

Hansen, Georg

## **Migration und Schulpolitik in Preußen-Deutschland. Ein Überblick**

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2013) 4, S. 8-11*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hansen, Georg: Migration und Schulpolitik in Preußen-Deutschland. Ein Überblick - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2013) 4, S. 8-11 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106280

in Kooperation mit / in cooperation with:

**ZEP** Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

4'13

- Themen
- 4 **Martin Spetsmann-Kunkel**  
Migration in der Weltgesellschaft – einleitende Bemerkungen
- 8 **Georg Hansen**  
Migration und Schulpolitik in Preußen-Deutschland –  
ein Überblick
- 12 **Norbert Frieters-Reermann**  
Migration und Flucht als Themenkomplexe  
Globalen Lernens – ausgewählte Denkanstöße
- 16 **Gregor Lang-Wojtasik**  
Schule als Adresse von Migration und Inklusion
- 23 **Samira Kheirallah/Gudrun Kramer**  
Konflikttransformative Identitätsarbeit  
mit palästinensischen Flüchtlingen in Jordanien
- 27 **Judith Grave/Anke Reermann**  
Der missio-Truck „Menschen auf der Flucht“
- 32 **Sophia Wirsching**  
Das Menschenrecht auf Bildung für Flüchtlinge und der Zugang  
zu Bildung tamilischer Flüchtlinge aus Sri Lanka in Südindien
- VIE 37 Neues aus der Kommission  
38 Rezensionen  
43 Informationen

**WAXMANN**

**M**igration in allen ihren freiwilligen und unfreiwilligen Formen führt zum Kontakt und zur Begegnung von Menschen, die sich in der Regel zuvor nicht begegnet sind. Wie nehmen sich die Menschen in diesem Kontext wahr? Was sind sie füreinander? Fern? Fremd? Verschieden? Anders? Unbekannt? Bereits der Versuch die zwischenmenschliche Begegnung im Kontext von Migration zu benennen, impliziert Probleme, was sich in verschiedenen gegenwärtigen differenz- und diversitätstheoretischen Diskursen widerspiegelt. Zuschreibungen und Kategorien wie anders, fern, fremd, unbekannt und verschieden, die im Kontext von Migrationsprozessen und Migrationsgesellschaften eine große Bedeutung erfahren, beinhalten ein enormes Konfliktpotential. Dieses Konfliktpotential begleitet Migrantinnen und Migranten und ebenso prägt es die Wahrnehmung und Alltagspraxis in ihren Herkunfts-, Transit- und Zielgesellschaften weltweit. Denn sehr schnell werden diese Zuschreibungen und Kategorien instrumentalisiert, um den anderen Umgang mit Migrierenden bzw. den Umgang mit den Anderen zu begründen und festzuschreiben, um dadurch auch Inklusions-, Integrations- und Bildungsprozesse entsprechend zu gestalten. Ist eine differenzhervorhebende migrationshintergrund-fokussierende Perspektive nun wichtig, um Bildungsbedarfe von Migrantinnen und Migranten in der Migrationsgesellschaft präziser zu fassen und somit Bildungsprozesse zielgruppengerechter und bedarfsorientierter aus-

richten zu können? Oder dient eine solche Perspektive letztlich nur der Zementierung des Konstrukts einer homogenen Normalgesellschaft der Einheimischen, die dann darüber befinden kann, wie mit den Migrierenden umzugehen ist, wie diese integriert werden können und sollen und welche Rolle dem Bildungs- und Erziehungssystem zugeschrieben wird? Darüber hinaus stellt sich für viele Migrierende und die Gesellschaften, in denen sie leben, die Frage, wann sie aufhören Migranten und Migrantinnen oder Menschen mit Migrationshintergrund zu sein. Wie lange müssen Menschen in einem neuen Land leben, in der wievielten Generation müssen sie ansässig sein, um das Stigma der Migration zu verlieren und wann werden sie zu normalen Mitbürgerinnen und Mitbürgern. In der vorliegenden Ausgabe der ZEP wollen wir diesen und anderen Fragen aus erziehungswissenschaftlicher, pädagogischer und bildungspraktischer Perspektive nachgehen. Dabei haben wir versucht, eine interessante Mischung aus verschiedenen Perspektiven zu finden. Einige Beiträge, werden das Thema Migration aus allgemeiner bildungsbezogener Sicht behandeln, andere richten ihren Fokus auf das Globale Lernen. Es gibt Zugänge sowohl aus der Theorie als auch aus der Praxis. Sie finden Beiträge, die sich allgemein mit Migration befassen und welche, die einen besonderen Fokus auf Fluchtmigration legen. Einige Artikel richten den Blick auf den deutschsprachigen Raum, andere betrachten die Thematik in internationaler Perspektive.

