

Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten

Böhmer, Anselm

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Böhmer, A. (2016). *Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten*. (Pädagogik). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839434505>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

ANSELM BÖHMER

BILDUNG ALS INTEGRATIONS- TECHNOLOGIE?

**NEUE KONZEPTE
FÜR DIE BILDUNGSARBEIT
MIT GEFLÜCHTETEN**

Anselm Böhmer
Bildung als Integrationstechnologie?

Anselm Böhmer (Prof. Dr.) lehrt Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a. Bildung, Armut, Inklusion, Subjektivität und sozialer Raum.

ANSELM BÖHMER

Bildung als Integrationstechnologie?

Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten

[transcript]

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-verlag.de

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© 2016 transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Korrektorat: Simon Bussieweke, Gütersloh

Satz: Francisco Bragança, Bielefeld

Druck: CPI - Clausen & Bosse, Leck

Print-ISBN 978-3-8376-3450-1

PDF-ISBN 978-3-8394-3450-5

EPUB-ISBN 978-3-7328-3450-1

<https://doi.org/10.14361/9783839434505>

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Vorüberlegungen | 7

1. Geflüchtete | 11

- 1.1 Doing Migration | 11
- 1.2 Empirie der Flucht in Deutschland | 17
 - 1.2.1 Migration | 17
 - 1.2.2 Flucht | 26

2. Bildung | 35

- 2.1 Ein Bildungskonzept der Migrationspädagogik | 35
- 2.2 Konsequenzen für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten | 42

3. Empirie zur Bildung Geflüchteter | 49

- 3.1 Empirie der Bildung in der Schule und im Übergang in Ausbildung | 49
 - 3.1.1 Herausforderung Schule | 50
 - 3.1.2 Herausforderung Übergang Schule/Ausbildung | 54
- 3.2 Empirie der Bildung von MigrantInnen | 55
 - 3.2.1 Ungleich ungleich | 56
 - 3.2.2 MigrantInnen in der Schule | 57
 - 3.2.3 MigrantInnen im Übergang in Ausbildung | 66

4. Strukturen der Bildung von Geflüchteten | 73

- 4.1 Bildungstheoretische Positionen für die Bildung von MigrantInnen | 73
 - 4.1.1 Fremde | 74
 - 4.1.2 Subversion | 77
 - 4.1.3 Inklusion | 80
- 4.2 Praktische Konsequenzen für die Bildung von Geflüchteten | 84

5. Bildung als Integrationstechnologie? | 97

5.1 Erwartungen und begründbare Möglichkeiten zur
Integration durch Bildung | 97

5.2 Bildung als Pfad der Inklusion | 100

Literatur | 103

Vorüberlegungen

In Deutschland scheint etwas in Bewegung zu kommen: War lange Zeit vermeintlich klar, was »deutsch« sei und was nicht, scheint diese Klarheit allmählich zu erodieren. Ein Katalysator für diese Entwicklung waren wohl jene Menschen, die in jüngerer Vergangenheit als Geflüchtete nach Deutschland kamen. Wie mit ihnen umgehen?, so lautet bis heute die Frage. »Schaffen wir das« mit einer neuen – und international durchaus mit Sympathie betrachteten – Kultur des Willkommens? Oder müssen Grenzen betont, »gesichert« und reglementiert werden? Welche Grenzen gelten dann für wen auf welche Weise – wer bekommt den freien Grenzübertritt im Schengen-Raum zugesagt, wer Visafreiheit, wer die Zusicherung, aus einem »sicheren Drittstaat« zu stammen und folglich die Grenze höchstens vorübergehend passieren zu dürfen? Vieles bedarf der neuerlichen gesellschaftlichen Debatte, so scheint es, da die gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten an manchen Stellen dabei sind, sich zu verändern.

Die Zahlen zur Zuwanderung Geflüchteter nach Europa und nach Deutschland, so wurde bereits erwähnt, waren im Jahr 2015 bemerkenswert hoch. Daraus ergaben sich bislang in dieser Form kaum gekannte Herausforderungen für die Gestaltung von Ankunft und Aufenthalt geflüchteter Menschen in Deutschland. Deshalb müssen die bisherigen Antworten auf solche Situationen auf den (empirischen) Prüfstand gestellt und den Erträgen dieser Prüfung angemessene Antworten formuliert werden, so lautet die These, die den hier vorgestellten Überlegungen zugrunde liegt. Diese Antworten werden, aufgrund der möglichen Breite der durch diese Situation herausgeforderten gesellschaftlichen Funktionsfelder, im Folgenden v.a. auf Aspekte der Bildung in erwerbsarbeitsgesellschaftlichen Zusammenhängen fokussiert.

Eine solche Einschätzung der Notwendigkeit empirischer Überprüfungen bisheriger Konzepte von Bildung und Teilhabe speist sich aus den Befunden jüngerer internationaler Studien (PISA, OECD-Jahresberichte etc.) und nationaler Untersuchungen (BAMF, BIBB, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Scherr et al. etc.) zur Situation von sog. »Menschen mit Migrationshintergrund« (zur historischen Genese dieses Terminus seit [erst] 2005 vgl.

Krüger-Potratz 2014: 31ff.) in Bildungsinstitutionen, beim Übergang in Ausbildung sowie ihren dortigen (Miss-)Erfolgsaussichten (zu Letzteren vgl. SVR 2014). Um die damit verbundenen Prozesse untersuchen zu können, soll der Begriff der *Inklusion* im Folgenden in einer weiten semantischen Form genutzt werden. Insofern kommt hier weit weniger die (nahezu dichotome) Differenz von Integration und Inklusion (vgl. dazu allgemein Amelina 2013) zur Anwendung. Vielmehr soll damit jegliches Bemühen von Akteuren und in Strukturen beschrieben werden, sodass unterschiedliche Menschen und mithin auch jene nach transnationaler Migration einen anerkannten Ort innerhalb des gesellschaftlichen Gefüges suchen, ihrerseits gestalten und sich dort behaupten können. Dabei sind je nach sozialem Feld (zum Feldbegriff vgl. Bourdieu 2001) unterschiedliche Formen und Realisierungsausmaße möglich – es sind also auch teilweise vorübergehende und nur für ausgesuchte Felder gegebene Wirklichkeiten von Inklusion zu erwarten (vgl. näher Kapitel 1.1).

In dieser Hinsicht ist der hier verwendete Begriff der Inklusion dann kritisch abzugrenzen vom sog.

»Integrationsparadigma«, welches einerseits in seiner sozialtechnologischen Ausrichtung – um die Ebene der Rechte und Partizipation gekappt – Migration und Anderssein fast ausschließlich als kulturelles und ökonomisches Problemfeld definiert und in einer restriktiveren, sanktionierenden Politik des »Förderns und Forderns« aufgeht. [...]« (Hess 2015: 54; verweist auf Hess et al.; vgl. ferner Terkessidis 2015)

Um also das Inklusionskonzept für die Betrachtung von Migrations- und Fluchtzusammenhängen nutzen zu können, ist eigens zu reflektieren, inwiefern eine Übertragbarkeit der bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse jener »Menschen mit Migrationshintergrund« auf eine erst künftig zu realisierende Inklusion allgemein und somit auch von Geflüchteten gegeben sein kann. Als grundlegendes Argument sei angeführt, dass sich die Vergleichbarkeit bisheriger und künftiger Inklusionsansätze daraus ergibt, dass in beiden Fällen eine »geanderte« (Melter 2012: 20) Gruppe als einer autochthon verstandenen Bevölkerung gegenüberstehend konstruiert wird. Insofern kann – auch aufgrund der mit diesem *Othering* verbundenen Kategorien (ethnischer, religiöser, genderspezifischer u.a. Art) – davon ausgegangen werden, dass sich zumindest diesbezügliche strukturelle Befunde aus der bisherigen Migrationsforschung auf die Inklusionsbemühungen um die derzeitigen Geflüchteten beziehen lassen.

In dieser Schrift, welche die aktuellen Entwicklungen und die bereits bekannten empirischen Befunde aufgreifen soll, wird es neben knappen Darstellungen gegenwärtiger Positionen zu Flucht und Bildung um Dreierlei gehen:

1. eine kritische Versammlung und Strukturierung jener empirischen Befunde,
2. die Analyse der diesen eingeschriebenen Bildungskonzeptionen (die – u.a. mit Bourdieu & Passeron [vgl. 1971] – einigermaßen von den Ansprüchen auf ein meritokratisches Verständnis von »Kompetenzerwerb und -messung« abweichen wird) samt deren Einordnung in bildungstheoretische Diskurse,
3. eine zusammenfassende, kritisch-konstruktive Darlegung der Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, über Bildungsprozesse die Inklusion von Geflüchteten zu befördern, mitsamt einer ersten Skizze bildungspraktischer Konkretisierung.

Insofern ist es das erklärte Ziel dieser Schrift, neben einer Analyse der bisherigen Forschungsbefunde erste Impulse für die Bildungspraxis zu formulieren. Was zu tun, was evtl. auch zu lassen ist, wer mit welchen Kompetenzen in welchen Formen tätig werden kann – und nicht zuletzt, wie den geflüchteten Menschen, die nun in Deutschland leben, bereits bei ihren ersten Schritten hinein in die Teilräume der deutschen Gesellschaft Selbstbestimmung und Wertschätzung ebenso wie der Respekt für ihre Eigenheiten und Assistenz auf ihren Wegen zur Inklusion gegeben werden kann, sollen die Hinweise auf die praktischen Konsequenzen für die Bildung von Geflüchteten prägen.

Dabei weist das hier vorgelegte Essay sicherlich einige Beschränkungen auf. Eine erste ist schlicht im Umfang zu sehen. So konnte aus diesem Grund ein Unterkapitel zur Frage von allgemeiner, individueller, struktureller Diskriminierung sowie ihren Perspektiven für Institutionen von Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit nicht mehr detailliert ausgearbeitet werden. Zum Zweiten lassen sich nicht alle Für und Wider in vollem Umfang vorstellen, um tatsächlich jedes Argument umfänglich prüfen und die Konsequenzen diskutieren zu können.

Ein Wort sei noch auf den evtl. irritierenden Titel der Schrift verwandt. Dass dort von »Integrationstechnologie« gesprochen wird, rührt her aus der kritischen Lesart jüngerer Veröffentlichungen zu Migration und besonders Bildungserfahrungen von Menschen, die über eigene oder familiäre Migrationserfahrungen verfügen. Wer die aktuellen Diskussionen im politischen und öffentlichen Raum verfolgt, kann mitunter den Eindruck gewinnen, dass wahlweise Bildung, Sprachkompetenz oder kulturelle Praktiken im Ruf stehen, nahezu technologisch zur Integration von Menschen beizutragen. Wie jedoch noch gezeigt werden soll, sind die diesbezüglichen Zusammenhänge keineswegs so geradlinig, wie die Hoffnung auf eine technologische Machbarkeit von Integration es nahezulegen scheint. Nach allem, was aus den auch im Folgenden herangezogenen wissenschaftlichen Untersuchungen gesagt werden kann, genügt es eben nicht, die zumeist angeführten Strategien (formale

Bildung, deutsche Sprache, die Übernahme kultureller Praktiken o.Ä.) anzuwenden, um sogleich die damit angezielte Integration zu erreichen.

Insofern beschreibt der Titel bereits eine Kritik an mitunter gegebenen Positionen, die in den nächsten Abschnitten dargestellt, geprüft und auf ihre Tauglichkeit hin befragt werden sollen. Wie der Verweis auf die kritische Einschätzung jener Programmatiken deutlich macht, wird das Ergebnis der Prüfung nicht für eine soziale Eindimensionalität optieren. Die Dinge – und besonders: die Menschen – sind eben in aller Regel weit komplexer, als es der (berechtigte) Wunsch nach einfacher Machbarkeit nahelegt.

Doch kann bereits im Rahmen dieser Vorüberlegungen deutlich werden, dass trotz aller Komplexität Antworten auf die Fragen nach dem Umgang mit geflohenen Menschen ebenso möglich sind wie tatsächliche Lösungen für die sich mit den gesellschaftlichen, politischen und sozialen Veränderungen ergebenden Herausforderungen. Dass sich dazu ein – revidiertes – Verständnis von Bildung eignen kann, sollen die nun folgenden Überlegungen und Daten nachweisen.

1. Geflüchtete

Die Kapitelüberschrift könnte mit ihrem weniger gebräuchlichen Begriff zunächst sperrig erscheinen, doch folgt dieser Sprachgebrauch einem Argument, das auch die Gesellschaft für deutsche Sprache teilte. Sie formulierte nämlich in ihrer Pressemitteilung, in der sie »Flüchtling« zum »Wort des Jahres 2015« erklärte:

»Das Substantiv steht nicht nur für das beherrschende Thema des Jahres, sondern ist auch sprachlich interessant. Gebildet aus dem Verb flüchten und dem Ableitungssuffix -ling (Person, die durch eine Eigenschaft oder ein Merkmal charakterisiert ist), klingt Flüchtling für sprachensible Ohren tendenziell abschätzig: Analoge Bildungen wie Eindringling, Emporkömmling oder Schreiberling sind negativ konnotiert, andere wie Prüfling, Lehrling, Findling, Sträfling oder Schützling haben eine deutlich passive Komponente. Neuerdings ist daher öfters alternativ von Geflüchteten die Rede.« (GfDS 2015)

Diese abschätzigen, negativen oder passiven Bedeutungen sollen im Folgenden nicht transportiert werden, sodass auch hier eine entsprechend »sprachensible« Bezeichnung gewählt wurde. Gleichwohl wird sich nicht an allen Stellen der nachfolgenden Ausführungen vermeiden lassen, den Terminus »Flüchtling« zu verwenden, da er in zahlreichen Quellen benutzt wird. Stets jedoch soll auch dann der respektvolle und wertschätzende sprachliche Gestus gemeint sein.

1.1 DOING MIGRATION

Bereits einleitend soll der Begriff der Migration geklärt und zugleich problematisiert werden. Denn zum einen wird dieser Terminus im folgenden Text jeweils die reflexive und diskursive Gelenksstelle unterschiedlicher Argumentationsfiguren sein und zum anderen ist er seinerseits hegemonialer Imprägnierungen so weit zu entledigen, dass er als rationales Instrument kritischer Forschung genutzt werden kann. Daher soll Migration nunmehr »Prozesse

von Entortung und Neuverortung, Mehrdeutigkeit und Grenzbiographien ins Blickfeld« (Yildiz 2015: 21) rücken. Auf diese Weise nämlich kann die Dichotomie von »Wir« und »Sie« (vgl. Böhmer 2013), von InländerInnen und AusländerInnen, von Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft und Geflüchteten dekonstruiert und einem kritischen Zugang geöffnet werden.

Dabei ist Hess zuzustimmen, die sich nicht allein auf eine soziale Dichotomie hinsichtlich der deutschen Politiken und Diskurse zu Migration allein bezieht:

»Vielmehr herrscht hierzulande ein spezifisches Sichtbarkeitsdispositiv, welches Migration vor allem entlang dreier grundlegender Betrachtungsweisen als Problem, als kulturalistische Differenz Erfahrung und/oder unter den Gesichtspunkten des »Integrationsparadigmas« permanent der Mehrheitsgesellschaft gegenüber deutet, bildet und narrativiert.« (Hess 2015: 51)

Bereits Bhabha verweist mit seinem Konzept der Mimikry darauf, dass die Sichtbarkeit der »Schwarzen« mit der Transparenz der »Weißen« korrespondiert, sodass das Sichtbare zugleich markiert ist und somit als Anderes identifiziert werden kann (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 232).

Strategische Ausrichtung einer solchen Dekonstruktion des »Sichtbarkeitsdispositivs« ist zunächst, »die Neuerzählung der Migrationsgeschichte« (Yildiz 2015: 22) zu leisten, um auf diese Weise gerade alternative und bislang verdeckte Narrative zu Wort kommen zu lassen, sodann die Auseinandersetzung um Menschen, die als »Nachfolgegenerationen der Gastarbeiter« (ebd.) keine MigrantInnen sind, sich jedoch aufgrund des attribuierten »Migrationshintergrundes« häufig mit dieser diskursiven und alltagspraktischen Verortungspolitik auseinandersetzen müssen, sowie drittens ein Forschungsverständnis, dass gerade die migrationsspezifischen Kontexte, Erfahrungen und politischen wie sozialen Konsequenzen zum Anlass nimmt, Migrationsforschung als Gesellschaftsanalyse zu begreifen (vgl. ebd.).

»Die Migrationsgeschichte und deren Folgen werden neu erzählt, andere Bilder, Repräsentationspraktiken und Vorstellungen von Subjektivität, kurz gesagt, ein anderes Geschichts- und Gesellschaftsverständnis generiert.« (Ebd.: 23)

Ein solches transformiertes Geschichts- und Gesellschaftsverständnis soll im Folgenden umschrieben und genutzt werden, um auf diese Weise der Frage nachgehen zu können, welche neuen und dabei konstruktiven Blickwinkel und praktischen Ansätze bezüglich der durch die gestiegenen Zahlen Geflüchteter in Deutschland veränderten gesellschaftlichen Zusammenhänge gewonnen werden können. Insofern soll im Sinne der zuvor entwickelten epis-

temologischen Transformationen des Migrationsbegriffes ein Konzept verfolgt werden, das zum Inhalt hat,

»zunächst allen funktionellen oder strukturellen Erklärungsmodellen wie dem immer noch dominanten Push-und-Pull-Modell eine Absage zu erteilen und vielmehr die subjektiven und subjektivierenden Anteile und ›Überschüsse‹ herauszuarbeiten, ihre Motivationen, Ressourcen wie auch Behinderungen.« (Hess 2015: 59)

In Anlehnung an jüngere sozialkonstruktivistische Ansätze wird hier Migration als soziale Praxis verstanden, in der die sozial wirksamen individuellen, kollektiven und strukturellen Formen erst »hergestellt« werden, die in alltäglichen, aber auch gesamtgesellschaftlichen und politischen Praktiken maßgeblich werden. Eine solche Auffassung ließe sich unter der Perspektive eines »doing migration« verstehen als sozialer Prozess, der »MigrantInnen«, »Einheimische«, damit auch eine Auffassung von »uns« und »ihnen« nicht schlicht vorfindet, sondern durch Zuschreibung, praktische Vollzüge und anschließende Bestätigung des vermeintlich immer schon Gegebenen festlegt.

Ein Beispiel für das Wissen um solche soziale Herstellung von Identitäten ist der deutsche Pressekodex. Dort heißt es in Richtlinie 12.1:

»In der Berichterstattung über Straftaten wird die Zugehörigkeit der Verdächtigen oder Täter zu religiösen, ethnischen oder anderen Minderheiten nur dann erwähnt, wenn für das Verständnis des berichteten Vorgangs ein begründbarer Sachbezug besteht. Besonders ist zu beachten, dass die Erwähnung Vorurteile gegenüber Minderheiten schüren könnte.« (Presserat 2015: 10)

Daraus folgt, dass bereits sprachliche Hinweise »Wirklichkeiten produzieren«, die sodann das weitere Handeln von Menschen und deren Sicht auf die Wirklichkeiten beeinflussen können. Ebenso kann auch davon ausgegangen werden, dass das Subjektivitätsformat der MigrantIn »in sozialen Praktiken und Interaktionen aktiv (re-)produziert wird« (Duemmler 2015: 254; bezieht sich hier auf Genderaspekte). Insofern tragen soziale Praktiken, Positionen und Produktionsmittel zur Genese einer Diskursfigur »der MigrantIn« und ihrer unterschiedlichen Versionen bei.

Werden Migration und Inklusion unter globalisierten Verhältnissen und in spätmodernen Gesellschaften untersucht, lässt sich mit dem Konzept der »Mehrfachzugehörigkeit« (ebd.: 38) deutlich machen, in welcher Weise Migration in unterschiedliche Bezüge von Sinnkonzepten erfolgt, ohne einer totalen Assimilation oder aber der mitunter befürchteten »Parallelgesellschaft« zu verfallen. Hierbei kann selbstverständlich nicht mehr von einer essentialistischen Auffassung ausgegangen werden, die Kulturen (oder wahlweise: Religionen, Ethnien etc.) als Entitäten auffasst, die dann »rein« oder als Mischungsverhält-

nisse erscheinen könnten. Auf diese Weise lässt sich bisherigen »Container«-Ansätzen eine Absage erteilen, die z.B. Kulturen schlicht als Behältnisse für soziale Prozesse und Akteure auffassten. Vielmehr zeigt sich: Es transportiert der

»Inklusionsbegriff [...] temporäre Arrangements, temporäre Praktiken des Zugangs. Es werden nicht die ›ganzen‹ Personen in organisationelle und institutionelle Kontexte eingeschlossen, sondern nur die Teilausschnitte ihrer Handlungsroutinen.« (Amelina 2013: 135)

Die Autorin argumentiert, dass Inklusion in unterschiedliche »Makro-Felder« wie »mediale, familiäre, ökonomische, politische, rechtliche, künstlerische, medizinische und religiöse Felder« (ebd.: 139) jeweils temporär und subjektiv partiell erfolge sowie mit der Möglichkeit, sich in nicht nur einem einzigen nationalstaatlichen Kontext zu ereignen.

Mit dem Begriff der Interferenzen verdeutlicht sie:

»Kulturelle Interferenzen ermöglichen [...] beides, sowohl die ›kognitive Assimilation‹ von transnationalen MigrantInnen (um Begriffe der klassischen Migrationsforschung zu verwenden) als auch das Aufrechterhalten herkömmlicher Sinnmuster im mentalen Rahmen eines Akteurs oder Kollektivs.« (Ebd.: 145f.)

Damit macht die Autorin gerade jene Phänomene deutlich, mit denen sich MigrantInnen einerseits in einer neuen Umgebung einfinden, andererseits aber auch an (Teilen) ihrer ursprünglichen Herkunft festhalten. Ereignen sich aber Annäherung und Abgrenzung zugleich, wenn eben auch in unterschiedlichen Feldern, so wird es zumindest anspruchsvoller, erfolgreich erfolgte oder noch ausstehende Inklusion von MigrantInnen und Autochthonen zu definieren – und nochmals schwieriger, sie auch tatsächlich attestieren zu können. Außerdem ist diese Perspektive um Aspekte der Inkorporierungen und praxeologisch zu reflektierende Prozesse allgemein zu ergänzen. Damit nämlich wird deutlicher, in welchen individuellen Bereichen z.B. des Körpers (Ernährung, Kleidung etc.) und der alltäglichen Lebensführung sich ein solches *Zugleich von Annäherung und Abgrenzung* ereignet und darstellt.

Insofern ist im Hinblick auf Migration weit weniger relevant, inwieweit kulturelle Homogenisierungen identifiziert werden können. Vielmehr ist nun zu fragen, an welchen Stellen sich transformierte Repräsentations- und Imaginationsformen zu erkennen geben, die zum Ausdruck bringen, wie Kollektive sozial konstruiert und produziert werden. Wird daher nicht mehr nach Assimilation als vollumfängliche Einpassung in eine homogen vorgestellte Gesellschaft gefragt und auch nicht mehr nach Integration als Einbindung in die vorgegebenen Ordnungen, so können mit dem hier präsentierten Inklusions-

verständnis eher befristete und vorübergehende, aber ebenso auch länger wirk-
same Zugehörigkeiten und Austauschprozesse zwischen verschiedenen Men-
schen und Gruppen in den Blick genommen werden. Demzufolge zeigen sich
die thematischen, zeitlichen, räumlichen, materiellen und sozialen Gemenge-
lagen, in denen Menschen sich miteinander und mit den sie regulierenden
Ordnungen auseinandersetzen und zu neuen – und im günstigen Fall: pas-
senderen – Arrangements von Selbstverständnis und Zusammenleben finden.

Es ergibt sich eine Struktur des vielfältigen Austauschs, die als »offener
Raum« verstanden werden kann. Dieser Terminus wird als kritische Weiter-
führung des Konzeptes vom »dritten Raum« (Bhabha 2000) eingeführt, der
in Analogie zum Treppenhaus in einem Bauwerk verschiedene Positionen –
kulturelle Identitäten – verbindet:

»Das Hin und Her des Treppenhauses, die Bewegung und der Übergang in der Zeit, die
es gestattet, verhindern, daß sich Identitäten an seinem oberen und unteren Ende zu
ursprünglichen Polaritäten festsetzen.« (Ebd.: 5)

Hier soll die Auffassung vertreten werden, dass auch die solcherart dynami-
schen Identitäten immer noch auf Essenzen, wenngleich nunmehr dynami-
sche, setzen und dabei übersehen, dass auch solche Selbstbeschreibungen
keine reinen Wesenheiten sind, also – um im Bild zu bleiben – nie ganz »am
oberen oder unteren Ende des Treppenhauses« ankommen. Vielmehr sind nach
der zuvor entwickelten Überlegung solche Prozesse als Selbst-Bezeichnungen
zu verstehen, die ihre Signifikanten bereits einem Arsenal identitätsstiftender
Zeichen entnehmen, das jedoch nicht uneindeutig festgelegt, sondern seiner-
seits bereits subjektiv, sozialräumlich, politisch oder z.B. auch historisch kon-
tingent – und somit stets für äußere Einflüsse und interne Umschreibungen
offen – ist. Was sich also in einem »kulturellen Begegnungsraum« bewegt und
durchmischt, ist seinerseits bereits jeweils komplex und vielgestaltig.

Ein Blick auf die gegenwärtig oft nationalistischen Argumentationen (Stich-
wort: Grenzsicherungen) und die dennoch diesen vermeintlichen Eindeutig-
keiten von Einheimischen vs. Fremden unterlegten »Mischgewebe« sozialer
Prozesse kann ohne großes Aufhebens belegen, dass solche Hybridisierungen
dem Verständnis der vermeintlich reinen Nation vorausgehen. Beispiele ließen
sich in den *Nationalmannschaften* im Sport ebenso finden wie in den kuli-
narischen Gepflogenheiten einer *internationalen* Küche. In aller Regel lassen
sich die vermeintlich eindeutigen Zugehörigkeiten bei näherem Zusehen aus
unterschiedlichen Ursprüngen oder Traditionen herleiten.

