zweiten Generation' der Arbeitsmigration erheblich angewachsene Zahl von sogenannten Spätausgesiedelten aus den post-sowjetischen Staaten Russland, Ukraine oder Kasachstan[41] reflektiert. 15 Prozent der Schulkameraden seien Ausgesiedelte, so die Verfasser:innen des Wettbewerbsbeitrags, die sechs Schüler:innen aus dem nächsthöheren 9. Jahrgang interviewten. Offenbar explizit danach gefragt, antworteten gleich mehrere von ihnen: „Freunde habe ich aus verschiedenen Nationen, mir ist es völlig egal, woher die Freunde kommen."[42]
Von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte wurde Deutschland nicht nur in einem Kontrast zwischen „‚Ausländern'" und „‚Einheimischen'" erfahren, sondern in transnationalen Zusammenhängen. Dies zeigte sich besonders deutlich in den zahlreichen Vorbereitungsklassen, die seit den späten 1960er Jahren unter wechselnden Bezeichnungen (Auffangklassen, Willkommensklassen) und in wechselnden Organisationsformen zu einer nachhaltigen Einrichtung im bundesdeutschen Bildungssystem geworden sind. Sie sind ein wichtiger Erfahrungsraum für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In den 1990er Jahren, als die neuen Migrationsbewegungen von Spätausgesiedelten und Asylsuchenden die klassische Arbeitsmigration der 1950er bis 1980er Jahre bereits weitgehend abgelöst hatten, berichtete der 16 Jahre alte Naresh aus Afghanistan in ‚Hamburg macht Schule' von seinen Erfahrungen. Im Dezember 1988 sei er mit seiner Familie, aber ohne deutsche Sprach-

38 Ödemis 1988, S. 30.
39 Vgl. Çıtlak 2022.
40 Geschichtswettbewerb, 2003-0358, Archiv der Körber-Stiftung.
41 Vgl. Panagiotidis 2021.
42 Ebd.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

kenntnisse nach Hamburg gekommen, so dass ihn die Schulbehörde in eine „Multinationale Vorbereitungsklasse" an einer Haupt- und Realschule eingeteilt habe. In einer eigenwilligen und uneinheitlichen Orthographie schrieb er: „Ich kam sehr leicht in die klassen gemeinschaft rein". Der Unterrichtsstil sei anders und weniger streng gewesen als in Afghanistan: „Es wurde alles richtig erklärt bis mann es verstanden hat." Diese Erfahrungen begleiteten Naresh auch, als er nach anderthalb Jahren aus der Vorbereitungsklasse in die 7. Klasse einer Gesamtschule wechselte: „Später stellte ich fest das ich der einzigster Ausländer in meinen jahrgangstufe war und daher fühlte ich mich ganz fremd. Meine alten Klassenkameraden waren immer für mich da, wenn ich sie gebraucht habe."[43]

Das Lob für die Vorbereitungs- oder Auffangklasse war kein Einzelfall. Wenige Jahre später erzählten Schüler:innen nicht-deutscher Muttersprache, die zu diesem Zeitpunkt erst sechs bis zwölf Monate in Deutschland waren und aus zwölf verschiedenen Ländern stammten, in kurzen Sätzen von ihrer Auffangklasse am Gymnasium Allee in Hamburg-Altona. Demnach gab es ein Unterrichtsprojekt „Orientierung" in Hamburg mit Besuchen verschiedener Orte in der Stadt. Beim Eislaufen habe die Klasse festgestellt, dass einige Mitschüler:innen es noch nicht konnten: „Aber ein bisschen später haben es alle gelernt. Wir haben uns alle zusammen an die Hände genommen und sind zusammen gelaufen."[44]

Den ausführlichsten Bericht über eine Vorbereitungsklasse gab ein Mädchen, das mit 14 Jahren aus Chile gekommen war und in die „Internationale Vorbereitungsklasse" an der Europaschule Gymnasium Hamburg-Hamm ging. Sie lobte den sehr großen Zusammenhalt in der Vorbereitungsklasse, die das Ziel einte, einen Schulabschluss zu schaffen und dafür in der Schule Deutsch zu lernen und zu praktizieren, da für viele der Mitschüler:innen zu Hause keine Möglichkeit bestand, entweder da die Familie kein Deutsch sprach oder sie als minderjährige unbegleitete Flüchtlinge nach Deutschland gekommen waren.[45] Neben diesem eher pragmatischen Aspekt des Strebens nach Bildungserfolg zeigte sich die Jugendliche aber „bis heute von der Sprachen- und Kulturenvielfalt fasziniert", die sie in der Vorbereitungsklasse angetroffen hatte. Und ähnlich wie Naresh rund zwei Jahrzehnte zuvor verspürte sie in den ersten Wochen in der deutschen Regelklasse „eine große Sehnsucht nach meiner Vorbereitungsklasse".[46]