Einführend beschreibt *Martin Spetsmann-Kunkel* das globale Phänomen Migration und skizziert Grundzüge und Herausforderungen einer Weltmigrationsgesellschaft. Im zweiten Beitrag erfolgt von *Georg Hansen* ein bildungshistorischer Rückblick auf das Thema Migration in der deutschen Schulpolitik. Daran anschließend beschäftigt sich *Norbert Frieters-Reermann* mit der Frage, welche Herausforderungen der Themenkomplex Migration und Flucht für das Globale Lernen beinhaltet. *Gregor Lang-Wojtasik* analysiert im vierten Artikel die Schule als Ort von Migration und Inklusion und welche Problemstellungen damit verbunden sind. Über psycho-soziale, konflikttransformative und identitätsbezogene Bildungsarbeit mit palästinensischen Flüchtlingen in Jordanien schreiben *Gudrun Kramer* und *Samina Kheirallah* im fünften Beitrag. Wie das Thema Flucht auf innovative Weise in der entwicklungspolitischen Bildung bearbeitet werden kann, zeigt der Praxisbeitrag von *Judith Grave* und *Anke Reermann* zum Missio-Fluchtruck. Und abschließend analysiert *Sophia Wirsching* die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung am Beispiel tamilischer Flüchtlinge aus Sri Lanka in Südinien.

*Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre*

*Norbert Frieters-Reermann und  
Martin Spetsmann-Kunkel  
Aachen November 2013*

### Errata

Wir weisen darauf hin, dass sich in der ZEP 3/2013 im Editorial ein Satzfehler eingeschlichen hat. Es fehlt folgender Satz: Ein besonderer Dank in der nachhaltigen Bearbeitung der Texte geht an Nina Bergmann (Weingarten). Wir bitten diesen Fehler zu entschuldigen.

Die Redaktion

### Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik  
ISSN 1434-4688

### Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug/  
Claudia Bergmüller

### Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

### Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,  
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40  
E-Mail: info@waxmann.com

### Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Rudolf Tippelt, Susanne Timm

### Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

**Titelbild:** Kreidetafel © Ichbins11, www.fotolia.com bearbeitet durch C. Averbek

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

Georg Hansen

## Migration und Schulpolitik in Preußen-Deutschland – ein Überblick

### Zusammenfassung

Migration ist in Preußen-Deutschland über Jahrhunderte kein Gegenstand von Schulpolitik gewesen. Schulpflicht gilt für die jeweiligen Staatsangehörigen bzw. für ethnisch Deutsche – Migranten galten als Störfaktor bei der Schaffung der ethnisch homogenen Nation. Erst im Kontext von EWG/EU wird Migration in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sowohl als unvermeidbare Realität akzeptiert, als auch in schulpolitische Konzepte aufgenommen.

**Schlüsselworte:** *Migration, Schulpolitik, Bildung, Ethnizität, Nationalstaatlichkeit*

### Abstract

Migration has not been a topic of educational policies in Prussia-Germany for centuries. National subjects or ethnical Germans had to be schooled – migrants were considered as disturbing the building of an ethnically homogenous nation. Only the creation of the EEC/EU made migration an accepted reality and an inevitable fact for the conceptualization of educational policies in the second half of 20th century.

**Keywords:** *Migration, Educational Policies, Education, Ethnicity, National State*

Migration ist kein neues Phänomen der Neuzeit, sondern begleitet die Menschheitsgeschichte von Anfang an (vgl. z.B. Wenning 1996). Migration ist ein Normalfall von Geschichte und nicht die seltene Ausnahme. Unter Migration verstehe ich hier: „jede längerfristige, räumliche Verlagerung des Lebensschwerpunktes über eine größere Distanz, die ein Verlassen des sozialen Aktionsraumes zur Folge hat“ (Wenning 1996, S. 13).