Darüber hinaus werden auch sozialräumliche Zugehörigkeiten verscho-
ben. Galten soziale Sachverhalte in Quartieren oder ganzen Stadtteilen in der
Stadtforschung als mehr oder minder eindeutig beschreibbar (vgl. etwa Häu-
ßermann/Siebel 2001), so zeigt sich nunmehr, dass sozialräumliche Bezüge

alles andere als eindeutig sind. Amelina »defines space as socially produced and analyses the multiplicity of socio-spatial scales as being historically specific and changeable« (Amelina 2012: 274). Insofern sind auch Stadtteile nicht schlicht von migrantischen¹ Kulturen geprägt, wenn dies auch mitunter in der Geschichtsschreibung einzelner Stadtteile so formuliert werden mag (vgl. die kritische Rekonstruktion solcher Beispiele in Böhmer/Blume 2016). Vielmehr ergibt sich hierbei:

»Als sozialer Raum wird das zeitlich befristete Produkt sozialer Beziehungsgeflechte verstanden, in denen durch soziale Prozesse von Ästhetik, Ethik und Politik, durch infrastrukturelle Rahmenbedingungen und durch diskursive Praktiken soziale Nähe und Distanz zum Ausdruck kommen, soziale Hierarchien abgebildet und geschaffen, Machtunterschiede formuliert und materielle wie immaterielle Ressourcen unterschiedlich verteilt werden.« (Böhmer 2015: 9)

Den Hinweisen von Amelina folgend müssen zudem die sozialräumlichen Skalen (direkte soziale Kontakte, etwa in Familie oder Nachbarschaft, Mitgliedschaften, überörtliche soziale Netzwerke etc.) berücksichtigt werden, um die wandelbaren sozialräumlichen Geflechte angemessen einschätzen und den darin handelnden Menschen mit Verständnis für die von ihnen gestalteten Prozesse begegnen zu können. Dies zumindest dürfte eine der Grundlagen für ein annähernd gedeihliches Miteinander in sozialräumlichen Bezügen von stets unterschiedlichen Menschen sein.

Wenn sich daher soziale Praktiken »von ihrer bisher vorausgesetzten Bindung an ethnische oder nationale Monokulturen lösen [...] und somit Möglichkeiten der Aneignung, Bildung, Emanzipation und Egalität« (Amelina 2013: 146) eröffnen, so werden solche Aneignungs- und Emanzipationsprozesse zwar weder konfliktfrei noch ohne die Gefahr der Benachteiligung weiterer Marginalisierter vonstattengehen, dennoch bieten sie beispielsweise durch die intensiviertere oder verbreiterte Möglichkeit der sozialen und politischen Teilhabe von Menschen so viel Potential für eine Weiterentwicklung demokratischer Politikstile, dass die sozialen Praxen, die durch Migration herausgefordert werden, als Zugewinn für die politische Kultur einer Gesellschaft verstanden werden können. Dabei kommt es freilich darauf an, sich solchen Veränderungsprozessen zu stellen, sie probeweise anzugehen und bereit zu sein, Konflikte oder offenkundige Fehler als Möglichkeit des Lernens zu verstehen. Dies gilt für einzelne BürgerInnen ebenso wie für sozial Verantwortliche oder politische MandatsträgerInnen. Zudem sind bei solchen Aushandlungsprozessen

1 | Mit diesem Begriff sollen jene materiellen, subjektiven, sozialen und politischen Prozesse und Strukturen der Identifizierung beschrieben werden, die auf Erfahrungen mit Migration und ihre sozialkonstruktivistischen Effekte verweisen.

sozialräumlicher Bezüge neue Homogenisierungen nicht hilfreich; es geht insofern weniger darum, ein neues »Wir« zu konstruieren, etwa indem politisch Gleichgesinnte nun gegen anders Eingestellte in Stellung gebracht werden. Vielmehr sind die zuvor erwähnten temporären Arrangements von Inklusion dazu angetan, ebenso temporäre und damit vorübergehende Zusammenhänge politischer Arbeit zu entwickeln, die damit durchaus längerfristig wirksam werden können.

Inwiefern und an welchen Stellen sich für eine solche politische Orientierung Ansatzpunkte ergeben, kann jedoch erst näher bestimmt werden, wenn zumindest einige der maßgeblichen Fakten geklärt sind. Dieser Aufgabe widmet sich der nun folgende Abschnitt.

1.2 EMPIRIE DER FLUCHT IN DEUTSCHLAND

Um einen Überblick über die Fakten der Situation angesichts der Zuwanderung von Geflüchteten nach Deutschland und Europa gewinnen zu können, sollen zunächst die einigermaßen gründlich erforschten Zusammenhänge von Migration vorgestellt werden. Hierbei werden sich die meisten Darstellungen auf Deutschland, vereinzelt auch auf Europa beziehen. Von dorthin lassen sich Erkenntnisse ableiten, die in einem weiteren Schritt für die Einschätzung der durch die gestiegenen Zahlen Geflüchteter in Europa und in Deutschland genutzt werden. Diesbezüglich nämlich sind belastbare Daten noch weit weniger umfangreich vorhanden, sodass an einzelnen Stellen eher die weiter reichenden Erträge der Migrationsforschung herangezogen werden sollen, um die Datenlage zu aktuellen Entwicklungen zumindest besser einschätzen zu können.

1.2.1 Migration

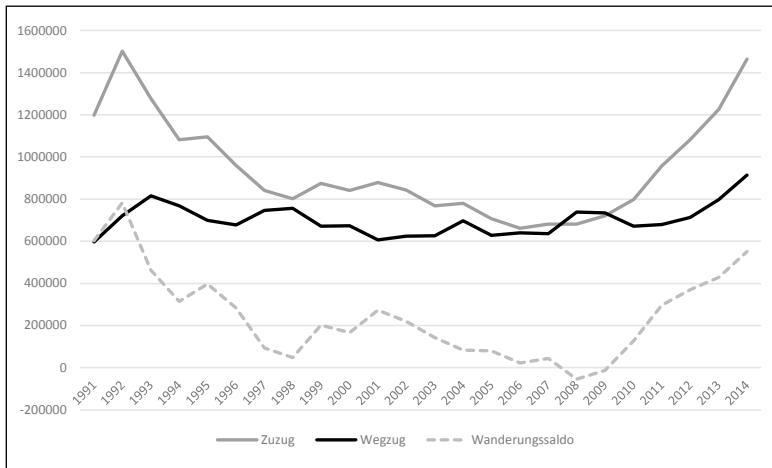
Zunächst wäre ein differenzierter Blick auf die jüngeren Zahlen der Geflüchteten aufschlussreich. Der fällt jedoch aufgrund der faktischen Administration der Zuwanderung Geflüchteter nicht gerade leicht:

»Belastbare Daten über den Umfang der Flüchtlingsmigration liegen nicht vor, weil erhebliche Teile der Flüchtlinge noch keine Asylanträge stellen konnten und nicht vom Ausländerzentralregister erfasst wurden.« (IAB 2015b: 4)

Damit bleiben aktuelle Überblicke auf vorläufige und unsichere Datengrundlagen verwiesen. Eine einigermaßen nutzbare ist die des EASY-Systems (System zur Erstverteilung von Asylbegehrenden) hinsichtlich der Erfassung jener Anzahlen, die zur Verteilung der Geflüchteten nach dem »Königsteiner Schlös-

selk² auf die einzelnen Bundesländer herangezogen werden (vgl. ebd.). Doch mit Blick auf die Gesamtdatenlage sind Unwägbarkeiten wegen der zeitlichen Verzögerung von Meldungen und Bearbeitungen, wegen möglicher Mehrfachzählung von einzelnen Personen oder durch die Weiterreise mancher Gezählter nicht auszuschließen.³ Insgesamt sind also die aktuell verfügbaren Daten mit einer gewissen Vorsicht zu verwenden. Unter dieser Hinsicht werden im Folgenden lediglich die – belastbaren, amtlich publizierten – Daten zu den Wanderungssalden (vgl. Abb. 1) dokumentiert.

Abbildung 1: Wanderungen in der Bundesrepublik Deutschland seit 1991⁴



Quelle: Destatis 2016c: 4; eigene Darstellung

Bereits in dieser Darstellung zeigt sich, dass Migration zur Bundesrepublik Deutschland (ebenso wie zu Europa) von jeher hinzu gehörte. Gleichwohl waren politische Einschätzung und soziale Konsequenzen recht unterschiedlich

2 | Eine Vereinbarung, die seit 1949 für die Verteilung von finanziellen Lasten (ursprünglich: zur Forschungsförderung) auf die einzelnen Bundesländer festgelegt wurde und sich jeweils auf die jüngeren Steueraufkommen (2/3) und Bevölkerungszahlen (1/3) bezieht; die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) legt jeweils die konkrete Verteilung fest. Nach diesem Schlüssel erfolgen dann auch die Zuweisungen von Geflüchteten auf die 16 Bundesländer.

3 | Der Migrationsbericht 2014 wurde vom Bundesinnenminister am 6.1.2016 der Öffentlichkeit vorgestellt (vgl. Pressemitteilung des BMI vom 6.1.16).

4 | Das Statistische Bundesamt macht darauf aufmerksam, dass die Werte 2008 – 2010 aufgrund von Veränderungen in der Steuerverwaltung nur beschränkt vergleichbar seien (vgl. ebd.).

gelagert, wie sich etwa an den Fragen nach dem Umgang mit GastarbeiterInnen oder auch der Bezeichnung von Deutschland als Einwanderungsland ablesen lässt (vgl. beispielhaft Gogolin 2015 sowie die Beiträge in Goddar/Huneke 2011; Huneke 2013). Deutlich wird dabei die offenkundige Komplexität der Situation von Migrationsgesellschaften:

»Migration« ist eine Perspektive, die von vornherein anzeigt, dass die Einengung auf eine kulturelle Betrachtung der mit Wanderung verbundenen Phänomene unangemessen ist. Wanderung ist ein umfassendes Phänomen, das im Spannungsfeld politischer, administrativer, ökonomischer, kultureller und rechtlicher Systeme auf globaler, nationaler und lokaler Ebene stattfindet. Positionierungen und Identifizierungen der ›Migranten‹ und der ›Migrantinnen‹ und komplementär der ›Nicht-Migranten‹ und der ›Nicht-Migrantinnen‹ müssen in der Komplexität dieses Spannungsfeldes verstanden werden.« (Mecheril 2012: 4)

Migration stellt folglich nicht allein eine Herausforderung für die Zuwandernden dar, sondern betrifft auch jene, die sich bereits in denjenigen Territorien und sozialen Netzwerken befinden, zu denen weitere Menschen hinzukommen. Versteht man einen solchen Prozess entsprechend der zuvor erläuterten sozialen Praxis (vgl. Kapitel 1.1) und damit immer auch als kommunikatives Handeln, könnte man mit Blick auf die Fremdheitserfahrungen von ›MigrantInnen‹ ebenso wie von ›Nicht-MigrantInnen‹ durch die Umformung eines Diktums von Watzlawick festhalten: *Man kann nicht nicht fremd sein.*

Eine solche Sichtweise öffnet zunächst den Blick auf Belastungen, die aus der veränderten Gegebenheit des alltäglichen Lebens resultieren, doch anschließend auch auf die Chancen der Bewältigung dieser Herausforderungen. Solche Anforderungen gelten für alle Beteiligten, unabhängig davon, inwieweit sie als ›MigrantInnen‹ gelten können – und besonders: sich selbst als Wandernde heraus aus dem bekannten bisherigen Umfeld verstehen. Denn durch Migration verändern sich die Umfelder aller Beteiligten.

Zugleich sind die materiellen, sozialen sowie ›politischen, administrativen, ökonomischen, kulturellen und rechtlichen‹ Gegebenheiten höchst unterschiedlich verteilt und verfügbar. Somit werden Aufgaben der Migrationsarbeit (zu denen die Verarbeitung der persönlichen Herausforderungen offenkundig ebenso zählen wie jene sozialer und gesellschaftlicher Art) sinnvollerweise von möglichst vielen Beteiligten und dazu noch gemeinsam gestaltet. Denn gerade die Unterschiedlichkeit der Ressourcenausstattung und subjektiven Gestaltung (vgl. dazu auch die Bildungsaspekte in Kapitel 2.2) erfordern einerseits ein komplementäres Handeln – was auf einer Seite fehlt, kann evtl. eine andere beisteuern. Dies haben die Initiativen einer bürgerschaftlich getragenen Willkommenskultur mehr als beeindruckend verdeutlicht. Zuvor aber benötigen solche Prozesse eine gemeinsame Übereinkunft der von Migration Be-

troffenen, welche Gemeinsamkeiten mit welchen Mitteln auf welchen Wegen angezielt werden sollen. Eine schlichte Verwaltung von »Problemen« greift zu kurz. Stattdessen bedarf es der sozialen wie der politischen Bildung und Debatten, um gemeinsam das Gemeinsame zu entdecken, zu definieren und anzustreben.

Insofern kann zunächst Geiling und den Ergebnissen seiner Milieustudie beigespflichtet werden:

»Weder ethnisierende noch kulturalisierende Selbst- und Fremdwahrnehmungen, sondern Migrationszeitpunkte, Aufenthaltsdauer, Ortseffekte am Wohnort sowie Bildungs- und Berufserfahrungen erweisen sich als die zentralen Dimensionen sozialer Etablierung und gesellschaftlicher Teilhabe.« (Geiling 2012: 13)

Zugleich muss diese Erkenntnis eben für alle Menschen im jeweiligen Zeitraum, Ort und Bildungszusammenhang berücksichtigt werden. Von dorthin können »soziale Etablierung und gesellschaftliche Teilhabe« ihren Anfang nehmen und ihre jeweils konkrete – soziale – Form bekommen. Stets sind mehrere Menschen in solchen Kontexten aufeinander verwiesen, gestalten die jeweiligen Zusammenhänge gemeinsam und sind von den einander zugestandenen Möglichkeiten von Respekt und Anerkennung abhängig, um »soziale Etablierung und gesellschaftliche Teilhabe« nicht nur für sich individuell zu verwirklichen, sondern in zwischenmenschlichem Handeln und eingebettet in einen politisch-gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang.

Bislang jedoch zeigt sich ein solcher migrationsbezogener Kommunitarismus nicht durchgängig. Gerade die öffentlichen Debatten werden mitunter eher von einem kulturalistisch fungierenden »Rassismus ohne Rassen« (nach Balibar) bestimmt, in dem Ausschließungen von Menschen, die als Andere bezeichnet werden, mit dem Stilmittel der Zuschreibung von kulturellen Unterschieden vorgenommen werden.

»Die Trennung muss nicht absolut sein, sondern kann auch graduell verlaufen, als differentieller Einschluss [...]. Ausschließung kann folglich in Form von ausschließender Einschließung auftreten, etwa wenn in Integrations- oder Assimilationsforderungen bestimmte institutionell etablierte ›Leitkulturen‹ oder Sprachkenntnisse für allein legitim erklärt werden.« (Bojadžijev 2015: 279; verweist auf Balibar)

Insofern werden »fremde Kulturen« beschrieben, um die Andersheit von Menschen sozial und diskursiv zu konstruieren sowie ihnen zugleich den Auftrag nahezubringen, sich der »Leitkultur« oder der »Leitsprache« anzupassen. Dabei muss auf den »Ballast« traditioneller Assimilationstheoreme aufmerksam gemacht werden: Durch das Konzept einer normativen Akkulturationsbereitschaft, ein schlicht kulturalistisches Verständnis von Ethnizität und die

Auffassung der Homogenität der Aufnahmegesellschaft (vgl. Duemmler 2015: 199) werden Kulturen als einheitliche »Regelwerke« konstruiert, die das beinhalten, was in einer Region oder einem Milieu von jenen, die machtvolle Positionen als SprecherInnen für solche Auffassungen innehaben, als richtig ausgewiesen wird. Selten jedoch werden diese Inhalte ausführlich beschrieben und erläutert oder gar empirisch auf ihre faktische Gültigkeit in der Alltagsgestaltung eines solchen kulturellen Zusammenhanges überprüft.

Zugleich scheint mit dem erwähnten Verweis auf einen gesellschaftlichen, kulturellen und bevölkerungsbezogenen »Referenzrahmen« (Duemmler 2015: 196, kritisch referierend) im Sinne der Mehrheitsgesellschaft ebenfalls eine essentialistische Auffassung durchzuscheinen, die eindeutig identifizierbare Abgrenzungsverfahren ermöglicht. Hierbei wird ggf. gleich auf drei Ebenen soziale Anerkennung verweigert: Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Bindungen (vgl. ebd.; verweist auf Mecheril/Hoffahrt). In diesem Zusammenhang vermag Duemmler auch auf der Grundlage ihrer empirischen Daten (für die Schweiz), Grenzmarkierungen zwischen »Wir« und »den Anderen« zu identifizieren: »Sprachliche, kulturelle, soziale Anpassung und Loyalität waren die Kriterien, um der Kategorie Schweizer anzugehören.« (Duemmler 2015: 199) Bei näherem Zusehen gilt aber auch: »Die Grenze war [...] grundsätzlich überbrückbar (*crossing*), um den Preis, den hegemonialen Anspruch der ›Schweizer Kultur‹ anzuerkennen.« (Ebd.) Zu prüfen wäre insofern, ob aktuelle Debatten nicht häufig von solchen Markierungen und den ihnen inhärenten Mechanismen mitsamt deren Technologien bestimmt sein könnten. Gerade die permanente Adressierung von ›Spracherwerb‹ scheint einigermaßen auf die solcherart normalisierenden Anrufungen auch in deutschen Verhältnissen zu verweisen (vgl. ausführlicher Kapitel 3.2).

Näher sind an solchen Konzepten insbesondere in Frage zu stellen ihr Charakter als »nationalstaatliche ›Container‹«, sodann die »teleologische Vision der Anpassungsprozesse von Migranten«, ferner die als unterkomplex aufzufassende »dichotomische Unterscheidung in Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten« sowie die nach den zuvor bereits erwähnten hegemonialen Konstruktionen obsoletere Auffassung einer »kulturellen Homogenität«, die MigrantInnen bei ihren Anpassungsprozessen hindert (vgl. Amelina 2013: 128). Dass in diesen Zusammenhängen mit zweierlei Maß gemessen wird, zeigt sich bei näherem Zusehen:

»Während die klassischen Migrationstheorien (Gordon [...]; Esser [...]) familiäre und berufliche Kontakte der Migranten in ihren Heimatländern als integrationshindernd einstuften würden, betrachten die neueren Migrationstheorien diese Kontakte als eine unabdingbare Bedingung für die Entstehung transnationaler sozialer Räume wie Netzwerke, Organisationen, Verwandtschaftskollektive und Diaspora-Gemeinden.« (Ebd.: 129)

Für die Antwort auf die Frage nach einem inklusiven Umgang mit Geflüchteten ergibt sich daraus zunächst die bereits erwähnte grundlegende Frage nach dem Verständnis von Fremdheit und sodann jene nach möglichen Gemeinsamkeiten im Umgang mit der – auf unterschiedliche Weise – geteilten Fremdheit der alltäglichen Lebensmöglichkeiten. Von dorthin kann auch die Kritik an bisherigen Auffassungen von Assimilation und Integration einerseits nachvollzogen und andererseits genutzt werden, um zu den aktuellen Entwicklungen wie politischen Diskursen angemessenere Antworten zu finden. Insofern ist auch festzustellen:

»Die erheblich grenzsetzende wie auch grenzüberschreitende Bedeutung der Begriffe Assimilation und Integration erklärt sich [...] daraus, dass sie als komplexe Begriffe der europäischen Moderne zwei konträre Bewegungen bündeln: zum einen den oftmals als Gewaltakt erfahrenen kulturellen Homogenisierungsprozess und zum anderen die Generierung des Möglichkeitsraums, in dem durch Aneignung neue Lebensformen, und damit verbundene Repräsentations- und Imaginationsformen, geschaffen werden [...].« (Ezli et al. 2013: 11f.; verweisen auf Koschorke et al.)

Dass vor diesem Hintergrund migrantische wie nicht-migrantische Identitäten nicht bipolar oder gar gespalten sind, sondern sich je nach sozialem Feld und sozialer wie räumlich-zeitlicher Gegebenheit unterschiedlich ausprägen, wurde bereits angedeutet (vgl. Kapitel 1.1) und wird im Folgenden auch noch im Hinblick auf die Frage nach Bildung ausführlicher entfaltet (vgl. Kapitel 2). Bereits hier aber kann festgehalten werden, dass anstelle von »fremden Kulturen als homogene Container« den theoretischen Erörterungen eher ein Identitätsverständnis entspricht, das sich als polyvalent, dynamisch und ihre jeweils aktuelle Gestalt als fragil erweist (vgl. Duemmler 2015: 38). Daher können mit dem Konzept der »Mehrfachzugehörigkeit« deutlich weiter reichende Möglichkeiten – für die wissenschaftliche Analyse wie die soziale Praxis – eröffnet werden.

Durch die »Mehrfachzugehörigkeit« von Menschen kann nun weiter zurückgegriffen werden auf Impulse der postkolonialen Theorie (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015; kritisch zu diesem Terminus Terkessidis 2015: 92, der stattdessen postmigrantische Perspektiven anbietet), die einerseits ein »Set diskursiver Praktiken« der Auseinandersetzung mit Kolonialismus und dessen Folgen bereitstellt (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 17) und zum anderen wertvolle Perspektiven auf gesellschaftliche Dichotomisierungen hinsichtlich Ressourcen-, Macht- oder auch Anerkennungsausstattung ermöglicht. Dass dabei Pädagogik den »Apparat der Wertkodierung« (ebd.: 155) in Frage zu stellen vermag, macht die Bedeutung für eine gerade pädagogische Reflexion auf die Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen von Bildungsarbeit mit den gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen von Flucht und sozialer Neugestaltung

besonders deutlich. Bereits hier sei betont, dass daraus eine Einschätzung von Vergesellschaftungen erfolgt, die nicht mehr auf Assimilation zielen kann, sondern vielmehr angesichts der auch epistemischen Gewalt (vgl. ebd.: 183; wiederum mit Bezug auf Spivak) die Erfahrungen der in der gesellschaftlichen Hierarchie abgedrängten (»Subalternen«) in ihrer »unerreichbaren Leere« (ebd.: 199) als eigene Ressource versteht (vgl. zu den Konsequenzen Kapitel 4 und 5).

Mit aller Vorsicht im Hinblick auf die kulturellen Verständnisformen (s.o.) lassen sich somit möglicherweise »Bestandteil[e] eines neuen ›deutschen‹ kulturellen Raumes« (Terkessidis 2015: 91) gewinnen und als sozialen weiterentwickeln. Hierbei gilt allerdings auch für die sozialen Räume, was Terkessidis für die kulturellen skizziert:

»Jede kulturelle Äußerung sollte als Knoten in einem historischen und aktuellen Geflecht von Verbindungslinien [und zugleich: Ausschließungsgrenzen; Anm. A.B.] verstanden werden.« (Ebd.)

Dies kann für die sozialräumliche Ausrichtung der Migrationsarbeit zur Folge haben, dass nicht allein ›Verbindungslinien und Ausschließungsgrenzen‹ als maßgeblich angesehen werden und das Handeln bestimmen, sondern darüber hinaus ›polyvalente Gestaltungsräume‹ (nach Ezli et al.) in den Blick kommen, die sich nicht auf Verbindungen und Trennungen allein fokussieren, wenngleich sie selbstverständlich auch empirisch nachgewiesen werden können, sondern darüber hinaus die neueren Migrationstheorien ›transnationale soziale Räume‹ (nach Amelina) in den Blick bringen.

Solche sozialen Räume über nationale Grenzen hinweg machen zum einen deutlich, wie die Eröffnung und Ausgestaltung sozialer Räume innerhalb der Einwanderungsländer vonstattengehen kann – als vielschichtiges Geschehen unterschiedlicher Akteure, Ordnungen (u.a. die Migrationsgesetzgebungen) und Strategien (z.B. von Verbindung und Ausschließung). Andererseits erwachsen damit auch veränderte Möglichkeiten sozialer Handlungen, die sich nicht allein von nationalen Reglementierungen und regionalen Tradierungen beeinflussen lassen müssen, sondern darüber hinaus die wechselseitigen Verweisungen und Nutzungsformen weiter erschließen können. Beredtes Bild sind die an nationalen Grenzen stattfindenden besonderen Handelsprozesse, die jeweils wechselseitig jene Ressourcen der anderen Nation zu nutzen verstehen, die in der eigenen teurer zu erwerben oder schlicht spärlicher vorhanden sind.

Aus einer solchen Ressourcenperspektive auf Migration lässt sich anschließend auf explizit ökonomische Mehrwert-Möglichkeiten rekurrieren, ohne dass jedoch MigrantInnen und andere Fremde allein auf diesen Gesichtspunkt

festgelegt werden müssen. Unter einer ökonomischen Perspektive konnte für die Bundesrepublik Deutschland des Jahres 2012 festgestellt werden:

»Gemessen am Saldo der Zu- und Abwanderung vollziehen sich rund 90 Prozent der Zuwanderung in den Altersgruppen unter 43 Jahren und 78,6 Prozent im Erwerbsalter zwischen 20 und 64 Jahren. Das mittlere Alter der Zuwanderer beträgt 25 Jahre, das der ausländischen Bürger dagegen 38 Jahre und das der deutschen Bürger sogar 46 Jahre. Positive Wanderungssalden führen demnach nicht nur zu einer Vergrößerung, sondern auch zu einer Verjüngung der Bevölkerung.« (Bonin 2014: 17)

Angesichts der lange anhaltenden Klagen über einen als ungünstig bewerteten demographischen Wandel sind allein die zurückliegenden Zahlen zur Migration dazu angetan, diesen Wandel in ein positiveres Fahrwasser zu bringen. Dennoch hängt der volkswirtschaftliche Nutzen der Zuwanderung auch von den mitgebrachten oder rasch erworbenen Qualifikationen ab (vgl. ebd.: 41ff.), sodass diese Rechnung wiederum in einem größeren Kontext betrachtet werden muss. Retrospektiv wird für 2012 berichtet:

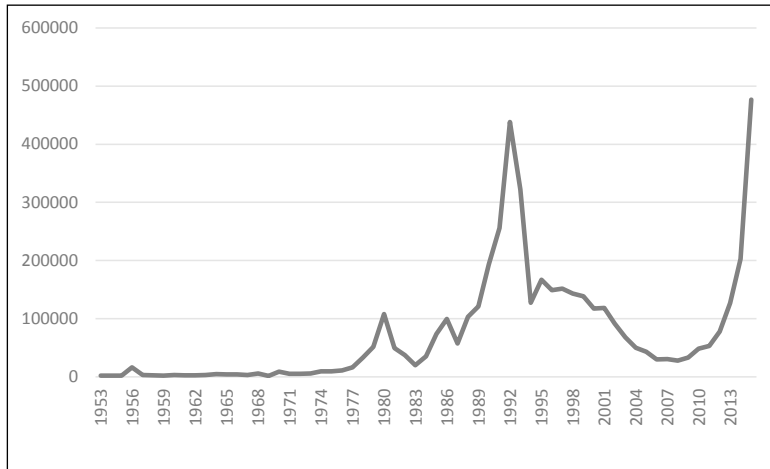
»Die rund 6,6 Millionen Menschen mit ausländischer Staatsbürgerschaft zahlten insgesamt über 22 Mrd. Euro mehr an den Staat, als sie in Form von individuellen Transfers – hierzu zählen die Leistungen der gesetzlichen Sozialversicherungen, der sozialen Existenzsicherung und die öffentlich finanzierte Bildung – zurückerhielten. Dies entspricht einem laufenden Überschuss von 3.300 Euro je Ausländer.« (Ebd.: 51)

Damit zeigt sich erneut, dass, bezogen auf das Referenzjahr 2012, die rein volkswirtschaftliche Rechnung einen merklichen Vorteil der Anzahl der AusländerInnen in Deutschland ausmachen konnte.