Sicherlich können die vorgestellten positiven Wahrnehmungen der Klassengemeinschaft in Vorbereitungsklassen kein vollständiges Bild zeichnen. Auch

43 Naresh 1994, S. 11.
44 Auffang- und Vorbereitungsklasse Gymnasium Allee 2001, S. 10–11.
45 Götz 2012, S. 41.
46 Ebd.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

ist die bereits thematisierte und seit den späten 1990er Jahren verstärkte Neigung des Mediums ‚Hamburg macht Schule' zu Erfolgsgeschichten in Rechnung zu stellen. Allerdings zeigen die nachfolgenden Texte von Kindern und Jugendlichen bezüglich diskriminierender und rassistischer Erfahrungen, dass dies ein Phänomen gerade nicht der Vorbereitungsklassen, sondern der deutschen Regelklassen war.

4.2 Rassismus

Von diskriminierenden und rassistischen Erfahrungen wussten die Schüler:innen der Klasse 6 der Hauptschule im baden-württembergischen Neulingen zu berichten, die für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 1989 eine Wettbewerbsarbeit mit dem Titel ‚Neulingen oder Naro – Wo ist mein Zuhause?' anfertigten. Als Motivation für ihre Beteiligung am Wettbewerb gaben sie einen Zeitungsartikel an (und druckten ihn auch ab), der anlässlich eines Gedenkmarsches für eine kurz zuvor, im Dezember 1988 im oberpfälzischen Schwandorf durch Brandstiftung getötete türkische Familie stattfand und der den hierfür ursächlichen „Ausländerhaß" anklagte. In der Klasse 6 in Neulingen gab es vier italienische Schüler, die Beschimpfungen erlebt hatten oder aufgrund geringer Körpergröße in der Grundschule gehänselt worden seien.[47]

Andere Texte handelten von den weitergehenden Folgen rassistischer Erfahrungen. In der Anthologie des Förderzentrums Jugend schreibt e. V. erzählte Nalan, ein damals 16-jähriges Mädchen, das im Grundschulalter nach Deutschland kam:

> Meine Eltern wollten von Anfang an, daß es uns mal besser geht als ihnen. Aber dazu mußte man erst auf die Schule … In meinen Klassen war ich immer die Älteste. Denn ich wurde hier in Deutschland in die erste Klasse eingestuft. In der Schule wurde ich viel gehänselt. […] Jeden Tag, wenn ich morgens aufstand, hatte ich Angst, zur Schule zu gehen. Leider wußte ich schon sehr früh, mit welchen Worten nach mir geworfen wurde. Nach der vierten Klasse wurde ich ins Gymnasium versetzt. Meine Grundschullehrerin war sich sehr sicher, daß ich es schaffe. Als sie das vor der Klasse auch offen sagte, lachten mich einige aus. […] Meine Unsicherheit wuchs. In der Zeit, wo draußen die Kinder spielten, saß ich zuhause und lernte. Auch in den Pausen war ich immer allein. Ich hatte niemanden, der mit mir lernte oder spielte. Im Unterricht traute ich mich nur selten, den Mund aufzumachen, weil ich ja etwas falsches sagen könnte. Ich hatte immer Angst, daß ich von allen ausgelacht würde. […] Ich überredete meinen Vater, mich vom Gymnasium wegzunehmen und auf die Realschule zu schicken. Dort war auch mein Bruder. Und wenn ich bei dem in der Klasse wäre, dann hätte ich doch einen, an den ich mich klammern konnte.[48]

47 Geschichtswettbewerb, 1989-0196, Archiv der Körber-Stiftung.
48 Förderzentrum Jugend schreibt e. V. 1980, S. 58–59.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

Bildungsbenachteiligung entstand hier nicht aufgrund von Sprach- oder Lernschwierigkeiten, sondern durch den verunsicherten Rückzug einer Schülerin, die auf dem Gymnasium, anders als noch bei der Grundschullehrerin, keine Ermutigung und Unterstützung gefunden hatte. Das in sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Kreisen seinerzeit gängige Narrativ, dass Mädchen „als besonders verletzliche Gruppe" galten, „deren gesellschaftliches Fortkommen durch ihre soziale und familiäre Situation behindert werde",[49] traf hier nicht zu. Vielmehr spielte eine entscheidende Rolle, dass Nalan außerhalb einer erhofften Klassengemeinschaft stand, die sich in den bereits zitierten Erzählungen anderer Schüler:innen durchaus als tragend und motivierend zeigen konnte.