Im Zusammenhang mit Schulpolitik kann allerdings erst seit dem 18. Jahrhundert über Migration geredet werden. Insbesondere nach dem dreißigjährigen Krieg leiden viele Staaten Mitteleuropas an ihrer geschrumpften Bevölkerung. Sie haben also ein aktives Interesse, die Bevölkerung zu vermehren und setzen dabei nicht nur auf natürliches Bevölkerungswachstum. Vielmehr bemühen sich diese Staaten um Migranten und geben Anreize für die Ansiedlung. Unter dem Stichwort Landesausbau werden Moor- und Sumpfbgebiete für die Siedlung freigegeben:

„Zu den wichtigsten, der Landwirtschaft zugute kommenden Maßnahmen des Landesausbaus gehörten die Gewinnung neuer Nutzflächen durch Melioration und Trockenlegung, Moorkultivierung und Eindeichung. Die bedeutendsten wurden von der brandenburgisch-preußischen Regierung im Havel-Oder-Priegnitzgebiet und von der bayerischen im Donaumoor durchgeführt. Daneben gab es aber auch private, von einzelnen Höfen ausgehende und manchmal landesherrlich begünstigte Rodungen und Trockenlegungen. Wüstliegende Felder wurden unter den Pflug genommen, Torfstich und Holznutzung geregelt“ (Vierhaus 1985, S. 379).

Die potentiellen Ansiedler sind zumeist protestantische Glaubensflüchtlinge, die aus Staaten mit katholischen Herrscherhäusern in andere Länder ausweichen, um dort ihren Glauben ohne Repression ausüben zu können.

„Es waren vor allem Glaubensflüchtlinge, die aufgenommen, manchmal auch als hochmotiviert und in bestimmten Gewerben besonders geschickt geltende Facharbeiter herbeigeht wurden. Von 1699 bis 1707 wanderte eine kleine Gruppe von französischen Waldensern nach Württemberg ein; bedeutsamer war die Ansiedlung von rund 150000 bayerischen, österreichischen und pfälzischen Emigranten in Franken. In der Lausitz und in Sachsen fanden aus Böhmen vertriebene deutsche und tschechische Protestanten Aufnahme während französische Réfugiés, die nach der Aufhebung des Edikts von Nantes 1685 ihres Glaubens wegen das Land verließen, und Salzburger Exulanten in großer Zahl in die Mark Brandenburg und in Ostpreußen, strömten. 1725 soll ein Fünftel der Bevölkerung der Kurmark aus Umsiedlern bestanden haben. „Hugenotten“ wanderten auch z.T. auf dem Wege über die Schweiz in das nördliche Hessen ein. Für Dänen und Schweden, die sich in Norddeutschland, Mecklenburger und Schleswig-Holsteiner, die sich in der nördlichen Mark Brandenburg, Schweizer, die sich in der Pfalz niederließen, waren wirtschaftliche Gründe ausschlaggebend; die in der Altmark und im Havelland angesiedelten Holländer wurden wegen ihrer Kenntnisse im Wasserbau und in der Trockenlegung von Sümpfen herbeigeht. Berlin erlebte Ende des 17. Jahrhunderts durch den Zustrom von rund 6000 Hugenotten eine beträchtliche Veränderung“ (Vierhaus 1985, S. 374f.).

Damit ist der Katalog von Migranten, die wegen ihres Glaubens in anderen Staaten aufgenommen werden und sich ansiedeln können noch nicht zu Ende. Weitere Beispiele sind Mennoniten (Taufgesinnte) aus den Niederlanden, die in der

Weichselniederung angesiedelt werden oder Remonstranten, die vom Herzog von Schleswig-Holstein-Gottorp 1621 angeworben werden, um den neuen Hafen Friedrichstadt an der damaligen Westküste von Holstein in Konkurrenz zu Hamburg zu gründen.

Alle diese Glaubensmigranten werden von vielen Staaten umworben, es gibt eine heftige Konkurrenz der Staaten um ihre Ansiedlung. Aus Sicht der aufnehmenden Staaten und ihrer Herrscherhäuser lohnt es, mit Privilegien um die Ansiedlung zu werben: es handelt sich um nützliche neue Staatsbürger. Als Anreiz für die Ansiedlung werden neben Steuerprivilegien oder der Befreiung vom Militärdienst vor allem Religionsfreiheit zugesichert. Mit der Religionsfreiheit ist im 17. und 18. Jahrhundert in der Regel das Recht verbunden, eigene Schulen zu führen. Schulaufsicht führen die Geistlichen der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Aus diesem Grund sind die Kinder dieser Migranten im 17. und 18. Jahrhundert nicht Gegenstand einer staatlichen Schulpolitik. Vielmehr organisieren die Religionsgemeinschaften Schulen und Unterricht in eigener Verantwortung. Eine staatliche Schulpolitik für diese Migranten ist damit überflüssig (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 37ff., 45ff.).

Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts wird zunehmend die allgemeine Schulpflicht gesetzlich geregelt und auch durchgesetzt. Es wird geregelt, wer der Schulpflicht unterliegt und für wen sie nicht gilt. Ein Ausschluss von der Schulpflicht bedeutet, dass kein Anrecht auf Unterricht und Bildung in staatlichen Schulen besteht, das kann dazu führen, dass die Teilnahme am Unterricht verweigert wird. Der Zusammenhang mit der Notwendigkeit einer Staatsreform nach der französischen Revolution und den napoleonischen Siegen liegt auf der Hand. Staaten entwickeln sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts – mindestens in ihrem Selbstverständnis – zu Nationalstaaten. Es gibt zwar die Idee eines deutschen Nationalstaates – aber eine Realität ist er nicht. Staaten wie Preußen oder Sachsen arbeiten auch nicht auf eine Realisierung des Deutschen Nationalstaats hin, sondern agieren, als ob sie selber Nationalstaaten seien. Schulpolitik wird entsprechend für Staatsangehörige/Untertanen betrieben:

„Die Schaffung eines staatlichen Bildungssystems ging in der Regel mit dem Ausschluss von Nichtstaatsangehörigen einher. Für Deutschland ist die Besonderheit zu vermerken, dass bis nach dem Ersten Weltkrieg in einer Reihe von Bundesstaaten, darunter auch in Preußen, nicht nur die Angehörigen anderer Staaten außerhalb Deutschlands, sondern auch die Angehörigen der anderen deutschen Bundesstaaten als ‚Nicht-Inländer‘ galten, wenngleich es seit 1870 auch eine Bundesangehörigkeit gab (vgl. Hansen 2001; Edathy 2000, S. 36f., 151). Sie hatten somit nicht ‚automatisch‘ Zugang zur öffentlichen Schule reichsweit. Um Kindern aus anderen deutschen Bundesstaaten zum Beispiel in Preußen den gleichberechtigten Zugang zur öffentlichen (Pflicht-)Schule zu eröffnen, bedurfte es zwischenstaatlicher Abkommen. Entsprechende Abkommen gab es darüber hinaus mit Staaten außerhalb des Deutschen Reichs. Statistiken, Berichte und Aktenvermerke zeigen, dass stets eine gewisse Anzahl ausländischer Schüler auch öffentliche Schulen in Deutschland resp. in Preußen besucht hat, darunter sogar in einigen Fällen auch Kinder von ausländischen Wanderarbeitern“ (Krüger-Potratz 2005, S. 67f.).

Im 19. Jahrhundert spielt die Binnenwanderung (bezogen auf die späteren Reichsgrenzen) besonders in der ersten Hälfte eine große Rolle. Für eine staatliche Schulpolitik, die sich an der Staatsangehörigkeit orientiert, handelt es sich allerdings nicht um

eine Binnenwanderung: Vielmehr verlässt der badische oder oldenburgische Staatsangehörige mit der Migration seinen Staat und gilt in anderen Staaten (zum Beispiel in Preußen) als Ausländer. Angesichts der quantitativen Bedeutung dieser innerdeutschen Ein- und Auswanderungen ist die Beschränkung der Schulpolitik auf staatsangehörige Kinder bemerkenswert:

„Die innerdeutschen Wanderungsbewegungen in der Zeit vor 1870 sind lange Zeit kaum beachtet worden. Inzwischen ist es möglich, auf dem späteren Reichsgebiet drei Phasen der Binnenwanderung zu unterscheiden. In einer ersten Phase von 1816 bis 1834 verzeichneten neben der Rheinprovinz und der Provinz Schlesien vor allem die nordöstlichen Provinzen Preußens (Posen, Ost- und Westpreußen, auch Pommern) und die beiden mecklenburgischen Staaten hohe Wanderungsgewinne. Da die Wanderungsbewegungen von der Hoffnung auf ausreichende Erwerbsmöglichkeit bestimmt waren, wirkten in diesem Zeitraum offensichtlich die agrarischen Gebiete neben und sogar vor den gewerblich geprägten Regionen besonders anziehend. Im Gegensatz zu der landläufigen Vorstellung von einer ständigen Ost-West-Wanderung fand im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts eher eine West-Ost-Wanderung statt. Nicht zuletzt wegen der wirtschaftlichen Attraktivität seiner agrarischen Provinzen erzielte der preußische Staat bis 1834 einen Wanderungsgewinn von einer halben Million Menschen. Dieser erhöhte sich bis 1843 sogar auf über eine Million, ehe dann auch Preußen Wanderungsverluste, vor allem nach Übersee, erlitt. In einer zweiten Phase von 1834 bis 1852 traten die agrarischen Gebiete als Ziel der Binnenwanderung zurück. Neben Sachsen waren es nun vor allem die norddeutschen Stadtstaaten und Berlin, die erhebliche Wanderungsgewinne verzeichnen konnten. In der dritten Phase von 1852 bis 1871 begann schließlich die Zuwanderung in die Industrieregionen; für sie ist im allgemeinen die Ost-West-Richtung charakteristisch“ (Rürup 1985, S. 21).