Wird das gegenwärtige Szenario einer doch deutlich gesteigerten Zuwanderung (vgl. Abb. 2) jedoch vor diesem Hintergrund auf die Zukunft hin extrapoliert, müssen weitere Kriterien für die Gesamteinschätzung herangezogen werden:

»Angesichts dieser positiven Resultate sollte nicht übersehen werden, dass dem Fiskus per Saldo erhebliche Einnahmen entgehen, weil die bei uns lebenden Ausländer infolge niedrigerer Einkommen und Vermögen im Mittel derzeit eine deutlich schlechtere Zahlungsposition einnehmen als Deutsche. Dies zeigt eine kontrafaktische Rechnung: Würde jeder zweite Ausländer dieselben fiskalischen Merkmale wie der Durchschnitt der deutschen Wohnbevölkerung aufweisen, wäre der über den verbleibenden Lebensverlauf der aktuellen Generationen auflaufende Überschuss der Steuern und Beiträge über die Sozialleistungen annähernd viermal so groß.« (Bonin 2014: 53)

Abbildung 2: Asylanträge in der Bundesrepublik Deutschland seit 1953



Quelle: BAMF 2016: 4; eigene Darstellung

Mit solchen Modellrechnungen kann unter ökonomischer Hinsicht Verschiedenes gezeigt werden. So wird zunächst ersichtlich, dass Migration bereits in der Vergangenheit keineswegs ein Verlustgeschäft war. Menschen, die aus anderen Ländern nach Deutschland kamen, haben bereits in der Vergangenheit sehr deutlich zum allgemeinen Wohlstand in ihrem Aufnahmeland beigetragen. Des Weiteren konnte mit unterschiedlichen Simulationsrechnungen deutlich gemacht werden, dass die Zuwanderung von Geflüchteten keine relevante Belastung für den Arbeitsmarkt darstellen muss:

»Die Simulationsergebnisse deuten darauf hin, dass die Auswirkungen der Asyl- und Flüchtlingsmigration auf den Arbeitsmarkt in Deutschland marginal sein dürften, und zwar auch dann, wenn man eine sehr viel stärkere Zunahme der Beschäftigung annimmt, als gegenwärtig zu beobachten ist. Volkswirtschaftlich hat die schlechte Integration der Asylbewerber und Flüchtlinge in den Arbeitsmarkt viel gravierendere Auswirkungen, sie erhöht direkt die Arbeitslosenzahlen und -quoten, auch wenn nur ein Teil der faktisch Erwerbslosen Eingang in die Statistik findet.« (IAB 2015a: 12)⁵

5 | Zu diesem Kontext wird ferner angemerkt: »Bei der Arbeitslosigkeit zeigen sich seit 2010 gegenläufige Entwicklungen: Während sie bei den Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft weiter gesunken ist, nahm sie bei den Ausländern zu. Mitte 2015 war die Zahl der arbeitslosen Ausländer um fast ein Fünftel höher als Mitte 2010.« (Brenke 2015: 876; dabei hat besonders die Zahl der aus den neu der EU beigetretenen Staaten stammenden Menschen deutlich zugenommen, ihre Beschäftigung indes noch mehr – vgl. ebd., FN).

Schließlich zeigt sich aber auch, dass mit der bislang realisierten Migrationspolitik längst nicht alle denkbaren Ressourcen gehoben und – arbeitsmarktpolitisch wohl einigermaßen vermeidbare (vgl. Kapitel 3) – Risiken reduziert werden konnten. Es ist daher zu prüfen, wie weitere Möglichkeiten einer auch am Arbeitsmarkt und in den ökonomischen Prozessen verstärkten Inklusion von MigrantInnen und gerade der Geflüchteten realisiert werden können (vgl. weitergehend v.a. Kapitel 2 und 5).

Abschließend lässt sich für die Frage nach Migration in Deutschland festhalten, dass die überkommenen Ansätze von Assimilation und Integration kaum noch tragfähig erscheinen; allzu komplex, ambivalent und besonders vernetzt scheint Migration zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu verlaufen. Umso bedauerlicher muss es erscheinen, dass gerade für die jüngeren Zusammenhänge von Migration und Flucht belastbare Daten zu den diesbezüglichen deutschen Zusammenhängen fehlen.

Dennoch kann bereits angesichts der verfügbaren theoretischen und empirischen Befunde festgestellt werden, dass Migration keineswegs bloß jene Menschen berührt, die sich von einem Staatsgebiet zu einem anderen auf den Weg machen. Vielmehr sind durch die Omnipräsenz von Migration alle Menschen von Fremdheitserfahrungen und den sich daraus ergebenden Anforderungen betroffen. Antworten scheinen dann nur im Miteinander der höchst Unterschiedlichen möglich. Dass dieses Miteinander im alltäglichen Geschehen sozialer Praxis bereits stattfindet, macht es umso mehr erforderlich, solche Prozesse zu reflektieren, um sie gegebenenfalls weiter ausgestalten oder auch korrigieren zu können. Gerade für das Bildungssystem und seine Nahtstelle zur berufsbezogenen Ausbildung sollen weitere Befunde herangezogen und für eine revidierte Praxis des Migrationsgeschehens genutzt werden (vgl. Kapitel 4 und 5). Zuvor jedoch wird die spezielle Form von Migration, die gegenwärtig besonders viele Menschen betrifft, näher untersucht – die Flucht.

1.2.2 Flucht

Wurde bislang insbesondere Migration betrachtet, soll nun der Themenschwerpunkt etwas enger gezogen und die Aufmerksamkeit besonders auf die Situation von Geflüchteten gerichtet werden. Insofern werden im Folgenden Geflüchtete als eine Teilmenge der MigrantInnen aufgefasst, wobei sich Erstere v.a. durch die Ursachen, die Formen und die Konsequenzen ihrer Migration von anderen Menschen unterscheiden, die ebenfalls ihren angestammten Wohnort verlassen.

Der Begriff der Geflüchteten allgemein beinhaltet einige Problemstellungen der gegenwärtigen Diskurse, wie bereits hinsichtlich seiner semantischen

Konnotationen erwähnt wurde (vgl. Einleitung zu 1) und wie nun weiter entfaltet werden soll:

»wenn Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus Flüchtlinge genannt werden, reproduziert dies tendenziell eine Logik, nach der eine Flucht ihren Aufenthalt in Deutschland legitimieren muss. Diese Logik ist weit verbreitet und mit weitgehend unhinterfragt gültigen Annahmen von legitimer Teilhabe in einer nationalstaatlich organisierten Welt verbunden, die hier unter dem Stichwort des ›Inländerprimats‹ [...] angerissen [...] wird. An dieser Stelle soll zunächst ganz grundlegend darauf hingewiesen werden, dass der Begriff des Flüchtlings auf Notlagen in den sog. Herkunftsländern fokussiert. Die Verwendung des Begriffs beinhaltet dann eine subversive Wendung, wenn etwa auch Menschen, die über eine Duldung oder über gar keinen formalen Titel verfügen, als Flüchtlinge begriffen werden.« (Eisenhuth 2015: 24)

Insofern zeigt sich, dass mit dem Begriff der Geflüchteten eine spezifische Sicht auf die erfolgte Migration, die Situation im Aufnahmeland und die Konsequenzen für die migrierten Menschen erkennbar werden. In Folge der bisherigen sozialkonstruktivistischen Erwägungen kann Migration allgemein und somit Flucht im Besonderen als Ergebnis sozialer Handlungen verstanden werden, die zum einen auch anders verlaufen und zum anderen auch anders zu verstehen sein könnten. Auf diese Weise wird deutlich, wie historisch, politisch und sozial kontingent die Rede von Flucht und die Praxis der Arbeit mit Geflüchteten tatsächlich ist. Was in einer bestimmten Weise diskutiert wird, kann somit häufig noch anders dargestellt und folglich gehandhabt werden – eine Perspektive, auf die noch zurückzukommen ist (vgl. Kapitel 5).

Im vorstehenden Zitat wird aber noch mindestens ein weiterer Gesichtspunkt deutlich: die Frage nämlich nach dem »Aufenthaltsstatus«. Dieser ist in Deutschland juristisch definiert und bedarf daher auch einer juristischen Annäherung. Zur Qualifikationsrichtlinie (QRL) der EU aus dem Jahr 2004 vermerkt Markard:

»In Deutschland hat dies immerhin dazu geführt, dass die Flüchtlingsdefinition neben dem verfassungsrechtlichen Asyl wieder eigenständige Bedeutung erlangt hat. Dies hatte erhebliche Auswirkungen auf das Schutzniveau in Deutschland [...].« (Markard 2015: 24)

Damit ist auch die lange in der deutschen Rechtsprechung maßgebliche Auffassung fraglich, »politisch Verfolgte« gemäß Genfer Flüchtlingskonvention seien lediglich jene, die von staatlicher Seite Verfolgung erdulden müssten:

»Die Richtlinie stellt klar: Verfolger können auch private Akteure sein. Für die GFK zählt nur die Verfolgungsgefahr, gegen die kein Schutz erlangt werden kann – unerheblich ist, von wem diese Gefahr ausgeht.« (Ebd.: 26)

Diese Perspektive weitet nochmals den Kreis jener, die einen Status als Geflüchtete beanspruchen dürften. Die Autorin legt zudem dar, welche konstitutiven Elemente für diesen Status gelten. Im Einzelnen sind dies Verfolgung »wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung«, zudem kann oder möchte die betroffene Person keinen Schutz gegen diese Verfolgung durch den Staat erhalten, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt (UNHCR 1951: Art. 1 (A) Abs. 2).

Gelten diese Schutzvorschriften grundsätzlich für aus den benannten fünf Gründen verfolgte Menschen, so macht Markard deutlich, dass eine Trennung von »Verfolgten« und sog. »Wirtschaftsflüchtlingen« nach ihrer Auffassung juristisch nicht mehr aufrechterhalten werden kann:

»Auch die wirtschaftlichen und sozialen Menschenrechte haben sich von Programmsätzen zu bindenden Normen entwickelt. Auch Verletzungen solcher Rechte können, jedenfalls wenn sie existenzgefährdend sind, als Verfolgung gelten. Die Trennung zwischen ›echten‹ und ›Wirtschaftsflüchtlingen‹ lässt sich damit nicht mehr durchhalten [...].« (Markard 2015: 25; verweist auf Foster sowie Marx)

Unter dieser Hinsicht wird deutlich, wie weitreichend der Schutz von Verfolgten und in ihrer Existenz Bedrohten aufgefasst werden kann. Doch sind dies nicht die einzigen juristischen Leitplanken, die in der Debatte um Geflüchtete maßgeblich sein können. Gerade im Hinblick auf die in aktuellen Debatten umstrittenen Fragen der Rückschiebung hat dies Konsequenzen, denn: »Wichtig ist, dass die Flüchtlingseigenschaft nicht von einer Anerkennung in einem Asylverfahren abhängt.« (Ebd.: 26) Daraus leitet die Verfasserin eine grundsätzliche Gültigkeit des Refoulement-Verbotes ab, des Verbotes also, Geflüchtete in Verfolgung zurückzuschieben.

Auch andere rechtliche Herausforderungen können junge Geflüchtete tangieren, so etwa der »Verschiebebahnhof« zwischen den unterschiedlichen Rechtskreisen, namentlich jenen nach SGB II (Grundsicherung für Arbeitsuchende, »Hartz IV«), III (Arbeitsförderung) und VIII (Kinder- und Jugendhilfe). So formuliert etwa der Deutsche Verein:

»Die Leistungsträger nach dem SGB II, SGB III und SGB VIII beziehen Netzwerkpartner in ihre tägliche Arbeit ein. [...] Spezialisierte Institutionen für bestimmte Zielgruppen (z.B. Jugendmigrationsdienste, Institutionen der Eingliederungshilfe) können ihre besondere Expertise in die Netzwerkarbeit einbringen.« (DV 2015: 8)

Daraus ergibt sich die Vorstellung eines gemeinsam agierenden Netzwerkes anstelle von vereinzelt Akteuren, die sich in der Praxis mitunter die KlientInnen wechselseitig zuschieben. Das DV-Papier markiert in der weiteren Folge mehrere Schnittstellen – den Zuständigkeitswechsel, die Informationen, die individuelle Förderplanung sowie die Planung von Angeboten und Maßnahmen (vgl. ebd.: 9ff.). Explizit zu Geflüchteten lässt sich der Deutsche Verein indes nicht aus, doch wird deutlich, dass diese Schnittstellen nicht allein für junge Menschen von Bedeutung sind, die bereits in Deutschland geboren wurden und aufwuchsen, sondern umso mehr für jene, die aufgrund von Verfolgung und Notlagen ihre frühere Heimat verlassen mussten.

Neben den begrifflichen und rechtlichen Grundlagen müssen auch die verfügbaren empirischen Daten herangezogen werden, um eine angemessene Sicht auf die gegebenen Sachverhalte zu Fluchtursachen und -folgen gewinnen zu können. Doch ist hinsichtlich der Forschung zu Geflüchteten die aktuelle Datenlage nach wie vor wenig zufriedenstellend:

»Ein belastbarer Gesamtüberblick über die Lebenslagen bzw. die Integration von Flüchtlingen in Deutschland liegt nicht vor. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass die einschlägigen amtlichen Statistiken, die darauf beruhenden Berichte sowie die zahlreichen Studien der allgemeinen Migrationsforschung ausschließlich nach Personen mit und ohne Migrationshintergrund oder -erfahrung bzw. nach Personen mit und ohne deutschen Pass unterscheiden.« (Bosch-Stiftung/SVR 2016: 11)

Ein weiteres Problem ergibt sich neben der Frage nach den dezidiert Schutz suchenden MigrantInnen auch dadurch, dass Auswertung vorhandener Datensätze und Veröffentlichung der Ergebnisse mitunter recht lange auf sich warten lassen (vgl. bereits Kapitel 1.2.1).

Dennoch wird offenkundig unter Rückgriff auf Zahlen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) festgestellt:

»Seit August 2015 erlebt Europa eine sehr starke Fluchtbewegung von Flüchtlingen über die Balkanroute und das Mittelmeer, darunter sehr viele syrische Flüchtlinge, die vor dem anhaltenden Bürgerkrieg fliehen. Insgesamt reisten 1.091.894 Schutzsuchende 2015 nach Deutschland. Das entspricht einem Verhältnis von 14 Flüchtlingen zu 1.000 Einwohnern. 476.649 Personen haben 2015 Asylanträge in Deutschland gestellt.« (SVR 2016: 1)

Zumindest mit diesen Zahlen wird die aktuelle Lage der Geflüchteten in Deutschland greifbarer. So zeigt sich zunächst, dass eine sehr hohe Anzahl von Menschen in Deutschland Schutz suchte (zum Längsschnitt-Vergleich vgl. Abb. 2). Ferner wird deutlich, dass ein recht hoher Anteil der eingereisten Geflüchteten aus dem Nahen Osten kommt. Weitere Einblicke bietet die hier

herangezogene Übersicht ebenfalls. So heißt es dort zur Altersstruktur der Geflüchteten:

»Über zwei Drittel der Asylbewerber sind unter 30 Jahre alt (72%). Etwa ein Drittel ist minderjährig (31%). [...] Nur ein sehr geringer Teil der Asylbewerber ist über 65 Jahre alt (unter 1%). Die Altersstruktur zeigt klar, dass dem Bildungs- und Ausbildungssystem eine Schlüsselrolle bei der Integration der Flüchtlinge, die länger bleiben werden, zukommt.« (SVR 2016: 2)

Genau dieser Perspektive ist auch die vorliegende Schrift gewidmet. Denn deutlich ist, dass mit 31% ein recht großer Anteil der in 2015 nach Deutschland Geflüchteten minderjährig ist und somit die Schulen besuchen wird. Dort aber werden diese SchülerInnen häufig andere sozialisatorische Vorerfahrungen mitbringen, sie werden insbesondere durch ihre Flucht und – nutzt man die Erfahrungen früher nach Deutschland Eingewanderter – auch mit den nicht selten mindestens befremdlichen Erfahrungen und zu Teilen irritierenden Erlebnissen ihrer Ankunft in Europa umgehen müssen. Zugleich gelangen sie in ein gesellschaftliches Klima, das mit einer ambivalenten und konjunkturell schwankenden Mischung aus Willkommenskultur und Abschottungsmentalität aufwartet. Berücksichtigt man sodann noch die nicht sonderlich überzeugenden Resultate der bisherigen Schulkarrieren von MigrantInnen (vgl. ausführlicher Kapitel 3.1), so lassen sich kaum optimistisch stimmende Eindrücke sammeln. Umso mehr wird es darauf ankommen, angemessene Schul- und Bildungskonzepte ebenso wie adäquate Formen für die Berufsausbildung, Nachqualifizierung und Begleitung zu entwickeln, um auf diese Weise den nach dem Verlust von Heimat oder aber zumindest vertrauter alltäglicher und beruflicher Routinen allesamt fremd Gewordenen einige Anregungen und Unterstützungsdienstleitungen anbieten zu können.

Eine solche Perspektive eröffnet auch das Bundesjugendkuratorium. Die Situation von Geflüchteten – gerade der unbegleiteten minderjährigen – ist höchst unterschiedlich und erfordert daher ausgesprochen differenzierte fachliche Maßnahmen:

»Unterschiedliche Herkunftsländer bedingen, dass die Jugendlichen aus teilweise sehr unterschiedlichen Motiven geflohen sind. Die meisten Flüchtlinge berichten von großer Sorge um die Familie im Herkunftsland. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge wünschen sich deshalb oftmals die schnelle Zureise ihrer Familien. Pflichtgefühl, Angst und Trauer können vorherrschen und stehen im Widerspruch zur eigentlich gesicherten Situation nach der Ankunft. Die Ungewissheit über den Verbleib der Herkunftsfamilie stellt eine der größten Belastungen für junge Flüchtlinge dar.« (BJK 2016: 3)

Damit sind einige der oben bereits angedeuteten Faktoren benannt, die derzeit – und mehr noch in den kommenden Monaten – die Heterogenität in Schulen sowie den Diensten und Einrichtungen der Jugendhilfe intensivieren werden. Gerade den unbegleiteten Minderjährigen wird daher mit besonderer Sorgfalt und Aufmerksamkeit zu begegnen sein, um ihre wohl allzu häufig traumatisierenden Erfahrungen angemessen aufgreifen und beantworten zu können. Jüngste Studien aus den USA zeigen diesbezüglich:

»Our findings [...] illustrate that immigrants' assessments of their host countries hinge on whether they feel accepted by those living in these societies, drawing attention to the increasingly important role of both citizens of host countries and their governments.« (Aranda et al. 2015: 616)

Dabei werden nicht allein körperlich oder psychisch traumatisierende Erfahrungen thematisiert, vielmehr können ebenso Erfahrungen gruppenbezogener Gewalt (auch aus historischer Distanz – etwa gegenüber Afroamerikanern; vgl. ebd.: 603f.) traumatisierende Konsequenzen nach sich ziehen:

»cultural trauma is a ›dramatic loss of identity and meaning, a tear in the social fabric, affecting a group of people that has achieved some degree of cohesion‹ [...]. Group identities are shaped through collective memory, and individuals do not have to directly experience the trauma to be affected by its pervasive legacies through ›remembrance‹.« (Aranda et al. 2015: 603f.; zitieren Eyerman)

Für die hier thematisierte Fragestellung nach der Situation von Geflüchteten ergibt sich aus diesen Hinweisen auf »collective memory«, dass die »collective identity« (ebd.: 603) unterschiedlich identifiziert, reflektiert und schließlich analysiert werden sollte, um in ihren strukturellen Ordnungen über-individuelle Genealogien ebenso wie soziale Konsequenzen ausmachen zu können. Dies ist umso relevanter, weil die Autorinnen der erwähnten Studie ausführen, dass die beschriebenen kollektiven Traumatisierungen nicht wieder aufgelöst (»disaggregated«) werden können (vgl. ebd.: 604). Daher sind die aktuell gegebenen und weiter entwickelten Bedingungen und Erfahrungen für Geflüchtete ebenso wie für anderweitig als Minorität Diskriminierte in ihrer Bedeutung für zukünftige soziale Prozesse keinesfalls zu unterschätzen. Es ist danach zu fragen, wie politische und soziale Ausgestaltungen der aktuellen Flucht- und Aufnahme-Situationen aussehen könnten. Oder, mit den Worten der Autorinnen der US-amerikanischen Studie:

»The state runs the risk of permanently disenfranchising this generation of young adults by inflicting personal and cultural trauma on their everyday lives through enforcement tactics that separate families, destabilise communities, and threaten to remove the

support systems they have in place. Should a legalisation programme materialise in the future, whether these youth will want to embrace fully an American identity and invest themselves into American social institutions may depend on how the state is treating them now, as feelings during adolescence tend to resound throughout adulthood.« (Ebd.: 616)

Diesen Ergebnissen kann mit einiger Wahrscheinlichkeit auch im Hinblick auf europäische und deutsche Flüchtlingspolitik gefolgt werden, da sich Verhältnisse, die beschriebenen »enforcement tactics that separate families, destabilise communities, and threaten to remove the support systems« betreffend, zumindest zu Teilen auch diesseits des Atlantiks identifizieren lassen.

Dazu lässt sich zunächst festhalten, dass das mittlerweile allgegenwärtige Diktum vom »Bekämpfen der Fluchtursachen« unstrittig und plausibel ist:

»Fluchtbewegungen müssen möglichst präventiv verhindert werden, weil sie immer eine menschliche Katastrophe darstellen und insbesondere für arme Aufnahmestaaten eine große Belastung darstellen können. Freiwillige Migration hingegen gilt inzwischen als eine wichtige Triebkraft für Entwicklung. Wenn sie geregelt wird, auf fairen Abkommen zwischen Herkunfts- und Aufnahmeländern beruht und die Rechte der Migranten geschützt werden, liegt sie im Interesse aller Beteiligten (»triple win«) und sollte gefördert werden.« (Angenendt 2015: 9)

Angenendt bringt damit zum Ausdruck, dass bereits die »menschliche Katastrophe« zu konstatieren ist, die im vorgenannten Zusammenhang nicht bloß eine der betroffenen Individuen ist, sondern ebenso sehr eine der damit – auch langfristig – verbundenen Kollektive (s.o.) sowie der aufnehmenden Gesellschaften, die sich ihrerseits als fremd erfahren und daher zu neuen Antworten herausgefordert sehen (vgl. Kapitel 1.2.1). Um solche folgenschweren Motive möglichst zu reduzieren, schlägt Angenendt »geregelt Migration« vor, die somit im günstigen Fall nicht nur dazu beiträgt, (weitere) Traumatisierungen zu vermeiden, sondern die sich sogar als nutzbringend für die migrierenden Menschen, ihre Herkunfts- und ebenso ihre Aufnahmeländer erweisen kann. Dass diese Ansicht bezüglich demographischen Wandels, volkswirtschaftlicher Gesamtrechnungen, aber mehr noch individuell, sozial und gesellschaftlich gelten kann, wurde bereits geschildert.

Darüber hinaus muss jedoch die (trans-)nationale Rahmung solcher Migrationspraktiken und der sie ermöglichenden (oder eben verunmöglichenden) Migrationspolitiken mitbedacht werden:

»Die europäische Flüchtlingspolitik weist vor allem drei Schwachstellen auf: Erstens fehlen Konzepte, wie mit der zunehmenden Vermischung von Fluchtbewegungen und Migration umgegangen werden soll; zweitens hoffen viele EU-Staaten immer noch, durch

eine restriktive nationale Politik anderen Mitgliedstaaten die Aufnahme, Versorgung und Integration der Flüchtlinge aufbürden zu können; und drittens unterschätzen viele Regierungen die Risiken für diejenigen Länder, die derzeit die Hauptlast der Fluchtbewegungen tragen.« (Angenendt 2015: 3)

Somit wird deutlich, dass Migrationspolitik nicht mehr in nationalen Grenzen gedacht werden kann. Sie muss, sobald sie sich der Herausforderung durch die Geflüchteten stellen möchte, einerseits deren individuellen und kollektiven Erfahrungen Rechnung tragen, andererseits aber in inter- und transnationalen Bezügen geradezu »politische Migrationskulturen« entwickeln, die nicht allein die Nationalstaaten in solidarische Bezüge versetzen bzw. die bereits bestehenden konsolidieren, sie kann vielmehr nach den Chancen fragen, die in der Zuwanderung von Schutzsuchenden bestehen. Damit kann auch eine Perspektive wie die von Angenendt beschriebene gewendet werden, »Bürden« und »Hauptlasten« zu fixieren und stattdessen eher etwaige Aufwände mit den ebenfalls beschreibbaren (und z.T. sogar monetär bezifferbaren) Erträgen abzugleichen.