Was für Nalan um 1980 noch wie ein individuelles Schicksal wirken mochte, dem sie zu entgehen versuchte, indem sie sich gerade auf familiäre Hilfe stützte, formulierte rund zwei Jahrzehnte später eine Hamburger Gruppe von Schülerinnen als grundsätzliches, strukturelles Problem. Die Initiativgruppe Schülerinnen im Verein INCI (Internationale Cultur und Informationen für Frauen in Hamburg-Ottensen) bot 20 Plätze für Schülerinnen, die an Gymnasium oder Gesamtschule das Abitur anstrebten. Aufgenommen werden konnten sie ab der 9. Klasse, da bereits der Übergang in die Oberstufe eine entscheidende Hürde im Bildungsverlauf darstellen konnte. Die Schülerinnen gehörten zum größten Teil zur sog. ‚zweiten Generation' und zu den „Bildungserfolgreichen", wie eine der Initiatorinnen der Gruppe in einem Beitrag für ‚Hamburg macht Schule' 1997 schrieb, dennoch erhielten sie unterstützende Begleitung, da es vielfältige „Behinderungen von Lernkarrieren" gebe.[50] Mit dieser Agenda stand INCI in der Kontinuität von Zusammenschlüssen feministischer Sozialwissenschaftler:innen und Akteur:innen der Migrationsbewegung, die seit etwa 1980 für die Emanzipation ausländischer weiblicher Jugendlicher kämpften.[51]

In ihrem Bericht zählten mehrere Schülerinnen, darunter auch ehemalige Gruppenmitglieder, die nun studierten, einige diskriminierende und rassistische Erfahrungen auf. „Am liebsten hörten sie sich ‚die Dorfgeschichten über die unterdrückte Frau' an", warf eine Studentin den Lehrkräften vor,[52] und traf damit sicherlich einen Nerv: So war es damals verbreitet, dass Sozialarbeiter:innen und Pädagog:innen „in Migrantenkindern und -familien besonders häufig Opfer struktureller Umstände" erkannten.[53] Die Schülerinnen schilderten aber zugleich, wie sie eine Gegenstrategie entwickelten, indem sie die Zuschreibungen aufnahmen und taktisch zu ihrem Vorteil wendeten: Demnach

49 Göksel/Gawlich 2024, S. 223.
50 Weber/Schülerinnen der „Initiativgruppe Schülerinnen" Inci e. V. 1997, S. 22f.
51 Vgl. Göksel/Gawlich 2024, S. 223–224.
52 Weber/Schülerinnen der „Initiativgruppe Schülerinnen" Inci e. V. 1997, S. 22f.
53 Göksel/Gawlich 2024, S. 222.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

konnten mit dem Verweis auf familiäre Belastungen manche schlechte Note oder mancher Tadel wegen unerledigter Hausaufgaben verhindert werden.[54] Eine weitere belastende Erfahrung stellte für die Schülerinnen dar, dass ihre Mehrsprachigkeit kaum berücksichtigt wurde. Vielmehr würden Nachfragen aus sprachlichen Gründen als Zweifel an der Sachkompetenz gedeutet, beispielsweise bei Fremdwörtern im Biologie- oder Physik-Unterricht; eine daraus resultierende Zurückhaltung im Unterricht führe wiederum zu schlechteren mündlichen Noten. Der Gebrauch der Familiensprache sei in der Schule verboten oder mit Sanktionen belegt („eine Mark Strafe"). Schließlich führten Unterstellungen mancher Lehrkräfte, dass türkische Mädchen ohnehin früh verheiratet würden und als Hausfrau dienten, dazu, dass Schülerinnen versuchten, sich als Türkin „unsichtbar" zu machen.[55]

Der Zusammenschluss in der Initiativgruppe und die Entwicklung von Gegenstrategien wies schon voraus, dass einige Schulen in den 2000er Jahren Rassismus entschlossener entgegentraten. Eine 14 Jahre alte Hamburger Schülerin, deren Mutter aus Deutschland und deren Vater aus Gambia stammte, beteiligte sich an ihrer Schule, der Ganztagsschule St. Pauli, an einem Unterrichtsprojekt des Lernbereichs Gesellschaft mit dem Schwerpunkt Nationalsozialismus. Hierzu las sie die Erinnerungen von Marie Nejar, die als Schwarze in den 1930er Jahren auf dieselbe Schule in St. Pauli gegangen war, und nahm Kontakt mit der älteren Dame auf, um sich über Erfahrungsparallelen mit rassistischen Beleidigungen und Bedrohungen auszutauschen.[56]

Rassismus betraf mithin neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ebenso wie Angehörige der ‚zweiten Generation' oder aus binationalen Ehen, aus Ländern wie Italien und Türkei ebenso wie aus Gambia. Zugleich registrierten Jugendliche mit Migrationsgeschichte durchaus eine zunehmende Sensibilität und Präventionsbereitschaft gegenüber Rassismus an den Schulen. So berichtete die aus Chile zugewanderte Schülerin in der Vorbereitungsklasse von einer „Atmosphäre des Vertrauens", die die Lehrkräfte des Gymnasiums Hamburg-Hamm geschaffen hätten: „Es ist eine große Hilfe, dass die meisten von ihnen Auslandserfahrungen haben und mehrere Sprachen sprechen".[57]