Besondere Aufmerksamkeit verdienen aus Sicht einer an der Staatsangehörigkeit orientierten Schulpolitik nur Binnenmigranten, die – wie polnischsprachige preußische Staatsangehörige – in die Industriegebiete an Rhein und Ruhr wandern (also innerhalb von Preußen) und als Staatsangehörige der Schulpflicht unterliegen. Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts werden große Anstrengungen unternommen, fremdsprachigen preußischen Untertanen/Staatsbürgern Schulunterricht ausschließlich in deutscher Sprache zu geben. Diese Anstrengungen beziehen sich auf dänisch-, litauisch-, sorbisch-, französisch- oder polnischsprachige preußische Staatsangehörige sowohl in deren autochthonen Siedlungsgebieten als auch bei Migration in die Industriegebiete. Sie werden zu Objekten einer auf Germanisierung ausgerichteten Schulpolitik (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 48ff., 69ff., 76ff.), ethnische, sprachliche und kulturelle Differenz werden als Störfaktor für den Schulbetrieb und die Erreichung der Ziele staatlicher Schulen betrachtet. Die entsprechenden schulpolitischen Maßnahmen sind aber eben nicht auf Migration bezogen, sondern richten sich an einem Idealbild einer einsprachigen deutschen Nation aus. Es handelt sich gewissermaßen um den schulpolitischen Beitrag zur Schaffung der Nation. Alle anderen Migranten aus einem deutschen Staat in einen anderen sind in aller Regel nicht schulpflichtig und damit auch kein Gegenstand der Schulpolitik des jeweiligen Staates.

„Erst nach dem Ersten Weltkrieg wurde zunächst die Gleichstellung von Kindern aus den jeweils anderen Staaten des

Deutschen Reichs per Erlass und später auch durch das Gesetz geregelt. Die rechtliche Grundlage waren die Artikel 143 und 145 der Reichsverfassung von 1919 (Reichsgesetzblatt 1919, Nr. 152, S. 1410). In ihnen war festgelegt, dass ‚für die Bildung der Jugend [...] durch öffentliche Anstalten zu sorgen‘ sei, bei deren Errichtung Reich, Länder und Gemeinden zusammenwirken sollten (Art. 143), und dass allgemeine Schulpflicht herrsche, zu deren ‚Erfüllung [...] die [unentgeltliche] Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre‘ dienen sollte (Art. 145). Die gesetzliche Gleichstellung erfolgte im Verlauf der 1920er Jahre durch die Pflichtschulgesetze der einzelnen Bundesstaaten. In Preußen dauerte dies bis 1921“ (Krüger-Potratz 2005, S. 69).

Mit Beginn der Weimarer Republik ist also die Schulpolitik für staatsangehörige Kinder, die als ethnisch deutsch gelten, etabliert. In der zeitgenössischen Literatur wird unter anderem damit argumentiert, dass es nicht im Interesse des deutschen Staates sein könne, Ausländern die Möglichkeit zu geben, das deutsche Kulturniveau zu erreichen. Die deutsche Staatsschule habe den Zweck, deutsche Staatsbürger zu erzielen und sie mit der Gedankenwelt des deutschen Volkes vertraut zu machen (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 73). Damit haben sich Politiker mit völkischen Positionen durchgesetzt und erreicht, dass Ethnizität zum entscheidenden Kriterium für Schulpflicht geworden ist.

„Die sich für eine Schulpflicht nach dem Territorialprinzip einsetzenden Juristen und Politiker konnten sich nicht durchsetzen. Die reichsausländischen Kinder waren in Preußen nach herrschender Meinung und Gesetzeslage nicht schulpflichtig – eine Entscheidung, die sich noch bis in die Zeit der Bundesrepublik Deutschland auswirkte“ (Krüger-Potratz 2005, S. 73).

Diese Entwicklung zu Beginn der Zwanzigerjahre des letzten Jahrhunderts führt dazu, dass Migranten aus den abgetretenen bisherigen Gebieten des Deutschen Reiches, soweit sie als ethnisch Deutsche galten, schulpflichtig waren, und nicht mehr wie in großen Teilen des 19. Jahrhunderts zunächst eine Staatsangehörigkeit erwerben mussten, um schulpflichtig zu werden.