Zu diesem Zweck ist jedoch die Diskursfigur »MigrantIn« oder gar »Flüchtling« zu verabschieden, mit denen bestimmte Semantiken transportiert werden, die zwischen Hilflosigkeit und Bedrohung (mitunter auch noch: Undankbarkeit) changieren, um den nüchternen Blick auf die Tatsachen wieder mehr frei zu geben. So kann beispielsweise für die tatsächlich bislang einmalig hohen Zahlen von Schutzsuchenden in Deutschland 2015 einigermaßen abgesichert geschätzt werden:

»Die Effekte der Flüchtlingsmigration auf das Erwerbspersonen- und das Produktionspotenzial dürften mittelfristig moderat sein. Im günstigen Fall ergibt sich bis zum Jahr 2020 aufgrund der Arbeitsaufnahme anerkannter Flüchtlinge ein positiver Effekt auf die Erwerbstätigkeit von bis zu 500 000 Personen, im ungünstigen Fall ist er nur halb so groß. Dem stehen bis zum Jahr 2020 etwa 300 000 bis 350 000 arbeitslose anerkannte Flüchtlinge gegenüber.« (Sachverständigenrat 2015: 1)

Daraus folgt, dass mehr Menschen in Erwerbsarbeit sein oder aber nach Arbeit suchen werden. Bei aller Heterogenität der Geflüchteten und der damit verbundenen unterschiedlichen Möglichkeiten, in absehbarer Zeit zum individuellen wie zum volkswirtschaftlichen Wohlstand beizutragen, sollten doch die Chancen mit bedacht werden, die durch jene Entwicklungsimpulse entstehen, die gegeben sind durch die Versorgung der Geflüchteten, ihre langfristige Daseinsvorsorge und die damit einhergehenden Investitionen sowie die Entwicklung und Nutzung der Erwerbsfähigkeit und der bürgergesellschaftlichen Qualitäten dieser MigrantInnen (vgl. auch Angenendt 2015: 8).

Zu diesem Zweck müssen jedoch die Rahmenbedingungen angemessen definiert und operationalisiert werden. Dazu zählt auch, dass das Beharren auf der »schwarzen Null« hinsichtlich der Staatsverschuldung abermals einer kritischen Reflexion unterzogen werden muss,⁶ wenn deutlich wird, dass womöglich staatliche Anschubfinanzierungen notwendig sind, um durch den Ausbau von Wohnraum, durch Bildung und Beschäftigungsanreize langfristig eine Steigerung der ökonomischen, aber mehr noch: der bürgergesellschaftlichen Ressourcen, Initiativen und Zugewinne zivilgesellschaftlicher Art zu erreichen.

Abschließend kann zu diesem Teilkapitel festgehalten werden, dass Flucht ein zunehmend größeres Gewicht für die soziale, rechtliche und volkswirtschaftliche Lage in Deutschland bekommt, auf die mit unterschiedlichen Politiken geantwortet werden kann. Der möglichst nüchterne Blick auf die oben angeführten Fakten zeigt, dass es zahlreiche belastbare Gründe gibt, sich ressourcenorientiert und mit Blick auf eine gemeinsame Zukunft aller gegenwärtig in Deutschland Lebenden darauf einzulassen, Geflüchteten respektvoll gegenüber zu treten und Inklusion in der deutschen Gesellschaft auch angesichts der Flucht-Situation zu forcieren. Ökonomische, aber mindestens ebenso sehr soziale und zivilgesellschaftliche Argumente sprechen dafür.

6 | Vgl. zur Relevanz staatlicher Handlungsfähigkeit bereits Bofinger in Sachverständigenrat 2015: 38; ferner Horn/Rietzler 2015.

2. Bildung

Im hier vorgelegten Kapitel sollen Fragen von Bildung, Migration und Flucht skizziert werden. Zu diesem Zweck werden zunächst einige migrationspädagogische Argumente versammelt, um den »diskursiven Boden bereiten« zu können. Im Zuge dessen sollen zudem bildungsphilosophische Überlegungen zur Sprache kommen, um den Blick aus einer möglichen Verengung auf Employability und Humankapital-Debatten zu lösen, die mitunter die öffentliche Debatte prägen. Daraus werden dann erste, bildungstheoretisch konzipierte Konsequenzen für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten sowie für die Bildung in der Schule und im Übergang in Ausbildung abgeleitet.

2.1 EIN BILDUNGSKONZEPT DER MIGRATIONS-PÄDAGOGIK

Sollen migrationstheoretische Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten herangezogen werden, so ist zunächst zu berücksichtigen eine »allgemeine Strukturproblematik interkultureller Pädagogik, Differenzen erst zu erzeugen, um sie dann – zumeist dialogisch – bearbeiten zu können.« (Geier 2014: 112) Nicht selten gilt nämlich: »In social sciences dominant discourses on migration mainly address the subject of migrants' social mobility within the receiving context.« (Amelina 2012: 273) Insofern dürfte es gewinnbringender sein, an deren Stelle die erwähnten inklusiven Konzepte zu setzen und diese im Sinne einer transkulturellen und sozialräumlichen Auffassung von Bildungsmaßnahmen mit Geflüchteten zu entwerfen.

Gerade angesichts der gestiegenen Zahlen von MigrantInnen und besonders Geflüchteten ist hinsichtlich solcher Differenzen in der Bildungsarbeit zu vermuten, dass künftig wohl noch stärker »zwischen ›fremd‹ und ›noch fremder‹ unterschieden wird« (Krüger-Potratz 2014: 50). Daraus ergibt sich, dass auch gegenwärtig schon Differenzen in die abwehrende Adressierung von MigrantInnen eingeführt werden, woraus die besondere Bedeutung der Reflexion auf Bildungspolitik, die Bildungsadministration, die Schule als Ins-

titution sowie insbesondere die dort jeweils situierten ›Entscheider‹ resultiert (vgl. ebd.).

Insofern bekommen gerade das Bildungssystem und seine Institutionen eine entscheidende Bedeutung für die gesellschaftliche Antwort auf die Herausforderungen der Geflüchteten in eben dieser Gesellschaft.

Hierbei »lässt sich das pädagogische Handeln als ein Subjektivationsgeschehen begreifen, durch das jenes sowohl strukturell gekennzeichnet als auch in das es selbst eingebettet ist. Deutlich wird damit zugleich, dass man auch pädagogisch nicht nicht ›subjektivieren‹ kann: Es ist unumgänglich, andere als jemand anzusprechen, zu positionieren und zu identifizieren und dadurch zu jemandem zu machen [...].« (Ricken 2015b: 143)

Deutlich wird, dass Bildungsarbeit durch Adressierung subjektiviert. Ferner werden Normalitätsvorstellungen – z.B. über den »gebildeten Menschen«, »politische Bildung«, »outputs und outcomes« etc. – in Bildungsprozessen angezielt oder auch bloß subtil mittransportiert. Daher verwundert es nicht, wenn auch aktuelle Bildungsprogramme solche Normative¹ mitführen, sei es in allgemein pädagogischen oder auch in spezifisch Geflüchteten angebotenen Maßnahmen.

Doch zeigt sich im Hinblick auf »Bildung als Dispositiv« (Ricken 2015a), dass unter dieser Hinsicht eine spezielle »Sozialfigur« von Bildung im Fokus steht, nunmehr nämlich jene, »Gehorsam nicht aus Zwang und Gewalt(-drohung), sondern – als Ordnung – aus Einsicht und freiem Willen zu leisten« (ebd.: 44). Damit subjektiviert Bildung nicht nur in einer zunächst strukturell angelegten allgemeinen Weise, sondern artikuliert ein Verständnis von Bildung und mit dieser verbundenem Führungsanspruch, dass Individuen ihr Leben als selbstbestimmt verstehen, es dabei gerade nach den gegebenen Ordnungen entwerfen und führen. Bildung ist somit »Bestandteil einer neuen neuzeitlich-modernen Machtfigur, in der Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung als neuer Kern der Ordnung fungieren.« (Ebd.: 45)

Wurde bereits für die Migrationskonzepte ein Verständnis sozialer Praxis vorgeschlagen, so kann dies für den hier formulierten bildungstheoretischen Zusammenhang bedeuten, in der Praxis z.B. von Bildungsinstitutionen nicht nur Menschen als Subjekte moderner Lebensführung anzusprechen, sondern ihnen ferner ein Selbstbild selbstbestimmten Lebens und Handelns zu ver-

1 | Dieser Terminus soll dazu dienen, subjektivierende Strategien, Strukturen und Prozesse zu umschreiben, die disziplinierende Maßgaben auf individueller, sozialer und gesellschaftlicher Ebene anzielen und sich zu diesem Zweck der Normen bedienen, um auf diese Weise deren Genese im Individuum anzustoßen und sie schlussendlich zu identifizieren (vgl. auch Böhmer/Zehatschek 2015).

mitteln sowie die mit diesem Selbstbild verbundenen Praktiken einzuüben. Ein solches Bildungsverständnis sollte nun nicht schlicht als Spannungsfeld zwischen den Polen von Autonomie und Heteronomie verstanden werden, sondern muss seinerseits als soziale Relation verstanden werden:

»Unter den (Führungs-)Bedingungen anderer sein eigenes Leben zu führen und führen zu lernen, heißt insofern, nicht nur die Alternative von Autonomie und Heteronomie zu unterlaufen, sondern auch das Eigene vom Anderen her zu begreifen und als eine doppelte Relation – nämlich sich zu sich selbst als eines Verhältnisses zu anderen zu verhalten [...] – auszulegen.« (Ricken 2015b, 145; verweist auf Kierkegaard)

Insofern muss ein solches existenzielles Verständnis von Sozialität als strukturell grundlegend verstanden werden – Menschen können sich stets nur als sie selbst von anderen her verstehen. Diese anderen wiederum transportieren ihre eigenen (ebenfalls sozial relationierten) Maßstäbe und Maßgaben sowie jene der geltenden Ordnungen. Zugleich aber können diese anderen Menschen ihrerseits Abweichungen von bestehenden Ordnungen aufweisen. Dies kann geschehen, indem sie die Ordnungen unzureichend oder nur teilweise transportieren. Auch die nach sich selbst fragenden Menschen können ihrerseits die transportierten Maßstäbe und Maßgaben unzureichend verstehen, umsetzen oder sogar von ihnen abweichen wollen.² Daher kann in diesem bildungsphilosophischen Konzept weder eine externe Objektivität eine interne Subjektivität schlicht überformen noch kann eine internalisierte Objektivität als Subjektivität im Sinne von Emanzipation und Mündigkeit fehlgedeutet oder aber von solchen externen Herrschaftsmaßstäben schlicht abweichend und subversiv, gewissermaßen »unter der Oberfläche« der stattfindenden Prozesse also, negiert werden.

Über die auch von Ricken hinterfragten zweistelligen Oppositionsverhältnisse hinausgehend, sind vielfältige wechselseitige Durchdringungen möglich, in denen das Eigene erst am Anderen und durch das Andere wird, das Andere seinerseits die gegebenen Ordnungen ebenso widerspiegelt wie deren Abbild verzerrt oder gar bricht und zugleich Freiheitsspielräume gegeben bleiben, die von den hegemonialen Ansprüchen (noch) nicht erreicht werden. Zu ergänzen wäre somit jene doppelte Dialektik von Selbst- und Fremdverhältnis, das sich nach Ricken aufteilen lässt in Anerkennung und Verkennung durch die PädagogIn einerseits sowie die Statuspositionen von »schon« und »noch nicht« der EducandIn (vgl. ebd.: 144) durch die reflexive Iteration Letzterer auf ebensolche Zustände. Indem die EducandIn eben nicht allein auf Anerkennung oder Verkennung durch die PädagogIn angewiesen bleibt, sondern

2 | Zu den Konsequenzen dieser Perspektive für die Konstruktion von Identitäten vgl. Hall 2013: 171ff.

solche Haltungen erkennen und entweder akzeptieren oder auch – jeweils – kritisch zurückerweisen kann, findet sie zu einer Position relativer, weil zugleich relationaler Eigenständigkeit. Indem sich die EducandIn zu ihrem *status quo* ebenso wie zu ihren Werdensprozessen verhalten kann, erwächst ihr wiederum ein Spielraum relativen wie (nunmehr: selbst-)relational bleibenden Handelns nach eigenem Ermessen. Sodann bleibt zu bedenken, dass sich alles dies (und ggf. noch weitaus mehr) in einer Rahmung durch bestehende Ordnungen ergibt. Mithin lassen sich Freiheitsräume ausfindig machen, die trotz aller hegemonialer Überformung subjektiver Selbst- und Fremdpositionierung nicht gänzlich unmöglich sind.

An dieser Stelle muss auch darüber nachgedacht werden, inwiefern unter einer bildungstheoretischen Perspektive Subjektivierungsprozesse bei Geflüchteten eingerichtet werden, die Individualität durch die Anrufung³ als Subjekt eines bestimmten gesellschaftlichen Formates zu evozieren trachten, um auf diese Weise ebenso bestimmte Formate der gesellschaftlichen Normative in den Individuen wie in den sozialen Strukturen zu realisieren. Dabei wurde, im Rückgriff auf Butlers Anmerkungen zur Rolle der Grenzen im Subjektivierungsprozess (vgl. Butler 2006; 2001), der Begriff der Resignifizierung eingeführt:

Es »wäre mit Resignifizierung [...] genau jenes handlungspraktische Ausnutzen des Spielraums bezeichnet, der sich aufgrund des nicht vollständigen oder »ordnungsgemäßen« Zitierens von anrufend aufgerufenen Normen ergeben kann und der darauf verweist, dass subjektivierte Subjekte durchaus auch in ihren performativen Praxen (potentiell verändernd) auf anrufend aufgerufene Normen und Diskurse zurückwirken können.« (Rose 2014: 71)

Dies ist als ein weiterer theoriegeleiteter Hinweis für die hier verfolgte These aufzufassen, dass anstelle von essentialistischen Containerkonzepten der Kulturen sehr viel eher von dynamischen, komplexen und in ihren Wechselwirkungen vielgestaltigen Prozessen einer Inklusion von Geflüchteten auszugehen ist. Indem Rose diese Zusammenhänge als Resignifizierung, also als Um-Schreibung von bislang fungierenden Normen konzeptualisiert, kann sie ein Bildungsverständnis zur Sprache bringen, in dem eine Transformation der bisherigen Ordnungen möglich wird (vgl. ebd.). Dies hat weitreichende Folgen für die institutionalisierte Bildung. Denn eine solche transformierende Bildung dehnt abermals subjektivierende Implikationen jener bislang maßgeblichen Ordnungen und kann zur Subversion vorgegebener Ordnungen und Organisationen beitragen.

3 | Rose verweist in ihrer Butler-Rezeption auf die Termini »Anrufung« für Subjektivierung und »Identifizierung« für die Psyche adressierende Konzepte (vgl. Rose 2012: 91).

Damit sind zugleich jene Aspekte angesprochen, die mit Blick auf die Benachteiligung innerhalb z.B. des Schulsystems auf strukturelle Aspekte abheben (vgl. etwa Gomolla/Radtke 2009; Laros 2015 u.a.; vgl. auch Kapitel 3). Aus der vorher genannten transformativen Perspektive resultieren keineswegs nur individualisierende Integrationsprogramme, sondern eher Rückfragen nach Möglichkeiten struktureller Diskriminierungen innerhalb der Ordnungen von Institutionen. Deutlich wird das subjektivierende Potential von Bildungsinstitutionen, da sie einerseits auf die Individuen zugreifen und von ihnen der institutionellen Logik angemessene Ausdrucksformen von Individualität wie die Beherrschung sprachlicher und nonverbaler Codes, die Beherrschung körperlicher Darstellungs- und Ausdrucksformen, die soziale Performanz bestimmter Wissensbestände und deren Formate u.a. einfordern. Insofern überschneiden sich individuelle Anrufungen und deren institutionelle Grundlagen. Es geht also in einem solchen Bildungsverständnis nicht allein um die Veränderung der Einzelnen, sondern zugleich auch um deren angepasste Passung in die organisationalen Abläufe (vgl. zur Fundierung dieser Argumentationsfigur Foucault 1994).

Praxeologisch sind nunmehr zwei Perspektiven von besonderer Bedeutung, »zum einen Diskurse und Praxisformen, zum anderen die institutionelle Ausarbeitung« (Bojadžijev 2015: 280). Somit besteht »der Zwang zur Identifikation« in folgendem Zusammenhang:

»Es geht nicht um eine eindeutige Definition von Identität, sondern um eine Reglementierung der Identifikationen, im Verhältnis von Differenzproduktion und Unterordnung, um die permanent wiederholte Festsetzung von Hierarchien und Zugehörigkeiten, die von Institutionen (die nicht unbedingt staatliche sein müssen) ausgearbeitet werden.« (Ebd.: 281)

Auf diese Weise werden die zuvor bildungsphilosophisch ausgeloteten Freiheitsspielräume im Dispositiv der Bildung auch praktisch eingeholt. Denn unter der von Bojadžijev ausgearbeiteten praktischen Folge zeitgenössischer Bildungsprogramme für die Individuen werden weit weniger konkrete Selbstbilder vorgegeben, sondern mehr die Prozesse, zu einem Selbstbild zu gelangen, das dem vorgegebenen Normativ entspricht.

Mit Blick auf Bildungsinstitutionen wurde gezeigt, dass solche formalen Subjektivierungen z.B. über die national konstruierte »fiktive Ethnizität« (ebd.) erfolgen können.⁴ Damit sind Geflüchtete in Bildungsinstitutionen von mindestens zwei subjektivierenden Mechanismen betroffen – jenem der dispositiv organisierten Bildung allgemein und jenem einer ethnisch argumentierenden

4 | Zu jüngeren rassismuskritischen Positionen vgl. etwa Rose 2014, 2012; Terkessidis 2004.

Ausschließungspraxis. Für eine kritisch-konstruktiv zu reformulierende Bildungspraxis kann dies bedeuten, emanzipatorische Aspekte von Bildung in einer gesellschaftlichen Verfassung zu etablieren, die den vorgenannten Dispositiven, ihren spezifischen Einschränkungen, aber auch ihren ebenso spezifischen Handlungsspielräumen mit den Mitteln von iterativ-reflexiver Bildung als Resignifizierung Rechnung zu tragen sucht:

»Bildung als Resignifizierungspraxis zu definieren, würde dann einen eher performativ-praktisch, sprachlich-körperlich zu vollziehenden und zu rekonstruierenden Akt von Bildung nahe legen, der im Sinne der bisherigen Überlegungen immer schon über ein einzelnes Subjekt hinausweist, indem damit weniger ein ›Anders-Werden‹ des ›Ich‹ als vielmehr ein ›Anders-Werden‹ der Ordnungen, in denen das ›Ich‹ werden kann, anvisiert wäre.« (Rose 2014: 71)

Dies hat Konsequenzen für die institutionalisierten Kontexte von Bildung im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Rückwirkungen. Bildung als »›Anders-Werden‹ der Ordnungen, in denen das ›Ich‹ werden kann,« verlässt insofern ausschließlich subjektivierende Implikationen und wird zudem zur Transformation objektivierbarer Ordnungen und Organisationen. Das Schulsystem, Ansätze der Erwachsenenbildung, aber auch bereits die frühkindliche Bildung sind dann einige Handlungsfelder von Bildungsarbeit mit Geflüchteten, die sich über die konkreten Änderungsbedarfe für ihre Praxis im Sinne eines reflexiv-professionellen Handelns (vgl. Dewe/Otto 2011) zu verständigen haben.

Abschließend sind folgende bildungstheoretische Positionen für die weitere Argumentation in der hier vorliegenden Schrift festzuhalten:

- Mithilfe der ›resignifizierenden Infragestellung der Norm‹ (vgl. Rose 2012: 414) kann ein Bildungsverständnis entworfen werden, das gerade durch eine subversive Interpretation vorgegebener Normative zu einer eigenen biographischen Ausgestaltung von Subjektivität vordringen kann. Folglich ist auch Bildung

»nicht mehr als Veränderung von Subjekten zu verstehen [...], als ein [...] Prozess der Selbst-Entfaltung, wie er noch bei Humboldt gefasst wurde. Bildung mit Butler ließe sich eher als Unterwanderung diskursiver Normen oder normierender Diskurse denken, die eine Infragestellung oder gar Verschiebung der Bedingungen des (sozialen) Subjekt-Seins realisieren.« (Ebd.: 416f.)

- Eine solche Infragestellung und Verschiebung ist insofern nicht mehr den einzelnen Subjekten allein aufzutragen. Vielmehr sind ihre Voraussetzungen gesellschaftlicher Art einerseits so zu schaffen, dass transformiertes

Subjekt-Sein in und durch institutionelle Prozesse und Praktiken möglich wird. Andererseits ist im weiteren Verlauf zu reflektieren, wie im Sinne einer »offenen Gesellschaft« Offenheit und Freiräume für ein solches gesellschaftlich-individuelles, mithin objektiv subjektives Bildungsgeschehen gestaltet werden kann (vgl. die Kapitel 4 und 5).

- Mit der Rezeption von Rickens Erwägungen zu einem dispositiven Bildungsverständnis muss Bildung als Subjektivierung verstanden werden. Demzufolge sind Subjektivität und Alterität stets miteinander verschränkt und eingebunden in eine bestehende Ordnung, sodass schlichte oppositionelle Positionierungen von Subjekten und objektiven Ordnungen analytisch keinesfalls hinreichend sind, sondern durch eine diese Auffassungen berücksichtigende, nunmehr transformierte Bildungskonzeption zu ersetzen sind.
- Diese Transformation bisheriger emanzipatorisch verstandener Bildungsbegriffe setzt nun dort an, wo Resignifizierung durch die Unzulänglichkeit bisheriger Signifizierungsbemühungen oder aber durch den Willen zu abweichender Bezeichnung erfolgt. Dabei hat ein solches Abweichen – nur – in jenen Bezügen seine Möglichkeiten, in denen dispositive Vorkehrungen gegen Normabweichungen noch nicht umfänglich realisiert wurden. Diese Freiräume können sich folglich besonders dort auftun, wo subversives Handeln noch nicht vermutet oder wo einem solchem Handeln keine besondere Bedeutung zugemessen wurde. In Abwandlung der Kant'schen Frage ließe sich nun die Aussage formulieren, dass Freiheit in dem Zwange entsteht – die Freiheit zur relativen Abweichung nämlich dort, wo die normierenden Maßstäbe Lücken der Aufmerksamkeit oder solche der Bedeutungszuschreibung aufweisen.
- Schließlich ist auch unter einer Bildungsperspektive auf die migrations-theoretische Position zurückzukommen, dass man angesichts globaler Fluchtbewegungen nicht mehr nicht fremd sein könne und insofern subjektive Fremde Allgemeinheit beanspruchen müsse (vgl. Kapitel 1.1.2). Mit dieser Perspektive zeigen sich die vorgenannten Resignifizierungs- und Transformationsnotwendigkeiten objektiver Strukturen und Ordnungen eingebettet in ein gesamtgesellschaftliches *Momentum*, das Bildungsarbeit versteht als Ausdruck dieses Veränderungsgeschehens, das als solches keineswegs bloß Geflüchtete adressiert, sondern letztlich alle in einem gesellschaftlichen Zusammenhang lebenden Menschen. Es mag gerade die Ahnung dieser gesamtgesellschaftlichen Relevanz der Inklusion von Geflüchteten sein, die ein so hohes und anhaltendes Maß an Aufmerksamkeit in den öffentlichen Debatten ermöglicht.

2.2 KONSEQUENZEN FÜR DIE BILDUNGSARBEIT MIT GEFLÜCHTETEN

Mit den bislang entwickelten migrations- und bildungstheoretischen Annäherungen hat sich gezeigt, dass unter einer wissenschaftlich-analytischen Perspektive kein schlichtes »*factum brutum* der Flucht« angesetzt werden kann, sondern die sozialen Handlungen, deren Genealogien in gesellschaftlichen Ordnungen und grundlegend die Figuration von Subjektivität in der späten Moderne mitgedacht werden müssen. Insofern sollen nunmehr einige bildungstheoretische Konsequenzen aus den bisherigen Überlegungen zur Genese »der MigrantIn« und – soweit möglich – »der Geflüchteten« gezogen sowie für die Auswahl wie Einschätzung der anschließend präsentierten empirischen Daten genutzt werden.

Einleitend ist wieder einmal anzuführen:

»Aus der Entfesselung der Produktivkräfte entsprangen erneut fesselnde Produktionsverhältnisse: Produktion wurde zum Selbstzweck und verhinderte den Zweck, die ungeschmälert realisierte Freiheit.« (Adorno 1969: 23)

Dieses Zitat lässt sich nicht allein zur Historiographie kapitalistischer Formate von Vergesellschaftung nutzen, sondern ebenso sehr als analytische Matrix, um die aktuell bestehenden Herausforderungen zu skizzieren: Gegenwärtig werden Produktivkräfte entfesselt, nun aber nicht allein hinsichtlich der Waren- und Dienstleistungsproduktion, sondern damit einhergehend und diesen ebenso zugrunde liegend wie von ihnen allererst produziert die Formen der Vergesellschaftung, die damit einer sich wandelnden Bewirtschaftung Bourdieu'scher Kapitalien (vgl. Bourdieu 1987, 1983) – und der ihr inhärenten Konstellation von Konkurrenz, unterschiedliche Kapitalien akkumulierende Eliten und als Marginalisierte Inkludierte – eine spätmoderne Form anbietet: die Migrationsgesellschaft, die als Fortschreibung bisheriger Differenzproduktionen gelten kann. Denn:

»Bezogen auf Migration kann allgemein [...] von einem widersprüchlichen Verhältnis zwischen restriktiver Begrenzung und Neuformierung des Sozialen durch Grenzüberschreitungen gesprochen werden.« (Mecheril 2012: 1)

Indem Mecheril hierbei von der Ambivalenz rechtlicher Integrationsbemühungen bei gleichzeitigem Versuch, Zuwanderung zu »begrenzen und steuern«, spricht, kann er zunächst den Bogen zu allgemeinen öffentlichen Diskursen und politischen Debatten schlagen und macht andererseits deutlich, dass diese gesellschaftlichen Prozesse solche einer grundsätzlichen »Neuformierung des Sozialen durch Grenzüberschreitungen« darstellen. Diese Überschreitungen sind im hier diskutierten Zusammenhang vornehmlich als solche national-

territorialer Grenzen aufzufassen. Dabei geht die Neuformierung des Sozialen in einer Weise vonstatten, die als Individualisierung sozialer Risiken, Aktivierung subjektiver Vermögen und sozialstaatliche Spekulation mit den potentiellen Ressourcen der Individuen beschrieben werden kann (vgl. Lessenich 2013; Böhmer 2013b). Der Sozialstaat sichert nunmehr weit weniger seine BürgerInnen gegen die Risiken eines (Erwerbs-)Lebens in der Moderne ab, sondern strukturiert durch die aktivgesellschaftliche »Neuerfindung des Sozialen« (Lessenich 2013) die bisherigen Zugangsmöglichkeiten, -formen und -folgen zu sozialen Sicherungssystemen um (vgl. paradigmatisch SGB II und XII) und macht auf diese Weise möglich, subjektive, sozialstaatliche und in Konsequenz dann auch politische Figurationen »neu zu formieren«.