Sicherlich waren mittlerweile mehr Lehrkräfte besser auf heterogene Schulklassen vorbereitet als noch in den 1970er und 1980er Jahren. Die Jahrzehnte der Erfahrung mit Deutsch als Zweitsprache und die Lehrangebote der interkulturellen Pädagogik, ob im Lehramtsstudium oder in der späteren Weiterbildung, hatten Spuren hinterlassen und machten die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte (oder derjenigen ihrer

54 Weber/Schülerinnen der „Initiativgruppe Schülerinnen" Inci e. V. 1997, S. 22 f.
55 Ebd.
56 Fahrenhold 2009, S. 23.
57 Götz 2012, S. 41.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

Eltern) nicht mehr zu einem individuell-biographisch motivierten Zufall. Allerdings gab es trotz des allgemeinen Zugewinns an Professionalität weiterhin große Unterschiede zwischen einzelnen Schulen.

4.3 Zukunftsträume

Zukunftsträumen einen eigenen Abschnitt zu widmen, zeigt Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte als „lebensgewandte Akteur*innen".[58] Für ihre Zukunftsträume war noch in den 1980er und 1990er Jahren entscheidend: Sollte die Zukunft in Deutschland oder im Herkunftsland (der Eltern) liegen? Das Abwägen zwischen Bleibe- und Rückkehrperspektive stellte sich vor allem Familien, die im Zuge der klassischen Arbeitsmigration nach Deutschland gekommen waren.

Die in der Lauterbacher Realschule interviewten Schüler:innen beabsichtigten überwiegend, in Deutschland zu bleiben, auch wenn sie angaben, dass die Eltern in dieser Frage mitunter uneins seien. Vor allem für die männlichen Jugendlichen war eine Rückkehr eher unattraktiv: „Wenn ich 18 Jahre alt bin, muß ich nach Jugoslawien zum Militär!"[59] Ähnliches galt mit Blick auf die Türkei: „Weil ich dort zum Militär muß, aber ich will nicht."[60] Auch die italienischen Schüler der Hauptschule Neulingen sahen vor allem Probleme bei einer möglichen Rückkehr: „Wir können nicht mehr richtig italienisch sprechen."[61]

Dass die Frage nach einer Rückkehr eher negativ konnotiert war, lag aber nicht nur an den Anforderungen im Herkunftsland. Vielmehr konnte eine Rückkehr auch unfreiwillig durch Umstände in Deutschland erzwungen sein. Dies erbrachte eine Umfrage, die eine Gruppe von Schülerinnen der Max-Brauer-Schule in Hamburg-Altona 1994 durchführte. Sie befragte 100 junge Frauen und Männer, Schüler:innen und teils auch Ehemalige der Max-Brauer-Schule, mit einem Altersdurchschnitt von ca. 18 Jahren.[62] Eine Rückkehr in die Türkei erachteten 30 Prozent als eher unwahrscheinlich, aber mehr als 40 Prozent als möglich und ca. 25 Prozent gaben sich dazu entschlossen. Explizit als Motiv genannt wurden von den Jugendlichen die schwierigen Erfahrungen angesichts der rassistischen Anschläge zu Beginn der 1990er Jahre.[63] Dies deckt sich mit Befunden der Migrationsforschung, dass gesellschaftliche Ablehnung und Rassismus in den 1980er Jahren wichtige Gründe für die Ausreise aus der Bundesrepublik waren.[64]

58 Götte 2021, S. 169.
59 Geschichtswettbewerb, 1989-10089, Archiv der Körber-Stiftung.
60 Ebd.
61 Geschichtswettbewerb, 1989-0196, Archiv der Körber-Stiftung.
62 Krühler 1994, S. 24–27.
63 Ebd.
64 Vgl. Göksel/Gawlich 2024, S. 221.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

Noch zweifelnd, aber eher positiv gestimmt betrachtete dagegen ein türkischer Schüler vom Schillergymnasium Hof in der FAZ seine Berufsmöglichkeiten nach einem geplanten Medizinstudium:

> Soll ich in die Türkei zurückkehren oder in Deutschland bleiben? Das Problem ‚Rückkehr' beschäftigt nicht nur mich, sondern auch Hunderttausende anderer jugendlicher Türken. Wir befinden uns in einem Gewissenskonflikt. Einerseits ist die Türkei unsere Heimat, die wir natürlich sehr lieben. Andererseits leben wir seit mehreren Jahren in ‚Almanya' und haben uns an dieses Land gewöhnt. [...] Beide Möglichkeiten sind reizvoll. Deutschland ist für meine Landleute das Land der tausend Möglichkeiten. [...] Ganz abgesehen vom Heimweh nach ‚Türkiye' ist meine Heimat wirklich sehr attraktiv. Der erfolgreiche, studierte Deutschtürke ist am Bosporus überaus angesehen. Alle Möglichkeiten stehen ihm dort offen, denn man hofft, mit diesen Kapazitäten die Türkei an die großen Industriemächte heranzuführen.[65]

Eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen, für die eine Rückkehr nahezu ausgeschlossen war, stellten die so genannten Spätausgesiedelten dar: An der Gesamtschule Hamburg-Allermöhe antworteten interviewte Neuntklässler:innen auf die Frage nach ihren Zukunftsplänen entsprechend: „Ich möchte in Deutschland bleiben, weil es mir hier sehr gefällt. Später möchte ich einen guten Job und eine super Familie. Ich strenge mich in der Schule an um später einen guten Job zu erhalten"[66] oder: „Russisch habe ich als Fremdsprache gelernt. In Deutschland bin ich aufgewachsen. Mein Ziel ist, einen sehr guten Schulabschluss zu bekommen und Bankkauffrau zu werden",[67] oder: „Ich möchte nicht zurück, weil ich die Sprache nicht mehr beherrsche. Ich möchte einen Beruf mit Computern erlernen."[68]
Für viele Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte war Sprache ein Schlüssel für die Zukunft. So wie eine mögliche Rückkehr in das Herkunftsland (der Eltern) mit Verweis auf ungenügende Italienisch- oder Russisch-Kenntnisse abgewiesen wurde, so sehr war allen die Beherrschung der deutschen Sprache für eine weitere Zukunft in Deutschland wichtig. So äußerten manche spätausgesiedelte Jugendliche in Hamburg-Allermöhe, dass sie gerne „perfekt Deutsch" sprächen,[69] auch wenn sie sich im individuellen Fall nicht festlegen mochten, ob ihre „Denksprache" Deutsch oder Russisch sei.[70] In der Studie gaben bei der Frage nach der in der Familie bevorzugten Sprache 67 Prozent der Mädchen an, sich in der deutschen Sprache am besten ausdrücken zu können, dagegen äußerten sich nur 50 Prozent der Jungen so. Mädchen

65 Ödemis 1988, S. 30.
66 Geschichtswettbewerb, 2003-0358, Archiv der Körber-Stiftung.
67 Ebd.
68 Ebd.
69 Ebd.
70 Ebd.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

erzielten demnach auch die besseren Abschlussnoten in Deutsch am Ende der 10. Klasse.[71] Die Jugendliche aus Chile wiederum meinte, dass sie ohne die Vorbereitungsklasse mit intensivem deutschen Spracherwerb kaum eine Chance auf das Gymnasium gehabt hätte: „Nächstes Jahr werde ich hoffentlich Abitur machen und damit wird mein Traum in Erfüllung gehen".[72]
Wenn sich die Jugendlichen in den untersuchten Texten zu ihren beruflichen Zukunftsträumen äußerten, kam häufiger die Rede auf das Studium der Medizin – sowohl bei einer spätausgesiedelten 15-jährigen Schülerin in Hamburg-Allermöhe[73] als auch beim bereits erwähnten afghanischen Jugendlichen Naresh.[74] Dass der Beruf des Arztes nicht nur der Wunsch eines Jugendlichen, sondern auch der Familie war, reflektierte der türkische Schüler aus Hof:

> Mein Vater hat mich auf das Gymnasium geschickt, damit ich später angesehen und reich werden kann. […] Zum Glück ist diese Schwierigkeit für mich nicht so groß, da ungefähr sechs Prozent der Medizin-Studienplätze an Ausländer vergeben werden – und zwar ohne Test.[75]

Der Wunsch nach einem prestigeträchtigen Beruf konnte allerdings auch als Belastung empfunden werden. So äußerte ein türkischer Schüler der Wilhelm-Maybach-Schule in Heilbronn:

> Der mir eingehämmerte Leitsatz hieß: ‚Geh in die Schule, lerne, so gut du kannst, damit du es im Leben nicht so schwer hast wie wir.' Damit fängt aber auch schon das erste Problem an. Ich gehe in die Schule, und ich habe dort und danach in der Freizeit fast nur Kontakt mit Deutschen und mit Deutschem. Ich bin mit meinem Freund Martin zusammen und höre von ihm, daß seine Eltern nicht in sein Leben eingreifen dürfen, daß er den Bildungsweg wählen darf, den er will, daß er mit dem Mädchen zusammensein wird, das ihm und nicht zuallererst seinen Eltern gefällt. Ich finde diese Art der Selbstverwirklichung schön, und diese Idee begeistert mich, sie beeinflußt mich. Wenn ich aber diese Gedanken leben will, gibt es zu Hause nur Konfrontation, Aggression, Resignation.[76]

Einen beruflichen Zukunftstraum, der keiner elterlichen Vorgabe zu entsprechen schien, formulierte hingegen in den untersuchten Texten am eindrücklichsten ein 14-jähriges Mädchen aus Hamburg. Sie wolle „ein großer Star" werden: „Ich liebe es, auf der Bühne zu stehen und zu singen, zu moderieren