Allerdings gibt es nach dem Ersten Weltkrieg eine Vielzahl anderer Migranten, zum Beispiel aus dem bisherigen Zarenreich, das nach der Revolution von 1917 zur Sowjetunion wurde. Diese Flüchtlinge waren nun eindeutig keine Deutschen, weder von der Staatsangehörigkeit noch von der ethnischen Zurechnung, gleichzeitig aber gab es ein (überwiegend außenpolitisches und außenwirtschaftliches) Interesse an diesen Flüchtlingen, was daran abzulesen ist, dass mit Hilfe und finanziellen Mitteln des Auswärtigen Amtes Schulen für die Kinder aus dieser Gruppe gegründet werden (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 147ff.). Diese Abweichung von den sonst bis dahin geltenden Prinzipien für Schulpolitik ist insofern bemerkenswert, als ausdrücklich und erstmalig eine staatliche Schulpolitik für Kinder, die weder staatsangehörig noch ethnisch zugehörig waren, etabliert wurde – interessanterweise allerdings nicht von sonst für Schulpolitik zuständigen Ministerien, sondern eben vom Auswärtigen Amt.

Die nächste quantitativ bedeutsame Migration ist 1939 zu verzeichnen. Es handelt sich um die damals als Umsiedler („Heim ins Reich“) bezeichneten Migranten aus den baltischen Ländern, die aufgrund von Regierungsverträgen in der zweiten Hälfte von 1939 vor allem zur Besiedlung von bisher zur Republik Polen gehörigen annektierten Gebieten („neue deutsche

Ostgebiete“: „Reichsgau Wartheland“, „Reichsgau Danzig-Westpreußen“) geholt wurden (vgl. Hansen 2009, S. 150ff.). Später kommen weitere Umsiedler vom Balkan, aus Osteuropa und Südtirol hinzu. Die ethnische Zugehörigkeit wird aufwändig und in mehreren Schritten mithilfe der so genannten „Deutschen Volksliste“ überprüft (vgl. Hansen 2009, S. 150ff. und 2009a, S. 119ff.). Diesen Migranten ist gemeinsam, dass sie nach dieser Überprüfung als ethnisch Deutsche gelten und damit ganz normal der Schulpflicht unterliegen (vgl. Hansen 2009, S. 150ff.).

Am und nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs treffen als weitere Migranten Flüchtlinge und Vertriebene aus den bis dahin deutschen Ostgebieten im Westen ein (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 150ff.). Diese Migranten sind wiederum sowohl Staatsbürger als auch ethnisch Deutsche. Sie unterliegen entsprechend der weitergeltenden Rechtslage der Schulpflicht. Allerdings kommen mit dieser Migrationsbewegung Kinder in Gebiete, in denen bis dahin keine konfessionelle Schule ihrer Glaubensrichtung betrieben wurde. In der auf die Naziherrschaft folgenden Rekonfessionalisierung der Volksschulen führt diese Migration durch Gründung einer Vielzahl von Schulen der jeweils neu hinzu gekommenen Konfession zu einer wachsenden Anzahl konfessioneller Zwergschulen (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 153ff.).

Eine weitere Gruppe von Migranten sind in dieser Zeit die so genannten Displaced Persons, also Personen, die durch die Kriegereignisse (Verschleppung, Zwangsarbeit oder Flucht) im besetzten Deutschland anwesend sind. Unter diesen Personen befinden sich auch Kinder und Jugendliche. Eine schulpolitische Antwort deutscher Behörden ist allerdings nicht nötig, da diese Personen aufgrund alliierter Rechts ein eigenes Schulsystem bis hin zur Universität (z.B. eine ukrainische Universität in München) aufbauen können (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 150ff.). Also auch durch diese Migrantengruppe wird die Reservierung der deutschen Schulen für deutsche Staatsbürger/-innen, die außerdem ethnische Deutsche sind, nicht infrage gestellt.

Mithilfe der Fiktion ethnischer, sprachlicher und kultureller Einheit aller Deutschen ergibt sich auch bei der späteren Migration von Aussiedlern zunächst offenbar keine Notwendigkeit für schulpolitische Konsequenzen. Die mit zunehmendem Abstand vom Zweiten Weltkrieg deutlich werdende sprachliche und kulturelle Differenz der Kinder von Aussiedlern (und noch später Spätaussiedlern) werden zwar pädagogisch aufgegriffen, nicht aber schulpolitisch (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 130ff.).