Deutlich wird, dass es neben der Situation einer fluchtbedingten Zuwanderung weitere Herausforderungen für die subjektive Gestaltung der Individuen geben kann – sozialstaatliche oder auch erwerbgesellschaftliche Transformationen verändern die Erwartungen an Individuen und machen auf diese Weise erforderlich, dass die Individuen neue Antworten auf die neuen Anforderungen geben. Mit der diesen Prozessen eingeschriebenen Unsicherheit über individuelle Formen und allgemeine Pfade solcher Veränderungen erwachsen Befremdungen, die somit das Fremdsein keineswegs nur für »migrantisch Fremde« verwirklichen, sondern letztendlich alle Menschen innerhalb einer Gesellschaft affizieren (vgl. bereits Kapitel 1.2.1). Fremdheit wird zu einem Phänomen, das sich zwar migrationsgesellschaftlich verstehen lässt, zugleich aber deutlich über die Grenzen eines solchen Verständnisses hinausweist und insofern »Grenzüberschreitungen« nicht nur installiert, sondern im Zuge dessen auch von den adressierten Mitgliedern der Gesellschaft einfordert. Daraus resultieren materielle, soziale, politische, administrative, kulturelle und zahlreiche weitere Neuformulierungen von Subjektivität, auf die Subjekte antworten müssen.

Dies heißt in einer ersten Konsequenz für die Bildungsarbeit, zunächst solche transformierenden Anrufungen zu identifizieren, um durch eine dergestaltige sozialpolitische und gesellschaftliche Analyse jene Bildungsimpulse ausmachen und didaktisch zubereiten zu können, die für die subjektive Antwort auf die gesellschaftlichen Transformationen erforderlich sein dürften. Im Einzelnen sind dies z.B.:

- die Beschreibung einer Subjektform der Fremde,
- die Individualisierung, Responsibilisierung und Aktivierung (s.o.),
- die Analyse von Befremdungserfahrungen und der mit ihnen verbundenen Reaktionen von Frustration,
- die Klärung möglicher sozialpädagogischer, schulpädagogischer und erwachsenenbildnerischer Interventionsformen und -reichweiten
- etc.

Aus den Studien zu ›kultureller Traumatisierung‹ in den USA (vgl. Aranda et al. 2015) ergab sich, dass die Folgen für Geflüchtete ebenso wie für anderweitig als Minorität Diskriminierte in ihrer Bedeutung für die sozialen Interaktionen keinesfalls zu unterschätzen sind (vgl. Kapitel 1.2.2). Dies wiederum hat Folgen für therapeutische wie (sozial-)pädagogische Formen von Assistenz. Hierbei sind von besonderer Bedeutung (vgl. Aranda et al. 2015):

- das Erleben, akzeptiert zu werden,
- die Unterstützung durch BürgerInnen und Administration,
- Antworten auf den dramatischen Identitätsverlust, der durch diese Form der Traumatisierung kulturelle Kollektive erfasst und marginalisiert,
- Unterstützung von Familien und kollektiven Kontexten,
- Ermöglichung kollektiver Identitätsformate durch kollektive Erinnerungsarbeit
- etc.

In diese Formen von Assistenz werden plausiblerweise bereits die pädagogischen Fachkräfte in Erstaufnahme-Stellen einbezogen, doch bedarf es zudem Stufen-übergreifender Konzepte, um die einzelnen Grade der Immigration von Geflüchteten mit einer entsprechend sensibilisierten Fachlichkeit auf eine Weise zu etablieren, dass Inklusion von Anfang an als Zielvorgabe operationalisiert wird und die durch die Flucht ohnehin häufig traumatischen Erlebnissen ausgesetzten Menschen nicht noch ein weiteres Mal durch kulturelle und identitäre Zurückweisung traumatische Erfahrungen erleiden müssen.

In aktuellen migrationspolitischen Debatten wird nicht selten die Auffassung vertreten, Menschen mit sog. »geringen Erfolgsaussichten im Asylverfahren«, z.B. wegen der Herkunft aus einem als sicher definierten Herkunftsland, könnten rascher erfasst, behandelt und zumeist ausgewiesen werden als jene, deren Erfolgsaussichten im Verfahren der Anerkennung als politisch Verfolgte offenkundig positiver ausfallen. Hier soll aus empirisch fundierten wie bildungstheoretischen Erwägungen heraus die Auffassung vertreten werden, dass *sämtlichen* Geflüchteten auf Inklusion angelegte Maßnahmen angeboten werden sollen. Dabei kann keineswegs das Ergebnis einer asyl- und ausländerrechtlichen Prüfung vorweggenommen werden. Vielmehr geht es darum, die von Aranda et al. vorgelegten Hinweise angemessen zu berücksichtigen und zugleich die Fragen nach der Resignifizierung von Bedeutungen nicht aus dem Blick zu verlieren (vgl. Kapitel 1.2.2). Daher sollten Menschen eben auch dann nicht in kulturell formulierte Ausschlussprozesse aus einer sozialen Konstellation gedrängt werden, wenn sich eben das Potential dazu auch empirisch zeigen lässt. Dasselbe gilt für die Umformulierung bisheriger Subjektivitätskonzepte im Zuge von Bildungsarbeit, die für Geflüchtete aufgrund ihrer

umfangreichen Fluchterfahrungen besondere Angebote bereithalten sollte. Im Einzelnen bedeutet dies für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten:

- akzeptierender sozialpädagogischer Handlungsansatz in der gesamten Sozialarbeit mit Geflüchteten (also unabhängig von den Erfolgsaussichten eines potentiellen Asylverfahrens),
- Bildungsangebote im Sinne einer Angebotshaltung, die eine eigene Subjektivität als Geflüchtete artikulieren und reformulieren lässt – jeweils in angemessenem elementar-, schul- und sozialpädagogischem sowie erwachsenenbildnerischem Zuschnitt,
- fachliche Unterstützung bei der weitergehenden Inklusion in die deutsche Gesellschaft oder fachliche Unterstützung bei der anstehenden Exklusion aufgrund eines abgelehnten Asylantrags und seiner aufenthaltsrechtlichen Derivate
- etc.

Insofern sollten Subjektivitätskonzepte, die in ihrer allgemeinen Struktur auf mögliche Transporte westlicher Modernitätskonzepte befragt werden müssten, zumindest als solche (und bei entsprechender Reflexivität evtl. noch darüber hinaus) in zusätzliche Praxisformen eingebettet werden, die Marginalisierungen und Exklusionen zu reduzieren trachten. Ferner ist danach zu fragen, inwiefern weitere Formate des Selbst-als-Fremdverhältnisses (vgl. Kapitel 2.1) akzeptiert und unterstützt werden können.

Nicht allein MigrantInnen werden diskursiv (vgl. Mecheril 2014: 13) sowie in sozialer Praxis (vgl. Kapitel 1.1) produziert, sondern ebenso sehr die Gesellschaften, die sich ihrerseits im Rahmen gesellschaftlicher Diskurse ordnen. Solche Ordnungen reflektiert Mecheril unter symbolischer, materieller, institutioneller und diskursiver Hinsicht (vgl. Mecheril 2014: 15).

»Erfahren, begriffen und verstanden wird mit Hilfe von Zugehörigkeits- und Differenzordnungen gesellschaftliche Realität und die eigene Position in ihr. Differenz- und Zugehörigkeitsverhältnisse strukturieren und konstituieren Erfahrungen, sie normieren und subjektivieren, rufen, historisch erläuterbar, Individuen als Subjekte an.« (Ebd.)

Werden migrations- und fluchtspezifische Auffassungen diskursiv und praktisch realisiert, indem Zugehörigkeiten und Differenzen markiert werden, so lassen sich für die Bildungsarbeit verschiedene Konsequenzen ableiten. Eine erste stellt sich in diesem Zusammenhang dergestalt dar, dass bestehende gesellschaftliche Formationen danach zu befragen sind, wer in welcher Form als zugehörig oder als different bezeichnet wird. Zu diesem Zweck sind Projekte der Migrations- und Diversitätsforschung notwendig, die exakt diese Bezüge und Trennlinien erheben und analysieren, sie mit den gängigen Praktiken

abgleichen und den Austausch mit den dort Tätigen, den Fachkräften, den freiwillig Engagierten, aber mehr noch den Geflüchteten selbst suchen. Erst daraus werden analytisch abgesicherte und für die weitere Arbeit anschlussfähige Ableitungen formuliert werden können. In einem zweiten Schritt ist die Kooperation von Forschung und praktischer Bildungsarbeit auf einer konzeptionellen Ebene notwendig, um die in der Forschung erhobenen und an die vor Ort Tätigen rückgebundenen Erkenntnisse in längerfristige und dann auch weitere gesellschaftliche Kontexte berücksichtigende Programme praktischer Bildungsarbeit (zur Familienarbeit etwa, zur SeniorInnenbildung u.v.m.) zu übersetzen und zugleich die konkreten Realisierungen weiterhin auf ihre Praxistauglichkeit hin zu befragen.

Eine weiter reichende Konsequenz aus der vorgenannten Erkenntnis führt dahin, die generelle Befremdung in spätmodernen Gesellschaften zu nutzen, um die bisher praktizierten Demarkationslinien zwischen »Wir« und »Sie« aufgrund ihrer holzschnittartig verkürzenden und zugleich angesichts der gesellschaftlichen Transformationen (s.o.) überholten Formen zu hinterfragen. Denn anstelle von »natio-ethno-kulturellen Ordnungen« oder auch der Programmierungen der »Geschlechter-, Klassen-, Begehrens-« Strukturen (Mecheril 2014: 13) wären nunmehr zumindest deren wechselseitige Überschneidungen oder aber direkt eine solche (immerhin mehrfache) Polaritäten unterlaufende Form zu suchen, um Bildungsarbeit mit Geflüchteten nicht durch schlichte Affirmation bisher produzierter Ausschlüsse abermals exkludierend und auf diese Weise negativ diskriminierend zu betreiben. In der Konsequenz bedeuten diese Überlegungen für die Praxis von Bildungsangeboten:

- Migrations- und Diversitätsforschung im Dialog mit der praktischen Bildungsarbeit auf konzeptioneller Ebene,
- mindestens konzeptionelle, besser noch: auch praktische Auflösung bisheriger dichotomisierender Ordnungen von »Differenz- und Zugehörigkeitsverhältnissen«,
- reflexive Bildungsarbeit, die ihre Angebote nicht schlicht an homogenisierte AdressatInnen-Gruppen heranträgt, sondern mit den Teilnehmenden der Angebote gemeinsam Inhalte und Sozialform aushandelt und konzeptionell reflektiert entwickelt,
- eine Praxis der Subjektivierung, die angesichts der generell gegebenen subjektivierenden Eigenheit von Bildungsarbeit (vgl. Kapitel 1.2.1) ihre dergestaltige Unterwerfung mit der Subversion versieht, »nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden« (Foucault 1992: 12) und insofern stets nach ihrer eigenen emanzipatorisch gestimmten Dekonstruktion sucht.

- Rekuriert man dabei auf das von Hess beschriebene »spezifische Sichtbarkeitsdispositiv«, das Migration als Problem, als kulturalisierte Differenz-erfahrung oder als der Mehrheitsgesellschaft gegenüberstehend versteht (vgl. Hess 2015: 51; ferner Kapitel 1.1), so sind die dergestaltigen Narrative ihrerseits kritisch zu dekonstruieren und (sofern angesichts der eigenen Diskursposition möglich) zu ersetzen. Hierzu zählt das Storytelling all jener Begebenheiten, die sich *nicht* entlang der Grenzlinie *problematischer kulturell Fremder* bewegen, sondern just diese Grenze durchbrechen.
- Die »Form von ausschließender Einschließung« (Bojadžijev 2015: 279; vgl. Kapitel 1.2.1) in Sonderprogrammen für Geflüchtete muss abermals in Frage gestellt werden. Statt auf diese Weise eine Inklusion in die Außenräume der Gesellschaft vorzunehmen, ist im Sinne inklusiver Bildungssysteme eine gemeinsame Bildungsarbeit zu verwirklichen. Dass damit zusätzliche Ressourcen, Kompetenzen und Entlastungen der nun besonders intensiv geforderten Fachkräfte, aber auch Fortschreibungen und Umstellungen der pädagogischen und didaktischen Modelle sowie der Infrastrukturvorgaben notwendig sind, liegt auf der Hand.
- Deutlich wird, dass Normierungen generell fungieren, dass sie Grenzen ihrer Funktionalität und Spielräume ihrer Durchsetzungsmacht aufweisen und dass diese schließlich im Sinne eines übergeordneten Bildungsverständnisses subversiv genutzt werden können. Damit einher geht die Möglichkeit, weit über allen Kompetenzerwerb hinaus Bildungsprozesse solcherart zu strukturieren (oder wenigstens der Strukturierung zu überlassen), dass in und neben aller Durchsetzung gesellschaftlicher Normative Varianzen möglich sind und ggf. dort ebenso notwendig wie möglich werden, wo revidierte gesellschaftliche Zusammenhänge revidierte, subjektive (und das heißt immer auch: zugleich gesellschaftliche) Antworten erfordern.

Neben vielen weiteren Perspektiven kann für den hier zu diskutierenden Kontext der Migrationsprozesse aus den bislang entwickelten Argumentationssträngen abgeleitet werden, dass Bildung als Subjektivierungsprozess verstanden werden kann, der Menschen zugleich Möglichkeiten für – konstruktiv verstandenes – abweichendes Denken und Verhalten mit einschlägigen Konsequenzen für ihr soziales und individuelles Gebaren eröffnet. Auf die Frage der Inklusion von Geflüchteten in der Bildungsarbeit appliziert, ergibt sich daraus ein Verständnis, das diese Menschen – und sämtliche der »aufnehmenden« Gesellschaft – nicht allein als (demographisch motivierte) LückenbüsserInnen versteht, sondern bei ihnen produktives Potential für die weitere Entwicklung von Gesellschaft, Milieus und Selbstkonzepten annimmt. Es käme darauf an, ein solches Potential tatsächlich zu nutzen.

3. Empirie zur Bildung Geflüchteter

Wurden bislang theoretische Konzepte zu Migration und Bildung versammelt, aufeinander bezogen und schließlich zur Ableitung erster, naturgemäß theoriegeleiteter Konsequenzen für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten herangezogen, sollen nunmehr weiterführende Einsichten gewonnen werden, indem insbesondere Daten empirischer Untersuchungen genutzt werden.

Dabei kamen manche der nun umfänglicher zu diskutierenden Studien bereits im Theorieteil zur Sprache, da sich Theorie und Empirie auch in der hier angesetzten Epistemologie nie gänzlich voneinander scheiden lassen. Nunmehr indes ruht der Schwerpunkt ganz auf den Forschungsergebnissen; manche theorierelevante Ableitung innerhalb der herangezogenen Publikationen mag aber ebenso Erwähnung finden.

Im Folgenden werden insbesondere jene Untersuchungen genutzt, die den gewählten Themenschwerpunkten Bildung im Schulsystem sowie Prozesse beim Übergang von der Schule in Ausbildung entsprechen. Ferner werden vornehmlich solche Studien rezipiert, die zumindest näherungsweise ein ähnliches Bildungskonzept zugrunde legen wie das hier vorgestellte (vgl. Kapitel 2). Insofern sollten gerade solche Bildungsbegriffe identifiziert werden können, die sich den Herausforderungen einer sich selbst fraglich gewordenen Moderne und ihrer bildungsinduzierten Hegemonien mitsamt ihren evtl. doch möglichen Subversionen stellen.

3.1 EMPIRIE DER BILDUNG IN DER SCHULE UND IM ÜBERGANG IN AUSBILDUNG

Zur Empirie schulischer Bildungsprozesse wurden bereits umfangreiche Untersuchungen vorgelegt. Im nun folgenden Unterkapitel werden einige jener Erträge herangezogen, die ein erstes skizzenhaftes Bild von schulischen Bildungsprozessen und den Übergängen in Ausbildung entwerfen können.

3.1.1 Herausforderung Schule

Wenn Bildung von Geflüchteten thematisiert werden soll, ist ein Handlungsfeld von besonderer Bedeutung: die Schule. In dieser Bildungsinstitution nämlich werden nicht allein Wissensbestände und »literacy« als Basiskompetenzen vermittelt (vgl. Baumert et al. 2001: 20f.). Vielmehr macht der Rückgriff auf ältere Studien zur Bildungssoziologie oder zur Professionalisierung von Lehrkräften deutlich, dass in der Schule sozialisatorische Prozesse stattfinden, die für die künftige gesellschaftliche Positionierung der SchülerInnen von ausgesprochen hoher Bedeutung sind (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Baumert/Kunter 2006; Betz et al. 2015; Kampa et al. 2011).

Eine Positionierung durch Bildung zeigt sich beispielsweise dann, wenn aufgrund bestimmter Schulabschlüsse der Zugang zu einzelnen Berufsgruppen überhaupt erst eröffnet wird oder erst der Abschluss an bestimmten Schulen den Weg hinein in begehrte Positionen innerhalb der gesellschaftlichen Schichtungen möglich macht. Auf diese Weise sind nicht allein Bildung und gesellschaftliche Position in spätmodernen Gesellschaften auf besonders intensive Weise miteinander verbunden, sondern auch der beruflichen Ausbildung und den sich damit eröffnenden (oder eben verschließenden) Möglichkeiten beruflicher Tätigkeit kommt eine Bedeutung zu, die sich keineswegs in der Höhe monetärer Vergütungen erschöpft. Vielmehr haben soziale und kulturelle Kapitalsorten für den gesellschaftlichen Status und dessen Koordinaten gesellschaftlicher Hierarchie (vgl. Bourdieu 1987) Konsequenzen, die für die Vergesellschaftung von Individuen allgemein und damit auch für jene von Geflüchteten im Besonderen Relevanz erhält.

Ein kurzer Seitenblick in die Beschäftigungssituation macht deutlich, dass die höchsten Arbeitslosenwerte historisch betrachtet jeweils jene Personen ohne Berufsabschluss aufwiesen (vgl. Hausner et al. 2015: 2). Insofern ist deutlich:

»Relativ große Bedeutung kommt der Schulausbildung dann zu, wenn Personen keinen beruflichen Abschluss erworben haben. Auch hier zeigt sich: Ein höherer schulischer Abschluss verbessert die Chancen am Arbeitsmarkt.« (Ebd.: 6)

Aufgrund der alltagsrelevanten wie sozialwissenschaftlichen Kopplung von Bildung (hier zunächst bloß als »Schulausbildung«) – beruflichem Abschluss – sozialer Position (Status) muss für die Frage nach gesellschaftlicher Inklusion der Fokus gerade auf jene Bildungsprozesse gelegt werden, die den schulischen Abschluss bedingen. Dabei kann es zum einen nicht bloß um eine staatliche Spekulation mit Individuen gehen (vgl. Böhmer 2013b), wie dies auch im oben herangezogenen Zusammenhang gewünscht wurde:

»Weitere Bildungsinvestitionen sollten vorrangig in den Bereichen erfolgen, in welchen hohe Renditen zu erwarten sind. Das dürfte zum einen der frühkindliche Bereich sein, denn ein daraus folgendes höheres Kompetenzniveau der Schüler führt zu höheren formalen Bildungsabschlüssen. Zum anderen sollte das Schulsystem so ausgerichtet werden, dass sich die Zahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss weiter verringert, denn deren Chancen auf Arbeitsmarktintegration sind am schlechtesten.« (Hausner et al. 2015: 7)

Anstelle solcher Investitionen in Menschen als TrägerInnen potentieller ökonomischer Renditen sollen im Folgenden jedoch, dem Konzept einer gesellschaftlichen Inklusion folgend, strukturelle, institutionelle oder organisationale Aspekte thematisiert werden (vgl. SVR 2014: 11). Denn diese richten ihren Fokus auf die institutionelle Verfasstheit von Bildung und bringen somit die hier leitende Fragestellung nach den Herausforderungen für die Bildungsinstitutionen und ihre Prozesse in den Blick. Unter dieser Hinsicht wird – konkret für die Auswahlprozesse beim Übergang Schule/Ausbildung – formuliert:

»Die Befunde aus den Fokusgruppen und die Auswertung der Forschungsliteratur legen nahe, dass Ungleichbehandlung in den meisten Fällen eine Folge unbewusster Assoziationen, stereotyper Zuschreibungen oder einer Bevorzugung bestimmter Gruppen ist. Es sind vorrangig Erwartungshaltungen, Vorurteile und Projektionen, die sich im Kontext betrieblicher Organisationsformen und Auswahllogiken als Nährboden für Diskriminierung erweisen.« (SVR 2014: 33)

Deutlich wird, dass Diskriminierungen zumeist nicht vorsätzlich erfolgen und somit Individuen aus bestimmten Gruppen, Milieus oder aus migrationsgeprägten Zusammenhängen aus den Bildungs-, Erwerbs- und damit bestimmten Vergesellschaftungsformen ausgegrenzt werden. Dies wirft allerdings unter gesellschaftsanalytischer Hinsicht Probleme auf:

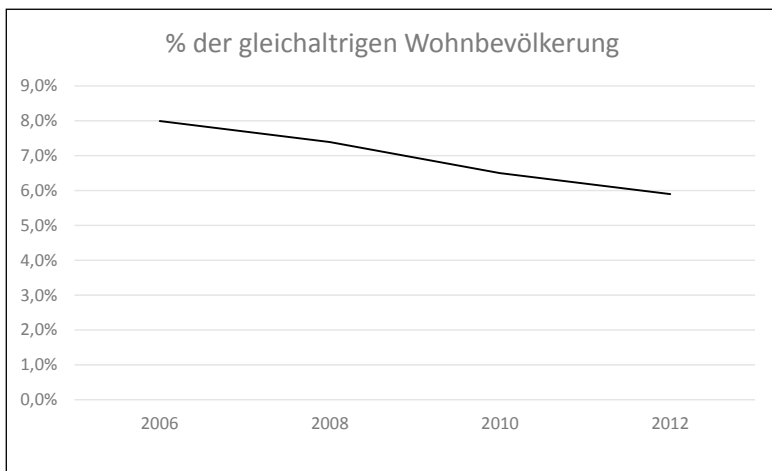
»Auch integrations- und gesellschaftspolitisch kann offene und verdeckte Diskriminierung nicht hingenommen werden. Wenn – im Sinne des in Deutschland verbreiteten meritokratischen Ideals – Integration durch Leistung befördert werden soll, muss es auch möglich sein, teilzuhaben und diese Leistung zu erbringen, und zwar unabhängig von Geschlecht, ethnischem Hintergrund oder Namen.« (Ebd.: 33f.)

Insofern ist zum einen zu skizzieren, ob und inwieweit die Institution Schule allgemein diskriminiert (speziell für die Frage nach Diskriminierung von MigrantInnen und Geflüchteten vgl. ausführlicher Kapitel 3.2), und zum anderen zu klären, welche strukturellen, institutionellen oder organisationalen Möglichkeiten beschrieben werden können, solche Benachteiligungen zu re-

duzieren und möglichst ganz zurückzufahren, um auf diese Weise inklusive Vergesellschaftung gerade auch für Geflüchtete barrierefrei auszustatten.

So zeigt ein erster Blick in die einschlägigen Statistiken, dass der Rückgang von SchulabgängerInnen ohne Abschluss in den zurückliegenden Jahren in Deutschland rückläufig war. Daraus kann einerseits auf eine funktionale Optimierung des Schulsystems allgemein geschlossen werden, da es immer mehr Menschen gelingt, innerhalb des bestehenden Schulsystems einen Abschluss zu erzielen (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: AbgängerInnen ohne Hauptschulabschluss in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 273; eigene Darstellung

Es zeigen sich jedoch hinsichtlich der sozialen Herkunft nach wie vor deutliche Abhängigkeiten. Berkemeyer et al. machen in ihrer Übersicht deutlich:

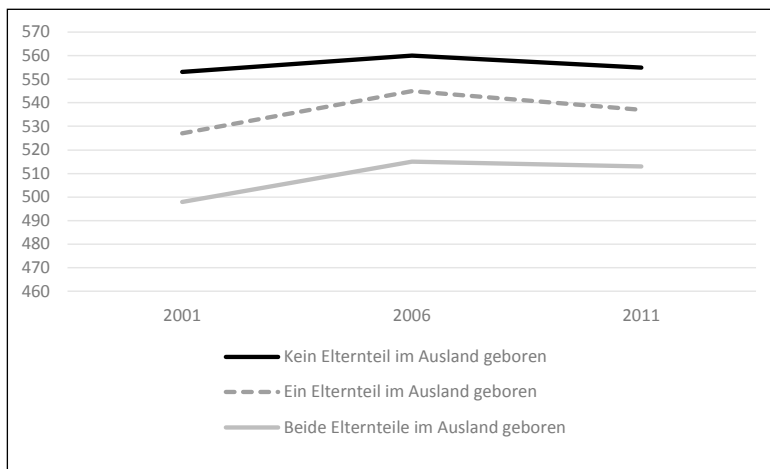
Zahlreiche »Forschungsarbeiten weisen die Abhängigkeit der besuchten weiterführenden Schulart von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler mithilfe empirischer Forschungsdesigns nach. Weitere Forschungsergebnisse legen zudem nahe, dass die soziale Selektivität der Schulsysteme an jeder Übergangsschwelle zunimmt« (Berkemeyer et al. 2014: 33; verweisen auf Ditton, Jacob/Tieben sowie Hillmert/Jacob).¹

1 | Zur sozialen Selektivität des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe heißt es: »Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2014/15 in die gymnasiale Oberstufe wechselten und im vorherigen Schuljahr ebenfalls ein Gymnasium besuchten, lag im Bundesländervergleich zwischen 72% und 99%.« (Destatis 2016b: 33).