71 Krühler 1994, S. 24–27.
72 Götz 2012, S. 41.
73 Geschichtswettbewerb, 2003-0358, Archiv der Körber-Stiftung.
74 Naresh 1994, S. 11.
75 Ödemis 1988, S. 30.
76 Yesilgoz 1991, S. 69.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

oder einfach mit einer Band zu spielen, andere Menschen zu unterhalten und vielleicht zum Weinen zu bringen."[77]
Der Traum von einem eigenen Bildungsweg, mitunter auch gegen das Votum der Eltern, verweist darauf, dass Jugendgeschichte regelmäßig auch eine Geschichte von Generationskonflikten ist.[78] Ob ein solcher Generationskonflikt in Migrationskontexten eine schärfere Ausprägung erfuhr, ist umstritten. In der Migrationsforschung überwiegt die Haltung, dass die Gegenüberstellung von Selbstbestimmungswillen der Jugendlichen und Ablehnung der Eltern, die „in einem traditionellen kulturellen Rigorismus gefangen" seien, ein in pädagogischen Kreisen gängiges, aber konstruiertes Narrativ sei.[79] Der zitierte Text des türkischen Schülers war zumindest der einzige von allen untersuchten Texten, der diese Gegenüberstellung zum Ausdruck brachte.

5 Fazit

Die Erkenntnisse, die sich aus der Berücksichtigung der Sichtweise von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte gewinnen lassen, können dazu beitragen, dass die Historische Bildungsforschung die „diskursiven Bahnen", die in den Kontroversen der Bildungsreform-Ära und der ihr nachfolgenden Jahrzehnte gelegt wurden,[80] produktiv aufbricht. Analysiert wurden in diesem Beitrag die Perspektiven einer Gruppe, die nicht im Zentrum der bildungspolitischen Debatten der Reform-Ära stand und die erst im Nachgang in einem spezialisierten Teilbereich, der damaligen „Ausländerpädagogik" bzw. bald darauf der „Interkulturellen Pädagogik", wissenschaftlich beachtet wurde. Erst durch die Pluralisierung und Zunahme von Migrationsbewegungen seit den 1980er Jahren ist klarer ins gesellschaftliche und auch geschichts- und bildungswissenschaftliche Bewusstsein gerückt, dass die anhaltende Präsenz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte dem bundesdeutschen Bildungswesen eine wesentliche Charakteristik geben sollte.
Die Forschungsfrage, inwieweit Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung wahrnahmen und wenn ja, welche Strategien sie im Umgang damit entwickelten, hat der Beitrag empirisch entlang der drei Topoi Klassengemeinschaft, Rassismus und Zukunftsträume bearbeitet. Diese Topoi haben weder bildungshistorisch in den Einschätzungen der KMK und der Schulbehörden noch in der aktuellen Bildungsberichterstattung eine nennenswerte Rolle gespielt.

77 Fahrenhold 2009, S. 23.
78 Vgl. Götte 2021, S. 162.
79 Vgl. Göksel/Gawlich 2024, S. 218.
80 Kössler/Steuwer 2020, S. 187.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

Die Klassengemeinschaft, die in pädagogischen Forschungen zur „Peerkultur" zuletzt stärker beachtet wurde,[81] war ein immer wiederkehrendes Thema in den hier untersuchten Texten der Kinder und Jugendlichen. Dabei wird diese für den Bereich der Haupt- und Gesamtschulen als gut beurteilt, und für die Vorbereitungsklassen sogar nahezu einhellig gelobt. Das Gymnasium hingegen, an das sich, spätestens seit der PISA-Studie und ablesbar in der aktuellen Bildungsberichterstattung, hohe gesellschaftliche Erwartungen richten, durch einen größeren Anteil von Schüler:innen mit Migrationsgeschichte zum Abbau von Bildungsbenachteiligung in der Einwanderungsgesellschaft beizutragen, erfährt in den Quellen eine andere Wertung. Aus der Sicht der Jugendlichen ist diese Schulform stärker mit Herausforderungen, Unsicherheiten und einem Gefühl des Alleinseins assoziiert; die Klassengemeinschaft wurde hier nur bedingt als unterstützend erfahren.

Erfahrungen von Rassismus berührten Schüler:innen aller Schulformen und unterschiedlicher Migrations- und Herkunftskontexte, allerdings in den Regelklassen weit stärker als in den Vorbereitungsklassen. Insbesondere Schülerinnen waren es, die in den untersuchten Texten von einem inneren Rückzug, von einer ‚Unsichtbarmachung' und einem Nachlassen der Schulleistungen berichteten. Auch hier hob sich das Gymnasium aus der Sicht der zitierten Jugendlichen nicht merklich vorteilhafter ab.