Auch mit dem Eintreffen von Arbeitsmigranten (zeitgenössisch: Gastarbeiter) ab Mitte der Fünfzigerjahre des 20. Jahrhunderts ist keine Abkehr von der Fixierung der Schulpolitik auf ethnische Zugehörigkeit erkennbar. Die Politik setzt auf Rotation und antizipiert eine Verstetigung des Aufenthalts von Gastarbeiterkindern oder den Familiennachzug nicht. Das Mantra dieser Politik lautet: Deutschland ist kein Einwanderungsland. Auch wenn die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 1952 empfiehlt, die Schulpflicht auf „heimatlose Ausländer sowie auf Angehörige fremder Staaten und Staatenloser auszudehnen, die in der Bundesrepublik ihren Wohnsitz oder dauernden Aufenthalt haben“ (Hansen/Wenning 2003, S. 154f.) vergehen zum Teil noch Jahrzehnte, bis diese Empfehlung in allen Bundesländern umgesetzt ist. In der Schulpraxis liegt allerdings die Notwendigkeit auf der Hand, mit sprachlicher und/oder kultureller Differenz produktiv umzugehen (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 120ff.).

Die Antwort auf diese Notwendigkeit besteht zunächst in der Entwicklung einer Ausländerpädagogik Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre: „Unter ‚ausländerpädagogisch‘ werden kompensatorische und/oder assimilatorisch ausgerichtete Konzepte und Maßnahmen zusammengefasst, die sich an die nicht-einheimischen Kinder richten. Ausgangspunkt ist die mehr oder weniger explizit formulierte Vorstellung, dass die Zugewanderten herkunftsbedingte sprachliche und kulturelle Defizite aufweisen, die es auszugleichen gelte, damit sie sich erfolgreich am Unterricht bzw. generell an Bildungsangeboten beteiligen können“ (Krüger-Potratz 2005, S. 120f.). Ausländerpädagogik nimmt nur die Zugewanderten in den Blick und geht implizit weiter von der ethnischen Homogenität der anderen bereits Anwesenden aus. Wie sehr diese Fiktion der ethnischen Homogenität der Deutschen die seinerzeitige Diskussion beeinflusste, zeigt sich auch darin, dass Anfang der Achtzigerjahre über die vermeintliche Notwendigkeit der Etablierung einer Aussiedlerpädagogik geredet wurde. Diese Diskussion macht deutlich, dass nicht sprachliche und/oder kulturelle Differenz unter Einschluss der entsprechenden Differenzen zwischen ethnisch Deutschen zum Ausgangspunkt der Überlegungen wurde, sondern die vermeintliche ethnische Homogenität von Deutschen als Prämisse aufrecht erhalten wurde, obwohl deutlich erkennbar war, dass spätaussiedelnde Kinder und Jugendliche die Schulpraxis mit gleichen oder ganz ähnlichen Herausforderungen konfrontierten wie ausländische Kinder.

Mit der Entwicklung einer interkulturellen Pädagogik als Alternative zur Ausländerpädagogik wurde der Versuch unternommen, sprachliche und/oder kulturelle Vielfalt insgesamt und unabhängig von ethnischer Zurechnung in den Blick zu nehmen. Hierbei sollen nicht die Herkunft oder die ethnische Zurechnung im Vordergrund stehen, sondern pädagogisch relevante Differenzen. Dieser Ansatz kann als späte Durchsetzung des Territorialprinzips für die Schulpolitik angesehen werden. Alle legal und dauerhaft anwesenden Einwohner/-innen sollen in ihrer Vielfalt zum Ausgangspunkt für pädagogische Prozesse genommen werden. Allerdings ist auch in den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts nicht in allen Bundesländern durchgesetzt, dass asylsuchende Flüchtlinge im Kindes- oder Jugendalter als schulpflichtig gelten (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 161). Als zusätzliches Kriterium für die Ausnahme von der Schulpflicht wurde hier die nicht absehbare Dauer des Aufenthalts herangezogen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass in den letzten vier Jahrzehnten eine erfolgreiche Abkehr von der Staatsangehörigkeit bzw. der Ethnizität als Voraussetzung für die Geltung der Schulpflicht erreicht wurde. Die Realität des Einwanderungslands Deutschland mit sprachlicher, kultureller und ethnischer Vielfalt ist um die Jahrtausendwende in der Schulpolitik angekommen.