Eine ökonometrisch angelegte Untersuchung hat jüngst zeigen können, dass Bildungs- und beruflicher Status der Eltern besonders bedeutsam für die Bildungserfolge der Kinder sind, wobei der elterliche Bildungsaspekt stärkere Auswirkungen zeigt (vgl. Biewen/Tabalaga 2016: 20f.). Insgesamt ist davon auszugehen, dass solche Benachteiligungseffekte auch für Geflüchtete und ihre Kinder wirksam werden, wenn sie vergleichbaren Mechanismen der Kopplung von Herkunft und Bildungserfolg unterworfen werden.

Mit Blick auf Migrationsprozesse innerhalb der Herkunftsfamilie der untersuchten SchülerInnen wird deutlich, dass nach anfänglichem Anstieg von 2001 zu 2006 die gemessenen Leistungen 2011 wieder leicht abfielen und dass Kinder, deren Eltern beide aus dem Ausland stammten, im Durchschnitt merklich unter der Leistung jener Kinder zurückblieben, die keinen oder einen im Ausland geborenen Elternteil hatten (vgl. Abb. 4). Es zeigt sich also, dass das bestehende Schulsystem gegenwärtig – und bereits seit geraumer Zeit – nicht in der Lage ist, Kinder mit im Ausland geborenen Elternteilen im selben Maß zum Kompetenzerwerb zu führen wie jene Kinder, deren Eltern beide nicht im Ausland geboren wurden.

Abbildung 4: Lesekompetenzen von ViertklässlerInnen nach sog. Migrationshintergrund (in Kompetenzpunkten)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 272; eigene Darstellung

Somit ergeben sich bereits einige Hinweise auf die segregierende Wirkung des Schulsystems. Diese Hinweise werden mit Blick auf die bisherigen Erfahrungen gerade mit Kindern aus Familien, denen Migrationserfahrungen zugesprochen werden, noch weiter dargestellt werden, um somit bislang bereits verfügbare Informationen auswerten und für die künftige Bildungsarbeit mit

Geflüchteten nutzen zu können (vgl. Kapitel 3.2). Zunächst aber sollen aufgrund der besonderen Nähe von schulischer Bildung und beruflicher Ausbildung noch einige Hinweise auf das Übergangssystem Schule/Ausbildung formuliert werden.

3.1.2 Herausforderung Übergang Schule/Ausbildung

Wurden bereits einige Daten zur unterschiedlichen Ausstattung mit Ressourcen für eine spätere Bewährung in gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen und den mit ihnen einhergehenden Statuszuweisungen durch das deutsche Schulsystem formuliert, lassen sich auch im Hinblick auf den Übergang von Schule in Berufsausbildung Forschungsergebnisse finden, die eine künftige Arbeit mit Geflüchteten in diesem Feld qualifizieren können.

Zunächst gilt hier ganz allgemein, dass die Situation am Ausbildungsmarkt trotz des demographischen Wandels und des mit ihm verbundenen Rückgangs an Ausbildungsplatzsuchenden keineswegs als entspannt bezeichnet werden kann (vgl. SVR 2014: 7). Doch werden sich die Zahlen der Ausbildungsplatzsuchenden wohl noch weiter reduzieren:

»Vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion, deren augenfälligster Ausdruck in den beiden letzten Jahrzehnten der Anstieg der Studienberechtigtenquote auf aktuell über 50 Prozent einer Altersgruppe ist, zeigen sich gleichzeitig Angebotsengpässe in der dualen Ausbildung.« (Baethge/Wieck 2014: 15)

In Zukunft können vermutlich eher solche junge Menschen, die in früheren Zeiten mit höherer Nachfrage nach Ausbildungsplätzen keine Chance auf einen solchen gehabt hätten, wieder mit besseren Aussichten rechnen. Dies gilt insbesondere für jene, die sich häufig im sog. Übergangssystem und den sich damit ergebenden »Maßnahmenkarrieren« wiederfanden, und die nunmehr größere Hoffnungen auf eine duale Ausbildung (Betrieb und Berufsschule) oder das Schulberufssystem (rein schulische Form der beruflichen Ausbildung) hegen können; auch kommt eine Nachqualifizierung all jener in Frage, die bislang von einer Berufsausbildung ausgeschlossen wurden (vgl. ebd.: 16f.).

Die mittlerweile zu Teilen vorliegenden Daten für das Jahr 2015 (vgl. BIBB 2016) zeigen zunächst, dass trotz der vorgenannten Verschiebungen aufgrund der Bildungsexpansion sogar erstmals seit 2011 das Angebot an Ausbildungsplätzen zunahm – im Verhältnis zum Vorjahr um 0,5% (vgl. ebd.). Die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen nahm allerdings um 0,2% im Vorjahresvergleich ab. Angesichts dieser zunächst für die Ausbildungsplatzsuchenden positiven Entwicklungen muss jedoch festgehalten werden, dass eine recht hohe Anzahl unbesetzter Ausbildungsplätze zu verzeichnen war:

»Die Zahl der *betrieblichen* Ausbildungsplatzangebote, die bis zum Bilanzierungsstichtag 30. September nicht besetzt werden konnten, erhöhte sich im Jahr 2015 erneut. Insgesamt blieben bundesweit 41.000 Ausbildungsstellen unbesetzt. Dies ist der höchste Wert seit 1995 und stellt im Vergleich zum Vorjahr 2014 eine Steigerung um +3.900 bzw. +10,4% dar.« (Ebd.)

Immerhin 13,4% aller BewerberInnen waren bis zum Stichtag 30.9.15 erfolglos geblieben (vgl. ebd.). Diese Hinweise macht deutlich, dass es auf dem Ausbildungsmarkt mittlerweile als eklatant zu bezeichnende Passungsprobleme gibt, sodass offene Ausbildungsplätze und noch nicht erfolgreich vermittelte BewerberInnen unter den derzeit gegebenen Bedingungen wohl kaum zueinander finden können.

Erste Perspektiven für Änderungen dieses wenig erfreulich anmutenden Befundes wurden bereits entwickelt:

»Will man die soziale Ungleichheit in der Ausbildungsbeteiligung abmildern und zugleich ein Arbeitskräftepotential für die Zukunft erschließen, geht es um die Lösung von zwei höchst schwierigen Problemen: um die Neugestaltung des ganzen Übergangsraums von der allgemeinbildenden Schule bis in die betriebliche oder in eine vollzeitschulische Ausbildung. Es wird aber auch eine pädagogisch effektivere Gestaltung der Ausbildung erforderlich sein.« (Baethge/Wieck 2014: 18)

Die Verantwortung für Letztere liegt nach Ansicht der Autoren v.a. in den Betrieben. Bereits an dieser Stelle also zeigt sich, dass die Herausforderungen auch angesichts der schwierigen Lage am Ausbildungsmarkt nicht allein durch individualisierte Ansätze gelöst werden soll, die »Optimierung der Ausbildungsfähigkeit von Jugendlichen« etwa, sondern in einem Zugang gleich auf mehreren Ebenen notwendig erscheint – sicher auch weiter durch die Unterstützung der Individuen, dann aber auch durch die strukturelle und personelle Neuausrichtung in den ausbildenden Betrieben sowie letztlich durch eine Veränderung der Rahmenbedingungen von Schule, Ausbildung und den Übergängen zwischen beiden (vgl. im Hinblick auf die Situation von HauptschülerInnen Gerhards et al. 2013 sowie allgemein Kapitel 4.2 und 5).

3.2 EMPIRIE DER BILDUNG VON MIGRANTINNEN

Nach einigen Hinweisen auf die Situation von Schulbildung und Übergängen in Ausbildung sollen diese beiden Felder nunmehr auf Erfahrungswerte befragt werden, die bislang mit MigrantInnen und sog. »Menschen mit Migrationshintergrund« (zur Problematik dieses Begriffs vgl. Mecheril 2011; Böhmer 2013a) gesammelt werden konnten. Dabei soll die These leitend sein, dass diese

Erfahrungen auch für die künftige Bildungsarbeit mit Geflüchteten Orientierung bieten können.

3.2.1 Ungleich ungleich

Anders also als zuweilen in der Fachliteratur beschrieben (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 29), muss das Resultat aus einer Perspektive auf die Bildungskarrieren von MigrantInnen in Deutschland keineswegs das individuelle Optieren für eine individualistisch-ätiologische oder eine strukturbezogene Position sein. Vielmehr können nach dem bis hierher bereits entfalteten Argumentationsstrang jene Aspekte weiter ausgelotet werden, die einerseits tatsächlich die Bildungsanforderungen an die *Individuen* beschreiben, die auf der anderen Seite die *strukturellen* Behinderungen jener Integrationsbemühungen beinhalten und dabei doch beide Perspektiven unterlaufen. Damit wird deutlich, dass die zuvor formulierte Überschneidung von individueller Anrufung und organisationaler Passung durch einen dritten Aspekt ergänzt werden kann – den der *organisational beförderten Exklusion*. Dabei ist der Hinweis von Diehm et al. instruktiv, die »Gleichbehandlung Ungleicher« sowie die »Ungleichbehandlung Gleicher« (Diehm et al. 2013: 648), wie sie von den AutorInnen in elementarpädagogischen Sprachscreenings identifiziert werden, auch insgesamt als Indikatoren institutionalisierter Bildungsungerechtigkeit einzuschätzen (vgl. ferner Barz et al. 2015: 6; Cinar et al. 2013: 169). Diese beiden Blickwinkel sollen im Folgenden stärker genutzt werden, um die Besonderheiten der Ausschlussprozesse von MigrantInnen im Bildungssystem zu identifizieren und deutlich zu machen, wie Ungleichheiten sozial produziert und – evtl. anderweitig ungleichen Menschen – homogenisierend attribuiert werden.

Mit einem solchen Fokus auf Benachteiligungen wird ersichtlich, dass negative Diskriminierungen, hier insbesondere von »Menschen mit Migrationshintergrund« vornehmlich »als *Effekt* aus den »normalen« Strukturen und Praktiken einer Vielzahl sozialer Institutionen und Organisationen« (Gomolla/Radtke 2009: 19) hervorgehen. Zugleich zeigt sich, dass auch Eigenschaften und Verhalten von SchülerInnen für eine solche »*Distributionsmechanik* des Schulsystems« (ebd.: 28) von Bedeutung sind, wobei allerdings die innerorganisationalen Logiken, Gewohnheiten und Wissensordnungen maßgeblichen Einfluss auf die Verteilung von Ressourcen und Chancen nehmen (vgl. ebd.: 29). Im Zusammenhang dieser Befunde und der zuvor umschriebenen Prozesse im aktuellen Bildungs- und Ausbildungsbereich ergeben sich mögliche Ansatzpunkte für eine auf Bildung bezogene Inklusionsstrategie, welche die bisher erfolgende Benachteiligung nunmehr durch Anerkennung von MigrantInnen als Bestandteile der Gesellschaft einerseits und die Hinweise auf Befremdungen aller Gesellschaftsmitglieder (vgl. Kapitel 1.1) andererseits ersetzen kann.

Um daher Prozesse von Anpassung an Bildungsinstitutionen und zugleich Ausschluss von in diesen Institutionen zugeteilten und z.T. erst produzierten sozialen Ressourcen und Chancen näher in den Blick nehmen zu können, kann nun auf die zuvor umrissene institutionelle Bildung in der Schule ebenso rekurriert werden wie auf den Übergang von der Schule in die Ausbildung. Insgesamt kann für die hier näher untersuchten Zusammenhänge von Bildung und Übergang in Ausbildung die Frage geklärt werden, *»warum und wie Diskriminierung auch dann zustande kommen kann, wenn keine ablehnenden Haltungen und keine benachteiligenden Absichten gegeben sind«* (Scherr et al. 2015: 11). Denn insbesondere von den solchen Phänomenen zugrunde liegenden sozialen Praktiken ist auch für die Zukunft der gegenwärtig in Deutschland eintreffenden Menschen auf der Flucht zu vermuten, dass sie deren gesellschaftlicher Inklusion in unterschiedlichen Maßen und Formen hinderlich oder eben förderlich gegenüberstehen.

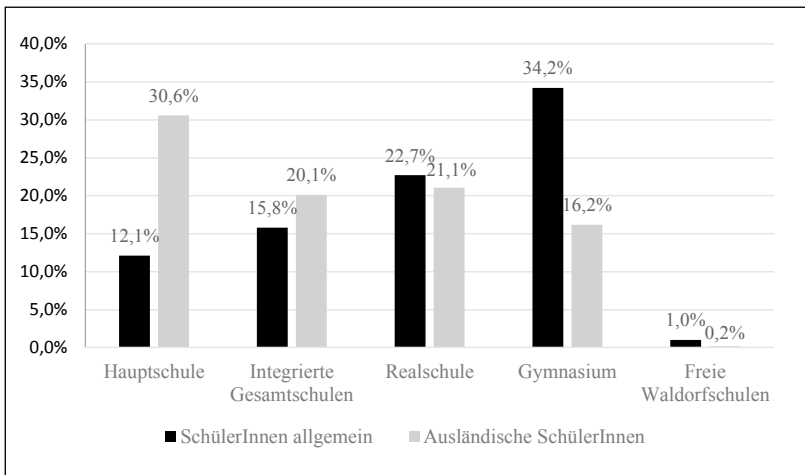
3.2.2 MigrantInnen in der Schule

Allgemein zeigt sich für das deutsche Bildungswesen, dass bestimmte Personengruppen, u.a. auch jene, in deren Familie Migrationserfahrungen vorliegen, im statistischen Mittel deutlich schlechtere Ergebnisse erzielen (vgl. bereits Kapitel 3.1.1). Dabei ist die Lage komplex. Denn beispielsweise kann ein schlechteres Abschneiden einzelner Gruppen von SchülerInnen darin begründet sein, dass sie z.B. aufgrund von Flucht schlicht erst in höherem Alter mit dem deutschen Bildungswesen und seinen strukturellen wie informellen Formen in Kontakt kommen (vgl. BAMF 2008: 4). Insofern sollen zunächst einige empirische Befunde die Frage nach den Bildungsverläufen von MigrantInnen allgemein erhellen, bevor detailliertere Forschungsergebnisse zur Klärung der Frage herangezogen werden, welche Möglichkeiten einer Reduzierung von Bildungsunterschieden möglich sind.

Unterschiede der Bildungsunterschiede

Zunächst lässt sich sagen, dass eine strukturelle Schieflage im deutschen Bildungssystem anzunehmen ist, da ausländische SchülerInnen insgesamt überdurchschnittlich häufig unter jenen zu finden sind, die die Schule ohne mindestens einen Hauptschulabschluss verlassen (vgl. ebd.: 5). Ferner sind die besuchten Schularten und die erworbenen Qualifikationen je nach Herkunft der SchülerInnen bemerkenswert unterschiedlich (vgl. Abb. 5).

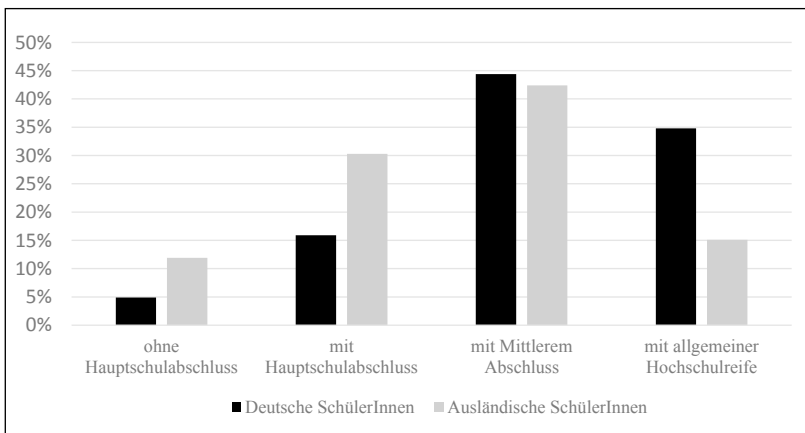
Abbildung 5: Verteilung ausländischer SchülerInnen auf die Schularten in der Sekundarstufe I im Schuljahr 2014/15



Quelle: Destatis 2016b; eigene Darstellung

Noch deutlicher wird diese Perspektive, wenn die erzielten Schulabschlüsse verglichen werden (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: AbsolventInnen nach Abschlussart, Allgemeinbildende Schulen, Abgangsjahr 2014



Quelle: Destatis 2016a; eigene Darstellung

Des Weiteren ist festzustellen, dass die Bildungssituation von AusländerInnen je nach Geschlecht und Herkunftsland deutlich variieren kann:

»Besonders nachteilig gestaltet sich die Situation dabei anscheinend für die Personen aus der Türkei, aus Serbien und Montenegro und aus Italien. Vergleichsweise gut schneiden dagegen die Personen aus Polen und Russland, aber auch aus Kroatien ab.« (BAMF 2008: 54)

Insofern muss nach Gründen gesucht werden, die zum einen nicht bloß auf die Individuen abheben, denn sonst müssten die Unterschiede auch über nationale oder Genderklassen-spezifische Grenzen hinweg heterogener sein. Insofern werden hier Ungleichheiten produziert, die einige der zuvor Ungleichen, etwa jene, die aus derselben Nation zuwanderten, jedoch untereinander verschiedener waren (vgl. zur aktuellen Datenlage Bundesregierung 2015b: 10ff.; IAB 2015a: 8ff.), nun als *MigrantInnen im deutschen Bildungssystem*, wenn nicht »gleicher«, so doch ähnlicher machen und damit von einer anderen, nach Nationalität untereinander wiederum gleichen Gruppe ihnen ungleicher macht. Ergebnis ist, dass Ungleiche untereinander homogenisiert werden und damit auf andere Weise zu Ungleichen werden als jene, von denen sie sich unterscheiden, den sog. »Einheimischen«.

Ähnlich stellt das BAMF angesichts der in deutschen Schulen im vorgenannten Sinne erfolgenden Stratifizierung von Milieus *qua* Bildung fest:

»Eine langfristige Angleichung der Bildungs- und damit gleichzeitig auch gesellschaftlichen Teilhabechancen der Migranten in Deutschland setzt somit unter anderem eine deutliche Reduzierung der sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems, und hier speziell der Sekundarstufe, voraus.« (BAMF 2008: 55)

Rauschenbach betont in diesem Zusammenhang mit Blick auf empirische Befunde, dass sich dann keine relevanten Unterschiede im Schulerfolg von Kindern mit und ohne ausländischen Vorfahren ergeben, »wenn und solange diese Kinder in ähnlichen sozialen Lagen aufwachsen.« (Rauschenbach in Cinar et al. 2013: 9)² Mithin muss nach den Chancen und Grenzen hinsichtlich der sozialen Lebenslagen gefragt werden.

Erste Hinweise formulieren Studien zur frühen Bildung, die zeigen können, dass sich Kinder auch dann nicht von jenen ohne Migrationserfahrungen in der Familie hinsichtlich der unterschiedlichen Betreuungs- und Bildungsformen unterscheiden, sofern sie »Kinder der 2. Migrantengeneration mit lediglich einem Elternteil mit Migrationshintergrund sowie Mädchen und

2 | Vgl. ähnlich Krüger-Potratz 2013: 18, wobei die Autorin ihre Argumente individualisiert formuliert, also bezogen auf die thematisierten einzelnen »Migrantenfamilien«.

Jungen der 3. Migrantengeneration« (Cinar et al. 2013: 123) sind. Hierbei ist weniger dieser innerfamiliäre Bezug zu in früheren Generationen erfolgter Migration maßgeblich als weit mehr die Herkunft der Eltern aus sog. Drittstaaten (vgl. ebd.: 124 und 160).

Bildungsaspirationen

Barz et al. machen vor dem Hintergrund ihrer empirischen Daten deutlich, dass Misserfolge im deutschen Bildungssystem keineswegs mit fehlenden Bildungsaspirationen in MigrantInnen-Milieus erklärt werden können, sondern vielmehr auf strukturelle Barrieren verweisen. Ihre repräsentative Studie ergibt,

»dass Eltern mit Migrationshintergrund – entgegen der landläufigen Meinung – hohe Bildungsziele formulieren und ihre Kinder bestmöglich unterstützen möchten. Die für Hilfen bei der Bewältigung des Schulalltags aufgewendete Zeit geben über zwei Drittel der Eltern mit mehr als einer halben Stunde täglich an. 72 Prozent aller befragten Eltern sagen, dass sie ihre Kinder bei den Hausaufgaben immer oder häufig unterstützen. 84 Prozent berichten, dass sie immer oder häufig Elternsprechtage besuchen; häufig oder regelmäßig an Elternabenden nehmen 87 Prozent teil.« (Barz et al. 2015: 6)

Diese und weitere³ Befunde machen deutlich, dass das bisher durchaus gebräuchliche Narrativ der uninteressierten und an Elternabenden uninteressiert fehlenden Eltern von Kindern aus migrantischen Familien so nicht aufrecht erhalten werden kann (vgl. ferner Dahlhaus 2013). Insofern kann der Grund für die Bildungsprobleme nicht in einem generellen Unwillen von MigrantInnenmilieus gesucht werden.

Bildung als soziale Frage

Zugleich aber machen Cinar et al. auf zwei bemerkenswerte Unwuchten aufmerksam. Nach ihren Untersuchungen nämlich treten Kinder aus Familien mit Migrationserfahrungen überproportional häufiger nach der Grundschule auf Hauptschulen über und deutlich seltener auf Gymnasien – und dies trotz der auch in dieser Untersuchung nachweisbaren höheren Bildungsaspiration der Eltern (vgl. Cinar et al. 2013: 167). Dass dies u.a. mit den am Ende der Grundschule formulierten »Empfehlungen« und den getreueren Befolgungen durch Eltern aus Familien mit Migrationserfahrungen zusammenhängt (vgl. ebd.: 193), macht diese Verfahren umso wirkmächtiger. Unter Kontrolle der

3 | So gilt ferner: »9- bis 12-Jährige der ersten Migrantengeneration sowie Kinder der 2. Generation mit beidseitigem Migrationshintergrund erhalten von allen Kindern am häufigsten Nachhilfe und sie besuchen häufiger als die anderen zusätzlich Förderunterricht und Förderkurse.« (Cinar et al. 2013: 169; vgl. ebd.: 185ff. sowie 196ff.).

verschiedenen Einflussfaktoren können die AutorInnen schließlich deutlich machen:

»Die Übertrittswahrscheinlichkeit auf das Gymnasium ist nicht in erster Linie durch den Migrationshintergrund bedingt. Eine gewichtige Rolle spielen sozioökonomische Rahmenbedingungen im Elternhaus, Schulleistungen und Benachteiligungen bei der Benotung.« (Cinar et al. 2013: 167)

Wurden aber die Bildungswünsche der Eltern, ihr diesbezügliches Interesse und ihr Engagement bereits nachgewiesen, müssen andere Gründe ursächlich für diese ebenso gut belegten wie strukturell vom Selbstverständnis meritokratischer Bildungssysteme (s.o.) markant abweichenden Befunde gesucht werden.

Vor dem Hintergrund weiterer Untersuchungen können Migrationseffekte nicht mehr als Ursache für die offenkundigen Unterschiede im Bildungserfolg aufgefasst werden (vgl. Maaz et al. 2011: 31). Vielmehr wird deutlich, dass in dieser Hinsicht »der Migrationseffekt im Grunde ein sozialer Effekt« ist (ebd.: 13; vgl. auch Ruokonen-Engler 2015: 330). Mehr noch:

»Zeigen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund gleich gute Schul- und Testleistungen und einen vergleichbar hohen sozioökonomischen Status, so ist der Übertritt ins Gymnasium bei Kindern mit Migrationshintergrund wahrscheinlicher als bei jenen ohne Migrationshintergrund.« (Cinar et al. 2013: 193)

In dieser Hinsicht wird angenommen, dass gerade das Problem der niedrigen gymnasialen Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien mit Migrationserfahrungen nicht während des Überganges, sondern bereits davor entsteht (vgl. ebd.: 193f.; verweisen auf Gresch/Becker).

Nimmt man diese Befunde zusammen, wird man wohl kaum durch individuelle Bearbeitung die geforderte Annäherung schulischer Leistungen von Kindern mit unterschiedlich gegebenen Bezügen zu eigener oder (groß)elterlicher Migration erzielen, sondern durch verstärkte Analyse und anschließende Änderung struktureller und sozialer Bedingungen.

Sprache in der Schule

Die Bildungsnachteile von MigrantInnen thematisieren auch Paetsch et al. Im Rückgriff auf Daten der PISA-Erhebung stellen sie dar:

»Im Bereich Lesen etwa lagen die Leistungsnachteile in PISA 2009 bei 62 Punkten auf der Kompetenzskala für die erste Generation (Schülerin bzw. Schüler und Eltern zugewandert) und bei 57 Punkten für die zweite Generation (Schülerin bzw. Schüler in

Deutschland geboren, Eltern zugewandert). Dies entspricht in etwa dem Lernfortschritt, der durchschnittlich in eineinhalb Jahren erreicht wird.« (Paetsch et al. 2014: 316)

Ähnliches wird bereits für den Grundschulbereich ausgemacht (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Genese solcher Nachteile legen statistische Auswertungen auch für diese AutorInnen den Schluss nahe, dass bei der Entstehung ethnischer Differenzen dieselben »Mechanismen« (ebd.) wirken wie bei der Genese sozialer Ungleichheit. Mithilfe weiterer Analysen wird gefolgert, dass solche Ungleichheiten auf Momente verweisen, »die zu einem erheblichen Teil auf die Umgangssprache in der Familie zurückgeführt werden können.« (Ebd.) Insgesamt wird dies als »Mangel an Lerngelegenheiten zum Kompetenzerwerb in der Verkehrs- und Instruktionssprache« (ebd.: 317) verstanden.