Für die Zukunftsabsichten ist am deutlichsten ein zeitlicher Verlauf festzustellen: War in den 1980er und frühen 1990er Jahren noch die Frage nach einer möglichen Rückkehr in das Herkunftsland (der Eltern) relevant, rückten in den 1990er und 2000er Jahren häufiger Gymnasium und Abitur als von den Kindern und Jugendlichen explizit deklarierte Ziele in den Blick. Damit korreliert, dass sich der Migrationskontext verändert hat und insbesondere die Spätausgesiedelten, aber auch die Asylsuchenden und neu Zugewanderten aus Ländern wie etwa Chile von einer Bleibeperspektive ausgingen. Es muss offenbleiben, inwieweit der Wunsch nach prestigeträchtigen Berufen von den jeweiligen Familien genährt wurde. Zumindest zeigt sich hier eine Diskrepanz zu eindeutig jugendlichen Zukunftsträumen, wie ein „großer Star" zu werden.

Die Verbindung zu den politischen und gesellschaftlichen Debatten über Migration und Bildung zeigte sich in den Texten der Kinder und Jugendlichen nicht nur in den vielfach eindringlich geschilderten persönlichen Erfahrungen, sondern auch in der Wortwahl. Zwar waren „Bildungsungleichheit" oder „Bildungsbenachteiligung" als Begriffe nicht präsent, dafür aber „Denksprache", „Bildungsinländer", „Auffangklassen" oder „Vorbereitungsklassen", die die Herausforderungen von Mehrsprachigkeit, Zugehörigkeit und der oft genug improvisierten und von den Regelklassen getrennten Beschulung reflektierten. Al-

81 Vgl. Bennewitz/Meier-Steinberg 2024.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

lerdings waren solche Übernahmen aus den zeitgenössischen Debatten oft nur sporadisch selektiv; die Kinder und Jugendlichen setzten in ihren Texten eigene Akzente und eröffneten sich auf diese Weise eigene Freiräume des Sprechens.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Archiv der Körber-Stiftung Hamburg.
Bundesarchiv Koblenz (BArch Koblenz).
Staatsarchiv Hamburg (StA Hamburg).

Gedruckte Quellen

Auffang- und Vorbereitungsklasse Gymnasium Allee (2001): Hallo ihr Schüler von anderen Klassen! In: Hamburg macht Schule, Nr. 6, S. 10–11.

Fahrenhold, Nancy (2009): Plötzlich ist Geschichte ganz nah… In: Hamburg macht Schule, Nr. 4, S. 23.

Förderzentrum Jugend schreibt e.V. (Hrsg.) (1980): Täglich eine Reise von der Türkei nach Deutschland. Texte der zweiten türkischen Generation in der Bundesrepublik. Fischerhude.

Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH (Hrsg.) (1992): Eine Dokumentation des Ehrgeizes. Zeitung in der Schule mit der Frankfurter Allgemeinen Zeitung für Deutschland. 3. Aufl. Frankfurt a. Main.

Götz, Maria Katalina (2012): Meine Erfahrungen in der Vorbereitungsklasse. In: Hamburg macht Schule, Nr. 2, S. 41.

Krühler, Clemens (1994): „Wer wir sind und was wir wollen!" Eine Befragung zur Lage und Lebensperspektive türkischer Jugendlicher in Hamburg durchgeführt von Schülerinnen der Max-Brauer-Gesamtschule. In: Hamburg macht Schule, Nr. 4, S. 24–27.

Naresh (1994): Die meisten kannte ich schon. In: Hamburg macht Schule, Nr. 1, S. 11.

Ödemis, Veysel (1992): Das erste Gebot des Koran: Lerne. In: FAZ, 13.08.1988, S. 27, abgedruckt in: Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH (Hrsg.): Eine Dokumentation des Ehrgeizes. Zeitung in der Schule mit der Frankfurter Allgemeinen Zeitung für Deutschland. 3. Aufl. Frankfurt a. Main, S. 30.

Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (1993): Dokumentation Nr. 122, Juli 1993: Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1982 bis 1991. Bonn.

Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2002): Nr. 163, Oktober 2002: Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000. Bonn.

Weber, Martina und Schülerinnen der „Initiativgruppe Schülerinnen" Inci e.V. (1997): Verhinderung von Schulerfolg? Oberstufenschülerinnen aus eingewanderten Familien berichten. In: Hamburg macht Schule, Nr. 4, S. 22–23.

Yesilgoz, Mechmet (1992): Eine deutsche Frau darf ich nicht heiraten. Als Türke in der Bundesrepublik. Manchmal wünschte ich, ich wäre nicht geboren. In: FAZ, 05.01.1991, S. 24, abgedruckt in: Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH (Hrsg.): Eine Dokumentation des Ehrgeizes. Zeitung in der Schule mit der Frankfurter Allgemeinen Zeitung für Deutschland. 3. Aufl. Frankfurt, S. 69.