Bei der Schulpolitik für Migranten in Preußen-Deutschland haben wir es in den letzten vier Jahrhunderten mit vier Phasen zu tun:

- in der ersten Phase (17./18. Jahrhundert) sind Migranten kein Gegenstand von Schulpolitik, weil die Religionsgemeinschaften in mehr oder weniger autonomer Weise für Schule und Unterricht zuständig sind und nicht der Staat,
- in der zweiten Phase (im Wesentlichen das 19. Jahrhundert) sind Migranten kein Gegenstand von Schulpolitik, weil erst mit dem Erwerb der jeweiligen Staatsangehörigkeit Schulpflicht und ein Anspruch auf Unterricht entstehen,
- in der dritten Phase (erste zwei Drittel des 20. Jahrhunderts) unterliegen Migranten nur dann der Schulpflicht, wenn sie als ethnisch Deutsche angesehen werden und darüber hinaus die Staatsangehörigkeit eines deutschen Staates haben,
- in der vierten Phase (letztes Drittel des 20. Jahrhunderts) wird Schulpflicht auf die legal anwesenden Einwohner ausgedehnt und damit werden Migranten zum Gegenstand von Schulpolitik.

In den ersten drei Phasen ist Migration kein Anlass, schulpolitisch um zu disponieren. Es kann festgehalten werden, dass Migration und die damit verbundene Vergrößerung von Vielfalt schulpolitisch nicht aufgenommen werden. Die Akteure der Schulpolitik sahen offenbar die Prämissen ihres schulpolitischen Handelns durch Migration nicht infrage gestellt. Die über Jahrzehnte geltenden Differenzlinien in der Schulpolitik Staatsangehörigkeit, Ethnizität, Sprache und Kultur (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 66ff.) werden unabhängig von den verschiedensten Migrationen als für den Zugang zu Bildung gültig unangetastet aufrechterhalten. Migration wird im 19. und in weiten Teilen des 20. Jahrhunderts nur als Störfaktor wahrgenommen und dient nicht als Anlass für eine Revision der Prämissen von Schulpolitik. Insofern ist Schulpolitik erst von der Realität im zusammenwachsenden Europa zur Akzeptanz von Migration als relevanter Größe für die Formulierung von Zielen und Wegen gezwungen worden. Die langen Schatten des Nationalstaats haben diesen Realitätsbezug über Jahrzehnte verhindert und damit dafür gesorgt, dass Kinder von Migranten in ihrer schulischen Bildung behindert wurden und Kindern von Nicht-Migranten der unbelastete Zugang zur Vielfalt der Gleichaltrigen erschwert wurde.

### Literatur

- Edathy, S. (2000):** Wo immer auch unsere Wiege gestanden hat – Parlamentarische Debatten über die deutsche Staatsbürgerschaft 1870–1999. Frankfurt a.M. (Zwischenwelten: Theorien, Prozesse und Migrationen, 5).
- Hansen, G. (2001):** Die Deutschmachung. Ethnizität und Ethnisierung im Prozess von Ein- und Ausgrenzung. Lernen für Europa, Band 7. Münster.
- Hansen, G. (2009):** Gedenken gegen Vertreibungen – aber welche? In: Martin Spetsmann-Kunkel (Hrsg.) Homogenitätsillusion und Normalitätskonstrukt. Aufsätze von Georg Hansen. S. 150ff. Lernen für Europa, Band 12. Münster.
- Hansen, G. (2009a):** Die Ethnisierung des deutschen Staatsbürgerrechts und seine Tauglichkeit in der EU. In: Spetsmann-Kunkel, M. (Hrsg.): Homogenitätsillusion und Normalitätskonstrukt. Aufsätze von Georg Hansen. S. 112ff. Lernen für Europa, Band 12. Münster.
- Hansen, G./Wenning, N. (2003):** Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Lernen für Europa, Band 9. Münster.
- Krüger-Potratz, M. (2005):** Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Lernen für Europa, Band 10. Münster.
- Rürup, R. (1985):** Deutschland im 19. Jahrhundert 1815–1871. S. 3–200. In: Deutsche Geschichte, Band 3, 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen.
- Vierhaus, R. (1985):** Deutschland im Zeitalter des Absolutismus (1648–1763), S. 357–512. In: Deutsche Geschichte, Band 2, Frühe Neuzeit. Göttingen.
- Wenning, N. (1996):** Migration in Deutschland. Ein Überblick. Lernen für Europa, Band 3. Münster.

### Prof. Dr. Georg Hansen

Jahrgang 1944, studierte Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichte und Geografie in Tübingen, Bochum und Tours (Frankreich). Nach einer Tätigkeit in der Kommunalverwaltung in Dortmund promovierte Hansen 1973 in Bochum, habilitierte 1977 in Dortmund und war von 1978 bis 1989 Professor für Bildungsplanung, -politik und -ökonomie an der WWU Münster. Von 1989 bis 2009 vertrat Hansen das Lehrgebiet „Interkulturelle Erziehungswissenschaft“ an der Fernuniversität Hagen. Hansen lebt als Pensionär in Bremen.