Eine solche Ergebnislage bietet Hinweise für die Ableitung von Handlungsalternativen, doch muss zunächst deren Ursachen-Wirkungs-Rekonstruktion näher in Augenschein genommen werden. Es zeigt sich, dass die »Verkehrs- und Instruktionssprache« offenkundig hohen Stellenwert bei der Vermittlung in schulischem Lernen und dem Erzielen von Bildungserfolg hat. Dies macht wiederum deutlich, wie relevant die – spezifische Form von – Sprache in diesem Kontext ist. Daraus kann tatsächlich gefolgert werden, Familien allgemein und somit eben auch migrantische müssten sich einer solchen instruktiven Sprache vermehrt befleißigen. Man könnte mit diesen Befunden indes auch noch weiter reichende Änderungen einleiten, etwa indem die Besonderheit dieser Sprachgestalt reflexiv genutzt wird. Dies könnte zur Folge haben, unterschiedliche sprachliche (und nonverbale) Kommunikationsmuster für die »schulische Instruktion« zu etablieren. Geschehen kann dies z.B. durch breiter genutzte Mehrsprachigkeit im Unterricht, zumal eine solche auf die allgemeine Unterstützung durch Eltern aus migrantischen Milieus zählen kann, wie die repräsentative Studie von Barz et al. zeigen konnte:

»Die Beherrschung der deutschen Sprache gilt in allen Milieus als wichtige Grundvoraussetzung für das Leben in Deutschland. Andererseits wird Mehrsprachigkeit in allen Milieus befürwortet, lediglich die Gewichtung der einzelnen Sprachen variiert.« (Barz et al. 2015: 9)⁴

4 | Für die Migration in europäische Räume gilt: »Studien zeigen, dass Migrantinnen und Migranten die Wichtigkeit der umgebenden Mehrheitssprache nicht in Frage stellen. [...] Persönliche (oder private) Mehrsprachigkeit und öffentliche Einsprachigkeit sind in der Einwanderungsgesellschaft offenbar zwei Seiten einer Medaille. Eine komplexe sprachliche Lage ist mithin der ›Normalfall‹ in Gesellschaften wie der deutschen, und es ist zu erwarten, dass dies auch in Zukunft so sein wird. Ratsam ist, dass sich Institutionen der Erziehung, Bildung und sozialen Arbeit möglichst entspannt mit den Folgen dieser Realität auseinandersetzen.« (Gogolin 2015: 294).

Nach den Befunden zur Bildungsaspiration von Eltern mit Migrationsbezügen sollte diese Mehrsprachigkeit zudem in der Elternarbeit erfolgen. Ein weiterer Kompensationsfaktor anstelle der exkludierenden Praxis des ›monolingualen Habitus‹ (Gogolin 2008; vgl. auch Gomolla/Radtke 2009: 268) in der Schule könnte mit einem verstärkt selbstregulierenden und selbstbestimmten Bildungskonzept angezielt werden, das als solches gerade durch seine Subversion verkehrsbedingter Normalinstruktion ein reichhaltigeres und insofern keineswegs allein für migrantische Kinder und Jugendliche stärker inklusives vielfältige Kommunikations- und Bildungsfelder eröffnet. Dabei muss die verbale Instruktion keineswegs ausfallen – ein solches Missverständnis sprachlich-struktureller Inklusion wäre sicher kontraproduktiv –, doch sind die Kommunikationswege so weit und so gangbar zu gestalten, dass möglichst auch in dieser Hinsicht ›kein Kind zurückgelassen‹⁵ wird.

Insgesamt identifizieren Paetsch et al. – hier zunächst für die Relevanz des Kita-Besuchs – besondere förderliche Bedingungen, nämlich »regelmäßigen Zugang zur deutschen Sprache und zu einer anregenden Lernumgebung« (Paetsch et al. 2014: 321). Dies lässt sich in anderer Hinsicht für Schulen und anschließende Lernarrangements realisieren. Insofern gilt umso mehr, gerade durch die zuvor beschriebenen mehrgleisigen Kommunikationspfade eine sprachliche »literacy« zu befördern, die sich auch der »Verkehrs- und Instruktionssprache« zielorientiert annähert:

»Die Sprache des Einwanderungslandes in Wort und Schrift kompetent zu beherrschen, muss unabhängig von kulturellen und sprachlichen Herkunftsbedingungen in der zweiten Generation der Einwandererfamilien gelingen. Genau an dieser Anforderung wird man das deutsche Bildungssystem zu messen haben.« (Heimken 2015: 307)

Ein solches Zugehen auf die Vermittlung von Bildung und Unterstützung von Bildungserfolgen wiederum ist insbesondere strukturell zu befördern und vor dem Hintergrund der hier dargelegten Zusammenhänge von sich offenkundig in ihrer Wirkung benachteiligend auswirkenden Faktoren im Schulsystem zu realisieren.

»Wo immer Jugendliche aufgrund ihres Migrationshintergrunds im Schulsystem schlechter bewertet und dadurch benachteiligt sind, kann die mangelnde Bildungsbereitschaft nicht als Rechtfertigung dienen. [...] Die Praxis, nach der die Vermittlung von Sprachkompetenz von Lehrenden als Bringschuld familialer Sozialisation verstanden wird, muss aufhören.« (Ebd.: 311)

5 | Vgl. z.B. die Arbeit zu sog. Kommunalen Präventionsketten in NRW unter dem gleichlautenden Label.

Auch die bereits erwähnten jüngeren Erkenntnisse zur Bildungsaspiration von migrantischen Familien können abermals weiter reichende Perspektiven eröffnen. Denn es ist eben nicht allein die Sprache, die ausgrenzt oder Menschen dazu verleitet, sich auszugrenzen, sondern es sind (mindestens auch) Machtgefälle, die ihre Wirkung zeigen:

»Als ein Ergebnis der deutschen Teilstudie wurde hinsichtlich der Elternbeiräte festgestellt, dass nicht nur, wie oft vermutet, die Sprache, d. h. hier die eingeschränkten Deutschkenntnisse, der Elternpartizipation im Wege stehen, vielmehr beeinflusst das asymmetrische Machtgefälle zwischen den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft und den Migrantinnen und Migranten die Bereitschaft, sich aktiv zu engagieren.« (Ruokonen-Engler 2015: 329; verweist auf Kontos et al.)

Darüber hinaus werden als weitere exkludierende und marginalisierende Momente der Schulkultur deutlich losgelöst von schlicht individuellen Entscheidungen Aspekte einer »Willkommenskultur des Schulsystems« ausgewiesen, die insbesondere aus der Verschränkung von Sprachkenntnissen und sozialer Schichtung herrühren (vgl. ebd.: 333).

Vor diesem Hintergrund ist deutlich von solchen exkludierenden Arbeitsformen abzuraten. Dazu zählen einerseits die erwähnten Asymmetrien im Verhältnis zu den Eltern. Ähnliches kann auch für das Verhältnis zu den SchülerInnen selbst sowie zu Eltern anderer Milieus und Subgruppen gelten. Ausschließende Unterrichtsformen wie beispielsweise sog. Vorbereitungs- oder »Migrationsklassen« werden anstelle des Besuchs des regulären, aber nunmehr inklusiv konzipierten Unterrichts in Frage gestellt (vgl. Bosch-Stiftung/SVR 2016: 25). Dass mit einer solchen Forderung nur wenige Fragen geklärt, aber viele strukturelle Herausforderungen neu aufgeworfen werden, ist naheliegend und soll im weiteren Verlauf der hier vorgestellten Überlegungen noch ausführlicher zur Sprache kommen (vgl. Kapitel 4.2 und 5).

Geflüchtete in der Schule

Für die Situation von Geflüchteten im deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem liegen bislang nur wenige gesicherte Erkenntnisse vor. Ganz allgemein lässt sich demzufolge für Bildung von Geflüchteten⁶ erkennen:

»Quantitativ basierte Gesamtüberblicke zu Flüchtlingen an allgemeinbildenden Schulen fehlen [...]. Zwar lässt sich die Zahl der minderjährigen Asylsuchenden bundesweit beziffern, es existieren jedoch keine Zahlen darüber, wie viele davon an welchen Schu-

6 | Für einen umfänglichen Überblick über den Forschungsstand zur Situation von Geflüchteten in Bildung und Ausbildung vgl. Bosch-Stiftung/SVR 2016: 23ff.

len in welchem Bundesland einen Platz haben [...]» (Bosch-Stiftung/SVR 2016: 25; verweist u.a. auf Massumi et al.)

Dass in Folge von Krisen in den Herkunftsländern, Unterschieden in den Bildungssystemen, den persönlichen Belastungen und dem zeitlichen Aufwand der Flucht, aber auch den mitunter länger andauernden Asylverfahren weitere Unterbrechungen in den Bildungskarrieren der geflüchteten Kinder und Jugendlichen auszumachen sind, ist naheliegend. Insofern sind für die Schulangebote von jungen Menschen mit eigenen Fluchterfahrungen neben den bereits erwähnten sprachlichen und sozialen Differenzierungen auch weitere Anpassungen des Bildungssystems vonnöten, um vor dem Hintergrund der hier benannten empirischen Befunde inklusive Konzepte zu entwickeln, die ihrerseits den langfristigen Bildungsprozess und -erfolg von Geflüchteten wahrscheinlicher werden lassen.

Stigmatisierung sozialer Räume

Schließlich sollen die bereits erwähnten sozialen Räume angesichts der Fragen von Migration nochmals berücksichtigt werden. So heißt es:

»In Agglomerationsräumen und in einzelnen Stadtquartieren erscheinen die – oftmals mit Dominanzverhältnissen assoziierten – Begriffe von der Mehrheits- und der Minderheitsgesellschaft obsolet. Auch die Wahrnehmung von Kindern mit Migrationshintergrund als ›Fremde‹ und ›Andere‹ mutet eigenartig an angesichts der Tatsache, dass neun von zehn dieser Mädchen und Jungen in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und dass sieben von ihnen die deutsche Staatsbürgerschaft haben.« (Cinar et al. 2013: 288)

Werden aber, wie vorliegend, zugleich auch Prozesse von Scheitern, Marginalisierung und Benachteiligung empirisch nachgewiesen, kann die Ursache wohl nicht mehr allein darin liegen, dass diese Kinder und Jugendlichen doch so gleich seien – sie sind, offenkundig in einer anderen Hinsicht, gerade nicht denen gleich, die als die »Mehrheit« aufgefasst werden. Dabei sprechen insbesondere die oben ebenfalls erwähnten Schul(leistungs)studien und deren Analysen dafür, dass dies nicht individualisiert erklärt werden kann, sondern dass weit eher organisationale Exklusions- und evtl. weitere Labeling-Prozesse anzunehmen sind. Insofern gilt es nunmehr, »eventuelle Diskriminierungen aufzudecken« (ebd.: 297).

Anstelle einer Dichotomisierung durch die Verwendung des ethnisierenden Begriffs ›Migrationshintergrund‹ (vgl. Laros 2015: 42) sollte von daher zunächst die »Bedeutung sozialräumlicher Gelegenheitsstrukturen« (Cinar et al. 2013: 300) anderweitig gerahmt werden – etwa als »sekundäre Quartiereffekte«, die sich durch Stigmatisierung von Wohngebieten auch auf deren BewohnerInnen

auswirken (vgl. Böhmer/Blume 2016). Damit könnte gezeigt werden, dass auch sozialräumliche Netzwerke in extern stigmatisierten Quartieren einer Stigmatisierung unterworfen werden, sodass die BewohnerInnen jener Stadtteile einer gleich mehrfachen Exklusion – nunmehr als ›Menschen mit Migrationshintergrund‹, als BewohnerInnen eines stigmatisierten Quartiers und nicht selten als schulisch Deklassierte kategorisiert werden (vgl. ferner SVR 2013: 13ff.).

Insofern müssen solche sozialräumlichen Ergänzungen der Analysen von Exklusionen im Schulalltag berücksichtigt werden, wenn nach Optimierungsmöglichkeiten für die Bildungserfolge und daraus resultierend für die alltägliche Lebensführung von Geflüchteten gefragt wird.

3.2.3 MigrantInnen im Übergang in Ausbildung

Neben der Situation im Bildungssystem soll ein zweiter Sektor der Bildung von MigrantInnen in den Blick genommen werden, um auf diese Weise Rückschlüsse auf die Bildungsarbeit mit Geflüchteten ziehen zu können. Für diesen zweiten Sektor, den Übergang Schule/Ausbildung, ist ganz allgemein festzustellen, dass sich einige markante Differenzen zwischen Menschen mit und ohne innerfamiliärem Bezug zu Migration ausmachen lassen.

Unterschiede der Ausbildungszugänge

Für den Ausbildungsmarkt sind die Prognosen gegenwärtig nicht sonderlich optimistisch, insbesondere hinsichtlich der Passungsprobleme allgemein sowie den spezifischen Diskriminierungserfahrungen, denen sich gerade Jugendliche aus Migrationsbezügen ausgesetzt sehen (vgl. SVR 2014: 7; ferner Kapitel 3.1.2) Dies bedeutet nach Auffassung der AutorInnen:

»Schon beim Übergang von der Schule in die berufliche Bildung, der ersten Stufe zum Eintritt in den Arbeitsmarkt, wird die Basis dafür gelegt, dass Personen mit Migrationshintergrund später eine geringere Beschäftigungsquote aufweisen.« (Ebd.: 9)

Die aktuellen Daten zum Übergang von Jugendlichen mit Migrationserfahrungen oder mit ausländischer Staatsangehörigkeit sind keineswegs problemlos. So waren unter den AltbewerberInnen für einen Ausbildungsplatz im Jahr 2014 mit 26% ebenso viele Jugendliche mit sog. Migrationshintergrund vertreten wie in den sonstigen Gruppierungen (vgl. BIBB 2015: 81). Doch machte der Anteil der allgemeinen BewerberInnen ›mit Migrationshintergrund‹ im Jahr 2014 ebenso 26% aus, während der Anteil derjenigen mit ausländischer Staatsangehörigkeit bei lediglich 12,6% lag (vgl. ebd.: 85). Zudem waren ›Jugendliche mit

Migrationshintergrund⁷ durchschnittlich älter als diejenigen ohne diesen Hintergrund und ihr bis dahin erworbener Bildungsabschluss war schlechter, kaum jedoch die Schulnoten – mit Ausnahme der Hochschulzugangsberechtigung (vgl. ebd.). Bloß 45% dieser ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ (gegen 61% derjenigen ohne einen solchen Hintergrund) mündeten »in eine vollqualifizierende Ausbildung« (ebd.) ein.

Unmittelbar nach der allgemeinbildenden Schule besuchen ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ signifikant häufiger eine berufliche Schule, die ihnen einen besseren Schulabschluss gestattet, als jene der Vergleichsgruppe ohne familiäre Migrationsbezüge (15% zu 11%; vgl. ebd.: 98). Am Ende der Schullaufbahn verfügen 41% der ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ maximal über einen Hauptschulabschluss, aber bloß 27% ohne einen Migrationshintergrund (vgl. ebd.). Auch will die Einmündung in eine betriebliche Ausbildung gerade jenen Jugendlichen, für die ein Migrationshintergrund disponiert wurde, nicht sonderlich gut gelingen:

»Wird allerdings nach dem Schulabschluss differenziert, so zeigen sich deutlich schlechtere Übergangsverläufe ausschließlich für nicht-studienberechtigte Jugendliche mit Migrationshintergrund: Von ihnen nehmen 66% innerhalb von 3 Jahren eine betriebliche Ausbildung auf, gegenüber 79% der vergleichbaren Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.« (Ebd.: 100)

Für jene mit Studienberechtigung liegen die Einmündungsquoten in die betriebliche Ausbildung weit höher (91% innerhalb von drei Jahren; vgl. ebd.), doch muss in diesem Zusammenhang nach der Bewertung einer solchen Quote gefragt werden, da gerade diese schulisch hoch Qualifizierten ein ebenfalls höher qualifizierendes Studium offenkundig nicht aufnehmen. Die allgemeinen Befunde für migrantische Jugendliche stimmen also kaum optimistisch. Dies gilt umso mehr, als sie gleich in doppelter Weise mit Barrieren auf ihrem Weg in die Berufswelt hinein konfrontiert werden:

7 | Das BIBB definiert dieses Konzept hier abweichend von dem ansonsten im Rückgriff z.B. auf die Statistischen Ämter gebräuchlichen: »Im Rahmen der BA/BIBB-Bewerbefragung 2014 wurde der Migrationshintergrund wie folgt definiert: Bewerber/-innen, die in Deutschland geboren wurden und alleine die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen und ausschließlich Deutsch als Muttersprache gelernt hatten, wurden als Deutsche ohne Migrationshintergrund eingeordnet; für alle anderen wurde von einem Migrationshintergrund ausgegangen.« (BIBB 2015: 84; vgl. die davon wiederum abweichende Definition für die oben im folgenden Abschnitt referierte BIBB-Übergangsstudie 2011 ebd.: 98).

»Gegenwärtig ist die berufliche Integration durch Ausbildung für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss und ausländische Jugendliche, deren Ausbildungsintegration selbst bei gleichem Schulabschluss noch einmal deutlich ungünstiger verläuft als bei deutschen Jugendlichen, in doppelter Weise unzulänglich: zum einen beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung, zum anderen, wenn der Einstieg in eine Ausbildung gelungen ist.« (Baethge/Wieck 2014: 18)

Insofern kann mit der hier vorgelegten Darstellung lediglich eine der Grenzmarkierungen für Jugendliche, denen familiäre Migrationsbezüge attestiert werden, dargestellt werden. In der beruflichen Praxis hingegen werden sie mit weitaus größeren Herausforderungen konfrontiert, die zu bewältigen eine ausgesprochen hohe und von der fortgesetzten Gefahr des Scheiterns begleitete Belastung darstellen kann.

Sprache im Übergang in Ausbildung

Moderne Gesellschaften müssen sich mit einer Realität der Super-Diversität, der ›Vervielfältigung von Vielfalt‹ in Einwanderungsländern also, auseinandersetzen, wobei dieses Konzept keineswegs nur sprachliche Differenzen markiert (vgl. Gogolin 2015: 292; zum Einwanderungsland Deutschland vgl. zudem Heimken 2015: 306). Daraus resultiert eine spezifische Verbindung von Sprachkompetenzen und Arbeitsmarktintegration, auf die Brenke aufmerksam macht:

»Zuwanderer mit ›guten‹ Deutschkenntnissen weisen eine um neun Prozent höhere Wahrscheinlichkeit auf, erwerbstätig zu sein, als Personen mit schlechten Sprachkenntnissen. Bei den Zuwanderern mit ›sehr guten‹ Deutschkenntnissen ist die Wahrscheinlichkeit um 15 Prozent höher.« (Brenke 2015: 877 FN; verweist auf Brücker et al.)

Werden diese Hinweise auf den Übergang in die ausbildungsgetragene Arbeitsmarktintegration ausgeweitet, so liegt nahe, dass auch diesbezüglich weitere sprachlich differenzierte und sensible Konzepte der Einmündung in die Ausbildung realisiert werden sollten. Dass dies nicht schlicht mit einer individualisierenden Optimierung der Ausbildungsinteressierten verbunden werden kann, sondern darüber hinaus strukturelle und organisationale Konsequenzen nahelegt, wurde bereits im Hinblick auf die Schulbildung (vgl. Kapitel 3.2.2) dargestellt und soll hier erneut artikuliert werden.

Geflüchtete im Übergang in Ausbildung

Für junge Menschen mit Fluchterfahrungen und daraus resultierend häufig unsicherem Aufenthaltsstatus liegen bislang kaum einschlägige und systematische Forschungsbefunde zum Übergang in die Ausbildung vor (vgl. Bosch-Stiftung/SVR 2016: 45). Wie es sich derzeit mit den Qualifikationsniveaus

der Geflüchteten verhält, kann z.B. auch die Bundesregierung nicht darlegen, macht indes auf die zeitlich wie hinsichtlich der vorzufindenden Vorqualifikationen hoch komplexe Gesamtlage aufmerksam:

»Zur Qualifikationsstruktur der Asylbewerber und Flüchtlinge in Deutschland liegen der Bundesregierung keine repräsentativen Angaben vor. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass innerhalb der Gruppe der Flüchtlinge sich die Herkunftsländer in der Gewichtung ändern und auch die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten innerhalb eines Herkunftslandes einer Änderung unterliegt.« (Bundesregierung 2015a: 2)

Doch scheint der Weg hinein in v.a. betriebliche Ausbildung auch bislang schon für Geflüchtete nicht sonderlich offen und einladend gewesen zu sein:

»Zentrale Befunde im Hinblick auf Bildungsgänge zeigen, dass Jugendliche und junge Erwachsene mit prekärem Aufenthaltsstatus bisher aufgrund rechtlicher Regelungen und Erschwernisse kaum Chancen auf eine betriebliche Ausbildung hatten [...], sodass schulische Ausbildung häufig die einzige Option darstellte.« (Bosch-Stiftung/SVR 2016: 26; verweisen auf Niedrig)

Anstelle der betrieblichen Ausbildung konnten weit eher Praktika oder überbetriebliche Sonderausbildungen aufgenommen werden (vgl. ebd.: 27). Doch könnten evtl. im Bereich non-formaler Ressourcen noch Funde aufgetan werden, etwa im Hinblick auf sprachliche Fähigkeiten von Menschen aus mehrsprachigen Regionen (vgl. ebd.: 51).

Allgemein scheint es sehr geboten, gerade für Geflüchtete besondere Zugänge in Ausbildung zu eröffnen:

»Da die Bildungs- und Berufsausbildungsbiografien der jungen Menschen durch Flucht und Krisen im Herkunftsland häufig von Unterbrechungen geprägt sind, ist es notwendig, die Altersgrenzen beim Zugang zu geförderten Ausbildungsangeboten zu flexibilisieren.« (BJK 2016: 9)

Auch sollten die eingesetzten Fachkräfte ebenso wie die Dienste und Einrichtungen hinreichend transkulturelle und krisenintervenierende Kompetenzen aufweisen, um geflüchtete Menschen begleiten und in kritischen Phasen den Erfolg der Ausbildung zumindest unterstützen zu können.

Dass dabei nicht nur zusätzliche Kosten (etwa für die Weiterqualifizierung von angemessen ausgebildetem Personal, für Infrastruktur etc.) anfallen, machen aktuelle Modellrechnungen deutlich, in denen trotz aller Sozialtransfers und der Ausgaben für Bildung bereits binnen vier Jahren positive Effekte erzielt werden:

»Mittel- bis langfristig übertreffen die positiven Effekte des erweiterten Arbeitskräftepotenzials, des Nachfrageimpulses durch die öffentlichen Investitionen und den zusätzlichen Konsum die kurzfristigen Kosten. Nach Berechnungen des DIW kann dieser Punkt in einem realistischen Szenario im Jahr 2020 erreicht werden.« (BMAS 2015: 15)

Dabei wird deutlich, wie wichtig gerade eine kluge und auf langfristige Erfolge angelegte Bildungspolitik und -arbeit ist:

»Auch die Nachkommen der heute bei uns lebenden Ausländer werden den Sozialstaat sehr wahrscheinlich nicht belasten – unter der Voraussetzung, dass Bildungsaufstiege in einer realistischen Größenordnung gelingen; weitere, wirksame integrationspolitische Interventionen dürften sich für den Staat gut rechnen.« (Bonin 2014: 7)

Im Hinblick auf die gegenwärtig als Geflüchtete nach Deutschland Kommenden muss jedoch zunächst attestiert werden, dass sich zumindest die Beschäftigungsquote keineswegs optimal darstellt:

»Nach den Angaben der IAB-SOEP-Migrationsstichprobe sind langfristig rund 55 Prozent der Personen, die als Asylbewerber und Flüchtlinge nach Deutschland gekommen und dort verblieben sind, erwerbstätig. Dies ist deutlich weniger als etwa bei Personen, die aus Drittstaaten gekommen sind und einen Aufenthaltstitel zu Erwerbszwecken erhalten haben oder bei Staatsbürgern aus den Mitgliedsstaaten der EU (jeweils rund 75 Prozent).« (IAB 2015a: 10)

Daraus folgt – gerade angesichts der bislang angeführten Forschungserträge – zunächst ein deutliches Signal für die Notwendigkeit, auch für den Übergang in Ausbildung als den ersten nachschulischen Schritt in die Erwerbstätigkeit, dass individuelle, organisationale, strukturelle und diese zielführend synchronisierende politische Maßnahmen vonnöten sind, um eher die gewünschten »Bildungsaufstiege in einer realistischen Größenordnung gelingen« zu lassen.

Insgesamt indes muss einer schlicht arbeitsmarktbezogenen und dabei einem Kosten-Nutzen-Kalkül folgenden Haltung skeptisch gegenübergetreten werden. So machen Zick und Klein deutlich:

»Das Credo, Menschen, die aus welchen Gründen auch immer Asyl und eine neue Heimat suchen, nach ihren Kompetenzen, ihrer Leistungs- und Anpassungsfähigkeit zu beurteilen, fand in der Öffentlichkeit großen Anklang und verband die Debatte in Deutschland mit der europäischen Debatte über Immigrationskriterien.« (Zick/Klein 2014: 147)

Anstelle eines solchen »Menschen taxierenden Credos« dürften sich gerade für die im Zusammenhang mit der Fluchtdebatte immer wieder ins Feld geführte »Werte«-Frage ergeben, dass die politischen, sozialen und individuellen

Maßstäbe für ein Zusammenleben in Super-Diversität kaum auf schlichte ökonomische Nutzbarkeit von Individuen abstellen können. Diesbezüglich bilden insbesondere jene Bildungsaspekte, die bereits erarbeitet wurden (vgl. Kapitel 2.1), ein wertvolles Korrektiv. Inwieweit sich also gängige und dabei nicht zwingend eingängige Diskursformationen bildungstheoretisch unterlaufen und somit subversiv reformulieren lassen, sollen die nun anschließenden Abschnitte zumindest in einem ersten Zugang eröffnen.

4. Strukturen der Bildung von Geflüchteten

Zwei Teilstrecken wurden bis hierher zurückgelegt auf dem Weg zur Beantwortung der Frage, wie angesichts der Zuwanderung von Menschen auf der Flucht Bildung aufgefasst, organisiert und verwirklicht werden könne. Zu diesem Zweck wurde zunächst eine Vergewisserung unter bildungstheoretischer und -philosophischer Hinsicht (vgl. Kapitel 2) versucht, um im Anschluss daran empirische Daten zur Bildung von Menschen mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen zu versammeln und auszuwerten (vgl. Kapitel 3). Im nun folgenden Abschnitt soll es darum gehen, beide Reflexionsstränge wieder miteinander zu verflechten, um auf diese Weise Formate für Bildungsprozesse und -strukturen von Geflüchteten entwerfen zu können, die für eine langfristige Inklusion von Menschen in die deutsche Gesellschaft förderlich sein können.