Literatur

Agarwala, Anant (2020): Das Integrationsexperiment. Flüchtlinge an der Schule – eine Bilanz nach fünf Jahren. Bonn.

Andresen, Knud/Apel, Linde/Heinsohn, Kirsten (2015): Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute. In: Andresen, Knud/Apel, Linde/Heinsohn, Kirsten (Hrsg.): Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute. Göttingen, S. 7–22.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld, https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016.

Baader, Meike Sophia (2021): Kindheit. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 149–160.

Bennewitz, Hedda/Meier-Steinberg, Michael (2024): Schüler*innen. Eine Einführung. Wiesbaden.

Çıtlak, Banu (2022): Aufwachsen im Migrationskontext. Wiesbaden.

Dittmer, Lothar/Tetzlaff, Sven (2006): Jugendliche forschen vor Ort. Zur Geschichte einer Bewegung. In: Frevert, Ute (Hrsg.): Geschichte bewegt. Über Spurensucher und die Macht der Vergangenheit. Hamburg, S. 164–198.

Göksel, Kübra/Gawlich, Max (2024): Zwischen Bildung und Familie. Narrative über migrantische Kindheiten in der Bundesrepublik der 1980er Jahre. In: Fuhrich, Gina/Patzel-Mattern, Katja/Gawlich, Max (Hrsg.): Geschichte der Kindheit im geteilten Deutschland 1949–1989. Göttingen, S. 209–226.

Götte, Petra (2021): Jugend. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 161–173.

Greven, Lukas (2024): Mehr als „Reisen in die Vergangenheit". Forschendes Lernen im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 1973–2013. Bielefeld.

Hertfelder, Thomas (2007): „Modell Deutschland" – Erfolgsgeschichte oder Illusion? In: Hertfelder, Thomas/Rödder, Andreas (Hrsg.): Modell Deutschland. Erfolgsgeschichte oder Illusion? Göttingen, S. 9–27.

Kemper, Thomas/Reinhardt, Anna C. (2022): Sekundäranalysen zum Schulerfolg von Geflüchteten. Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von NRW. In: Die Deutsche Schule 114, H. 2, S. 1–16.

Kössler, Till/Steuwer, Janosch (2020): Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren. Einleitung. In: Geschichte und Gesellschaft 46, S. 183–199.

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

Nauck, Bernhard (2002): Dreißig Jahre Migrantenfamilien in der Bundesrepublik. Familiärer Wandel zwischen Situationsanpassung, Akkulturation, Segregation und Remigration. In: Nave-Herz, Rosemarie (Hrsg.): Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse. Stuttgart, S. 315–339.

Panagiotidis, Jannis (2021): Postsowjetische Migration in Deutschland. Eine Einführung. Bonn.

Reumann, Kurt (1992): Die Dokumentation des Ehrgeizes, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH (Hrsg.): Eine Dokumentation des Ehrgeizes. Zeitung in der Schule mit der Frankfurter Allgemeinen Zeitung für Deutschland. 3. Aufl. Frankfurt a. Main, S. 4–17.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2024): Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Aktualisierte Fassung, 22. Februar 2024. Berlin.

Schildt, Axel (2015): Avantgarde der Alltagsgeschichte. Der Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte von den 1970er bis zu den 1990er Jahre. In: Andresen, Knud/ Apel, Linde/ Heinsohn, Kirsten (Hrsg.): Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute. Göttingen, S. 195–209.

Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard u. a. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, S. 200–230.

Venken, Machteld/Röger, Maren (2015): Growing up in the Shadow of the Second World War: European Perspectives. In: European Review of History 22, S. 199–220.

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031

Wall, John (2019): From Childhood Studies to Childism: Reconstructing the Scholarly and Social Imagination. In: Children's Geographies https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14733285.2019.1668912.
Wenk, Sandra (2020): Die „Schule der Chancenlosen". Hauptschulkritik und soziale Ungleichheit in den 1970er Jahren. In: Geschichte und Gesellschaft, 46, S. 231–258.
Winkler, Martina (2017): Kindheitsgeschichte. Eine Einführung. Göttingen.
Zloch, Stephanie (2019): Young People's Agency and the Production of Knowledge in Migration Processes: The Federal Republic of Germany after 1945. In: KNOW. A Journal on the Formation of Knowledge 3, S. 331–350.
Zloch, Stephanie (2022): Zweite Generation. In: Bartels, Inken/Löhr, Isabella/Reinecke, Christiane/Schäfer, Philipp/Stielike, Laura (Hrsg.): Inventar der Migrationsbegriffe, https://www.migrationsbegriffe.de/zweite-generation
Zloch, Stephanie (2023): Das Wissen der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Bildung in Deutschland 1945–2000. Göttingen.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/ZWM8CLNY

Autorin

Zloch, Stephanie, PD Dr.
https://orcid.org/0000-0003-4424-419X

https://doi.org/10.25658/9p1k-1031