4.1 BILDUNGSTHEORETISCHE POSITIONEN FÜR DIE BILDUNG VON MIGRANTINNEN

Werden die bisher dargestellten Befunde zur Bildungstheorie und -empirie genutzt, so sollen insbesondere folgende Aspekte ausführlicher diskutiert werden:

1. Menschen können *nicht nicht fremd sein* (vgl. Kapitel 1.2.1),
2. Bildung kann als Subjektivierung und Subversion zugleich verstanden werden (vgl. Kapitel 2.1),
3. Migrantische Bildung stellt sich nicht selten als Exklusionsprozess mit unterschiedlichen Formen und Konsequenzen dar (vgl. Kapitel 3).

Zu diesem Zweck werden ebenso die weiteren Befunde und reflexiven Zwischenergebnisse dieser Schrift herangezogen.

4.1.1 Fremde

Zunächst zeigt sich, dass Menschen in spätmodernen Gesellschaften nicht nicht fremd sein können, also stets aufgrund der Super-Diversität in postmigrantischen Zusammenhängen (vgl. Foroutan et al. 2015; Foroutan et al. 2014; die Beiträge in Yildiz/Hill 2015) auf gesellschaftliche Muster von Migrationserfahrungen antworten – und antworten müssen. Migrationstheoretisch ist dabei kritisch auf folgenden Zusammenhang zurückzukommen:

»Der Begriff der Einwanderung ist verkürzt, da er die Vielfalt der bestehenden Migrationsrealität, welche neben Zugewanderten auch Menschen mit Migrationsgeschichte der zweiten Generation umfasst, verkennt.« (Laros 2015: 37)

Dies macht deutlich, dass zunächst nicht allein von jenen Menschen besondere Zugänge zu Wanderungsprozessen und den mit ihnen verbundenen, jeweils unterschiedlichen Erfahrungen angenommen werden können, sondern dass dies auch noch für deren Nachfahren in »der zweiten Generation« gilt. Vor dem Hintergrund der bereits formulierten Hinweise auf das Fremdsein auch sog. Einheimischer wird zugleich kenntlich, dass Migrations- und damit verbunden Fremdheitserfahrungen in einem sozialen Kontext auch dann spürbar und wirkungsvoll sind, wenn sie sich vermeintlich bloß angesichts der »Anderen« einstellen.

Denn Migration zählt zu den gesellschaftlichen Realitäten, die auch dann nicht ausgeschlossen werden können, wenn Grenzregime eine Abwehr gegen »Andere« zu verwirklichen suchen. Dennoch und gerade dann erfahren sich Menschen diesseits und jenseits der Grenze als von Grenzziehung und somit von möglichem Überschreiten der Grenzen, eben Migration, angesprochen und herausgefordert. Fremdsein – und sei es lediglich als ein solches reflexives Fremdsein gegenüber dem ausgegrenzten »Fremden« – prägt insofern die Menschen in einer Gesellschaft unabhängig von ihren aufenthaltsrechtlichen, generationalen oder wie auch immer konstruierten Zugehörigkeitsverständnissen.

Diesem Konzept des diversifizierten Fremdseins kann das Bildungsverständnis einer *Pädagogik der Fremde* entlehnt werden, das anstelle von territorialer Abgrenzung, sozialem Ausschluss und bildungspraktischer Benachteiligung nach passenderen Arrangements für die Verschiedenen fragt und insofern einen »offenen Raum« der Bildung zu entwerfen sucht. Wird ein solcher Raum nicht mehr allein als Zwischenposition einer dichotomisierten Wirklichkeitskonzeption aufgefasst (vgl. Kapitel 1.1), so lassen sich vielfältige Zugänge zu Lernen, Verstehen und Erproben finden (vgl. Böhmer 2014), die ihrerseits sekundäre Zuschreibungen von Fremdheit unterlaufen.

Vielmehr entstehen »Mischgewebe« von Bildungsprozessen vielfältiger Verortung, in denen die Individuen jeweils eigene Prozesse mit ebenso eigenen Bedeutungen gestalten und zugleich in wechselseitigen Bezugnahmen miteinander interagieren. Ergebnis ist ein jeweils spezifisches Konstrukt sozialer Hybridisierungen, das eingebettet wird in situative Rahmenbedingungen, denen zugleich eine längerfristige Perspektive eingeschrieben ist. Insofern sind Prozesse einer Bildung des offenen Raumes ebenso fluide wie die Selbstkonzepte der daran beteiligten Menschen und die situativen Rahmenbedingungen, wobei Letztere zugleich von »Megatrends« wie der Ökonomisierung von Bildung, der neosozialen Transformation spätmoderner Gesellschaften o.a. gerahmt werden und in Arbeitsgruppen, Lernprojekten u.a. den Individuen entsprechende Bildungsprozesse ermöglichen, miteinander verweben und zugleich deren jeweiliger biographischer und sozialer Situation entsprechend eröffnen.

Damit sind nicht allein als Bildung zu definierende Prozesse im engeren Sinne möglich, sondern zugleich bieten sich auch Gelegenheiten für die veränderte Ausgestaltung der alltäglichen Lebensführung, die an solche Bildungsprozesse, die mit ihnen möglichen Transformationen subjektiver Positionen und intersubjektive Prozesse in der Gestaltung von Alltag anknüpfen. Im Hinblick auf eine an Migrationsphänomenen geschulte Bildungstheorie besteht die Chance, diese Lebensführungen vor dem Hintergrund der eigenen Fremdheit und dem daraus resultierenden Ringen um jeweils neue Antworten auf die erlebte und mitunter geradezu stimulierende Fremdheit der subjektiven und sozialen Positionen tatsächlich nicht mit den immer gleichen Antworten abzutun, sondern durch die Erfahrung des »*offenen Raumes*« der Bildung und der darin geteilten Fremdheit subjektiven und sozialen Transformationen Raum zu geben.

Demgemäß kann ein Verständnis erwachsen, dass auch bei größter Unterschiedlichkeit der Beteiligten eine grundsätzliche Erfahrung allen eignet: die der eigenen Fremdheit. Daraus kann, bei entsprechendem Zutrauen der Individuen, belastungsarmen Rahmenbedingungen und einer für solche Fremdheit sensibilisierten Prozessbegleitung eine Gemeinsamkeit erwachsen, die Fremde nicht als Bedrohung, sondern als Sinnbild der eigenen Erfahrungen begreift und insofern materielle, soziale, politische, administrative, kulturelle und zahlreiche weitere Neuformulierungen von Subjektivität riskiert, ohne dass diese mit den von Anderen formulierten Entwürfen identisch sein müssten. Die andernorts bereits beschriebene »Solidarität der Erschütterten, doch Unerschrockenen« (Böhmer 2014: 236; verweist auf Patočka) kommt damit auch in diesem Zusammenhang zum Tragen und unterläuft jegliche Aufspaltung in »fremd« und »noch fremder« oder in »Einheimische« und »Geflüchtete« durch den solidarischen Bezug derjenigen, die z.B. aufgrund persönlicher Krisen und deren Bewältigung Fremdheit existenziell erfahren haben.

Soll eine so konzipierte *Pädagogik der Fremde* sich jedoch nicht in sozialromantischen Appellen an die Individuen oder gleich Niedergeschlagenheit angesichts der nicht realisierten Utopie erschöpfen, muss bildungstheoretisch beschrieben werden, wie eine solche Perspektive überhaupt verwirklicht werden kann. Sicher bedarf es der engagierten Individuen, aber ebenso sehr objektiver Strukturen und Ordnungen, die solche Experimente der Bildung ermöglichen. Dazu zählen zunächst Reformulierungen institutioneller Bildung, für die – ebenso wie für die noch anschließenden Hinweise – im folgenden Unterkapitel (vgl. Kapitel 4.2) praktische Umsetzungsvorschläge formuliert werden sollen.

Des Weiteren ist eine entsprechend zielführende Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte vonnöten, um die Rahmenbedingungen für solche Bildungsprozesse vorbereiten und die Beteiligten angemessen begleiten zu können. In diesem Zusammenhang ist gerade auch die Selbstreflexion von Lehrenden in der oben skizzierten Form einer *Pädagogik der Fremde* weiter zu entwickeln, um einer Subjektform der Fremde auch im fachlichen Interaktionsformat Rechnung tragen zu können.

Didaktische Ansätze sind so zu transformieren, dass sie ermöglichen, anstelle von Responsibilisierung und Aktivierung nach den eigenmotivierten Lernmotiven in Bildungsprozessen zu fragen, sie aufzugreifen und angemessen zu unterstützen. Zudem werden sich unausweichlich Erfahrungen von und Reaktionen auf Frustration angesichts von sich hinlänglich häufig einstellenden befremdlichen Erlebnissen und Erkenntnissen ergeben, auf die pädagogisch angemessene Antworten von Seiten der Fachkräfte gefunden werden müssen. Spätestens hier wird deutlich, dass ein derartiger Anspruch wohl kaum von einer einzelnen LehrerIn angemessen erfüllt werden kann; vielmehr werden multiprofessionelle, milieu-übergreifende und transkulturelle Teams sowie didaktisch nicht auf eine Fachkraft zentrierte Gestaltungen vonnöten sein.

Im Hinblick auf Assistenz- und Interventionsformen von frühkindlicher Bildung, Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung u.a.m. ist zu klären, welche Formen, zumindest teilweise im Unterschied zu den bisherigen, angemessen sind, um die Vielfalt der Prozesse, die Notwendigkeit von deren Verflechtungen und neuerlichen Ablösungen, den Ansprüchen von Befremdung, Frustration und Transformation bisheriger subjektiver Vorstellungen und objektiver Ordnungen etc. bildungspraktisch zu beantworten.

MigrantInnen sind vor diesem Hintergrund als kompetente Gesprächs- und LernpartnerInnen anzusehen, die aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen und Bewältigungen von Fremdheiten die notwendigen Prozesskenntnisse aufweisen können, um eigene und weitere Bildungsprozesse einzuordnen und mit der notwendigen Gelassenheit zu gestalten.

4.1.2 Subversion

Bildung, so wurde bereits herausgearbeitet, subjektiviert nie nicht, Bildungsbemühungen sind also stets daraufhin orientiert, sich als ein Selbst vom Anderen her zu entwerfen und dies in mannigfaltigen Bezügen leisten zu müssen (vgl. Kapitel 2.1). Ein solches dialektisches Subjektivierungsverständnis von Bildung eignet sich insbesondere für die Reflexion auf Bildungsprozesse mit MigrantInnen allgemein und Geflüchteten im Besonderen, als die den Bildungsansprüchen stets unterlegten Bezüge auf das Fremdsein hier reflexiv eingeholt, dialektisch aufgehoben und bildungspraktisch transformiert werden können.

Dies bedeutet, dass in der so verstandenen Bildungsarbeit mit MigrantInnen Fremdsein konstitutiv ist, genauso wie in allen anderen Selbstverhältnissen und Bildungsprozessen auch, dass die so doppelt konstitutive Fremde nunmehr aber auch noch ihrerseits reflexiv auf die Frage antworten kann, wie national, religiös, ethnisch o.a. konstruierte Identitäten gebildet werden. Bildungstheoretisch, so viel kann bereits festgehalten werden, lassen sich solche Prozesse nur als subjektivierende Subversionen und subversive Subjektivierungen verstehen – als Prozesse also, in denen bei aller Einfügung in bestehende hegemoniale Ordnungen subtil und doch recht wirksam ein »Überhang« oder auch eine »Kluft« auf jenes »Anderer« verweist, das im Bildungsprozess weiterentwickelt oder auch transformiert werden soll. Zudem ist bei emanzipatorisch angelegten Pädagogiken zu beachten, dass subjektivierende Anteile stets mitfungieren und insofern unter- und einordnende Positionierungen auch bei ihnen jeweils einen nicht unbeachtlichen Anteil der Bildungs(zwischen)ergebnisse ausmachen werden.

Folglich kommen subjektive Bemühungen und Prozesse mit externen Herrschaftsmaßstäben in Kontakt, das Subjekt der Bildung wird stets schon vom Anderen seiner selbst her adressiert und in das Bildungsgeschehen hineingerufen. Dabei verbleibt jedes Individuum in einem Residuum der Unverfügbarkeit – für die Anderen ebenso wie im Hinblick auf sich.¹ Somit kann eine absolute Befolgung subjektivierender Imperative schlicht nicht angenommen werden. Hinzu kommen positiv gesetzte Abweichungen des im Bildungsgeschehen angesprochenen Individuums, das im bereits erwähnten Sinne nicht bereit ist, sich gänzlich zu unterwerfen (vgl. Kapitel 2.2). Aus beiden Versionen der *conditio humana* erwachsen also Möglichkeiten, sich trotz aller Subjektivierung im Bildungsprozess mehr oder minder subtil abweichend und somit subversiv zu geben und sogar geben zu müssen.

1 | Zur astronomischen, biologischen, psychoanalytischen, kybernetischen und transzendentalphilosophischen Selbstentmachtung des Menschen vgl. Böhmer 2014: 118f.

Bildung bedarf insofern stets der Ordnungen, in die hinein ein Bildungsgeschehen führen soll, und schafft sie zugleich durch die interne Verweisstruktur auf das Bildungsziel. Daneben hat Bildung einen transformierenden Grundzug (vgl. Koller 2012), der die sich bildenden Subjekte umformt und durch deren sich wandelnde Position in ihrem Umfeld Letzteres ebenfalls tangiert. Indem im Bildungsprozess die stets auch abweichenden Subjekte adressiert und auf diese Weise erst konstituiert werden, transformiert Bildung nicht nur die Subjektivität der sich bildenden Individuen, sondern fungiert als Subversion jener Ordnung, in die hinein sie die Subjekte ruft. Insofern kann die gegebene Ordnung im Bildungsgeschehen nicht dieselbe bleiben, sie wird durch die Fehlleistungen aufgrund von Unfähigkeit oder Unwillen zur völligen Unterordnung ihrerseits weiter gestaltet. Für die Frage nach den Bildungsaspekten in der Arbeit mit Geflüchteten erwächst daraus die Perspektive eines sich weiter formierenden gesellschaftlichen Gesamtzusammenhanges, der durch die sich bildenden Geflüchteten (bereits im Sprachkurs) und die ihnen Assistierenden (bereits in der ersten Interaktion) jeweils neue Möglichkeiten des Selbst-, Fremd- und Weltverstehens eröffnet, daraus veränderte Handlungsformen erwachsen lässt und somit zu – in aller Regel lediglich geringfügigen, aber dennoch tatsächlich erfolgenden – Änderungen des subjektiven und somit auch des sozialen und gesellschaftlichen *status quo* beiträgt.

Wurden bislang unbeabsichtigte und vorsätzliche Abweichungen von vorgegebenen Ordnungen gleichermaßen angesprochen, so zeigt sich gerade bei den Letztgenannten noch deutlicher, dass die dezidiert subversive Interpretation vorgegebener Normative für die Ausgestaltung der eigenen biographischen Kohärenz vielfältige Stimuli bieten kann. Daraus erwächst die Chance für eine der Vielgestaltigkeit der Individuen und ihrer subjektiven Kohärenzkonstruktionen entsprechende Gestaltung gesellschaftlicher Zusammenhänge in einer Weise, die bestehende Ordnungen nicht schlicht negiert. Vielmehr können sich in der Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten, der »Welt«, Erlebnisse einstellen und deren Reflexionen zu mitunter anschlussfähigen Weiterentwicklungen beitragen. Solche Anschlüsse könnten etwa in den nach wie vor hohen Ausmaßen gesehen werden, in denen sich Menschen in der Arbeit für Geflüchtete freiwillig engagieren. Dieses Phänomen lässt sich (auch) verstehen als Ausdruck einer bürgergesellschaftlichen Subjektivierung, die gerade in den Leerstellen wohlfahrtsstaatlicher Präsenz von Versorgung tätig wurde und dabei zugleich ein Selbstverständnis artikuliert, dass sich keineswegs nur als AdressatIn hoheitlicher Anrufungen versteht, sondern als Glied des zum Handeln ermächtigten Souveräns (vgl. Art. 20 Abs. 2 GG).

Ein weiteres Moment subversiver Bildung soll erwähnt werden. Gibt der Bildungsprozess trotz aller inhärenten Subjektivierung Restbestände von Emanzipation nicht völlig auf, müssen nicht nur jene Freiräume gesucht werden, in denen – vorübergehend oder bislang noch gar nicht – hegemoniale

Ordnungen nicht präsent sind. Vielmehr sind auch jene Momente einer dezierten Dekonstruktion eigener Hegemonie vonnöten, die in der Dialektik von ›Freiheit bei dem Zwange‹ (Kant) Subversion als Selbstverhältnis der pädagogischen Akteure auffasst. Eine solche selbstreflexive Subversion setzt bereits dort an, wo nach den Interessen, Vorerfahrungen und Kompetenzen der im Bildungsgeschehen Anzusprechenden gesucht wird. Gerade die empirischen Befunde (vgl. Kapitel 3) haben Hinweise darauf geliefert, dass allgemein, besonders aber in der institutionellen Bildung von MigrantInnen und Geflüchteten, solche Rückfragen kaum gestellt und deren Antworten ebenfalls selten handlungsändernd werden. Damit indes erschöpft sich eine selbstreflexive Bildungsarbeit noch keineswegs. Vielmehr sollte weiter danach gesucht werden, wie in der Arbeit mit Geflüchteten Bildung so angebahnt werden kann, dass selbstbestimmte Prozesse der Geflüchteten möglich und dafür angemessene Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Gerade in einem solchen Setting des für die verschiedenen Individuen und ihre Bildungsprozesse »offenen Raumes« ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten, die in bereits bekannten Konzepten reformpädagogischer oder alternativer Schulkonzepte erprobt wurden (vgl. Oelkers 2010, 2005). Diese können hier weder allesamt vorgestellt noch in angemessener Form differenziert werden. Doch könnten von dorthier Gesichtspunkte wie Inklusion (vgl. nachfolgend Kapitel 4.1.3), Individualität der Lerngelegenheiten bei gleichzeitiger Heterogenität in den (z.B. alters- und herkunftsgemischten) Gruppen, modularisierte und multilinguale Didaktiken, sozialräumliche Öffnung u.v.m. relevant werden. Auf diese Weise lassen sich für unterschiedliche Kinder und Jugendliche, also nicht allein geflüchtete, weitere und überdies inklusive Kommunikations- und Bildungsfelder erschließen.

Zugleich ist danach zu fragen, wie durch infrastrukturelle Maßnahmen, etwa baulicher Art, weitere Möglichkeiten eröffnet werden können, Bildung als Chance auf Weiterentwicklung von Menschen und Strukturen zu organisieren. Eine erste Möglichkeit ist, die gerade baulich augenfälligen Formate »ausschließender Einschließung« (Bojadžijev 2015: 279), etwa durch die Beschulung von migrierten Kindern in ausschließlich ihnen zugänglichen Klassenräumen, die der Sprachförderung dienen sollen, aufzulösen und diese Kinder in die Klassenzimmer – und die Didaktik – derjenigen einzubeziehen, von denen sie bislang segregiert wurden. Dass damit weitere Chancen (sprachlicher, sozialer, und im Hinblick auf die mitgebrachten Ressourcen: auch organisationaler Art) eröffnet werden können, wurde bereits umfänglich dargelegt. Dabei zeigt sich, in welcher Form und in welchem Ausmaß bisherige Diskursformate (insbesondere öffentlicher Debatten) bildungstheoretisch erweitert und insofern subversiv weiterentwickelt werden können. Zu denken ist hierbei an Begleitforschung, die infrastrukturelle, didaktische, gesundheitliche und

soziale Transformationen im Schulbetrieb für Geflüchtete nicht nur erheben, sondern zugleich in ihren Auswirkungen prognostisch entwerfen kann.

Auf diese Weise lassen sich im zunächst recht hegemonial anmutenden Bildungsbegriff und den mit ihm agierenden Institutionen doch einige subversive Öffnungsmöglichkeiten ausmachen, die zu nutzen und weiterzutragen nicht allein geflüchteten Kindern und Jugendlichen zugute kommen kann, sondern insgesamt SchülerInnen in ihrer bereits gegebenen Heterogenität den Weg in eine gleichfalls zunehmend heterogener werdende und mit nicht bloß gelegentlich wohl auch befremdlichen Erfahrungen aufwartende Gesellschaft zu bahnen vermag.

4.1.3 Inklusion

Der Blick auf die ausgewählten Befunde empirischer Forschung zu schulischen Bildungsprozessen und Übergängen in Ausbildung macht deutlich, dass gerade MigrantInnen und alle, die als solche sozial adressiert werden (vgl. Scherr et al. 2015: 28), von merklichen Ungleichheiten betroffen sind. Daraus ergeben sich zweierlei Themenfelder: zum einen das der Rückfragen nach Diskriminierung im Bildungssystem, also durch und in Bildungsprozessen², und zum anderen die Fragen nach den »lessons learned« aus diesen Befunden. Gerade von den Erkenntnissen im letztgenannten Aufgabenkreis her können die Inklusivität einer postmigrantischen Gesellschaft und die Rolle von Bildung für deren Verwirklichung weiterreichend verstanden werden.

Bildung in dem hier entwickelten Verständnis hat daher zur Konsequenz, dass individuelle ebenso wie kollektive, dass subjektive ebenso wie strukturell-objektive und dass persönliche ebenso wie gesellschaftliche Prozesse miteinander abgestimmt werden müssen, um den heterogenen Akteuren, Prozessen, Strukturen und Ordnungen Rechnung tragen zu können. Eine solche »wohltemperierte Bildung« ist nicht nur, aber eben doch besonders für die Vergesellschaftung von Menschen mit eigenen oder familieninternen Bezügen zu Migration von Bedeutung. Dabei soll das bereits vorgelegte Verständnis genutzt werden, das Inklusion als Bestreben auffasst, unterschiedlichen Menschen gesellschaftliche Positionen zu eröffnen, in denen sie Anerkennung erfahren und Selbstbestimmung praktizieren können, ohne dass ihnen Barrieren der gesellschaftlichen Teilhabe diese Zugänge streitig machen (vgl. Vorüberlegungen). Gerade im Hinblick auf das Bildungssystem wurde deutlich, dass

2 | Dass dieses eminent bedeutsame Forschungsfeld aus Gründen des limitierten Umfangs nicht ausführlicher thematisiert werden kann, wurde bereits ausgeführt und sei hier angesichts der Relevanz der Frage wie der Komplexität der Forschungsbefunde abermals erwähnt. Vgl. insofern Gogolin 2008; Gomolla/Radtke 2009; Rose 2012; Scherr et al. 2015; Scherr 2014 u.v.a.m.

Anerkennung und Selbstbestimmung keineswegs durchgängig gegeben sind, sondern dass zahlreiche Beschränkungen fungieren, die indes nicht zwingend vorsätzlich errichtet werden, sondern sich wohl häufig eher »kollateral« und inkrementell einstellen, dabei jedoch deutlich identifizierbare Benachteiligungsmomente unter sozialer Hinsicht erkennen lassen (vgl. Kapitel 3.2.2).

In spätmodernen Gesellschaften kann mit dem Konzept der »Mehrfachzugehörigkeit« (Duemmler 2015: 38) deutlich werden, dass Inklusion nur ›Teilausschnitte von Handlungsroutinen‹ (vgl. Amelina 2013: 135) anzielt, nicht jedoch den vollständigen Einschluss in einen jeweils eng umgrenzten gesellschaftlichen Kontext. Eine solche totale Inklusion ist bereits angesichts der zuvor dargebotenen Hinweise zur nicht intendierten Subversion in Bildungsprozessen kaum denkbar. Inklusion bezieht also jeweils ›Teilausschnitte‹ menschlicher Praxis temporär begrenzt in gesellschaftliche Ordnungen ein und bietet so einerseits eher Chancen auf eine ausgewogenere Zuteilung von gesellschaftlich relevanten Ressourcen und Zugängen zu ihnen. Andererseits wird deutlich, dass Inklusion nicht auf ein einziges Feld und in einer einzigen Form erfolgen kann. Daraus resultiert, dass Assimilation als vollständiges Einfügen in eine gegebene nationale Ordnung nicht mit dem Inklusionsbegriff konform geht. Vielmehr sind »Mehrfachzugehörigkeiten« auch in mehrfachen sozialen oder nationalen Kontexten möglich, was nicht zuletzt die juristische und administrative Möglichkeit doppelter (und mehrfacher) Staatsbürgerschaften dokumentiert.

Bildungstheoretisch hat dies zur Folge, dass sich mit einem inklusiven Bildungsverständnis Annäherung und Abgrenzung zugleich ereignen können – die Annäherung an einen bestimmten Teilaspekt einer bestimmten sozialen Ordnung bei gleichzeitiger Abgrenzung gegen andere Teilaspekte dieser Ordnung oder weiterer, mit ihr verbundener. Wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 1.1), können daraus analytisch schwer zu handhabende Konsequenzen entstehen, die jedoch zugleich für die soziale Praxis als leitend angesetzt werden müssen. Insofern folgt für die Frage nach Bildung, dass Menschen nicht zwingend in eine bestimmte vorgegebene Ordnung eingebunden werden müssen – und es nach den bisher formulierten Erkenntnissen auch nicht können. Vielmehr heißt Bildung in heterogenen Kontexten, diese Kontexte vorzustellen, deren Verständnis zu unterstützen und zugleich damit zu arbeiten, dass stets »Mehrfachzugehörigkeiten« eindeutige Zuordnungen unterlaufen. Daraus lässt sich indes nicht schlicht eine »Integrationsunwilligkeit« im Sinne eines vorsätzlichen Sträubens gegen die Teilhabe in gesellschaftlichen Zusammenhängen ableiten. Vielmehr bleibt zu prüfen, welche Zugehörigkeit aus welchen Gründen angezielt, welche aus welchen anderen Gründen abgelehnt und welche evtl. an ihrer Stelle erstrebt werden. Als Konsequenz werden Analysen umfanglicher notwendig, um Sachverhalte und Menschen angemessen verstehen und in ihren Bildungsprozessen begleiten zu können.

Stellen sich in einem solchen inklusiven Bildungsprozess und dem mit ihm günstigenfalls verbundenen Dialog thematische, zeitliche, räumliche, materielle und soziale Gemengelagen ein, so können diese angesichts ihrer eigenen Komplexität für gewöhnlich nicht geradewegs in ›wir‹ und ›sie‹ aufgespalten werden. Vielmehr sind diese Gemengelagen als Zwischenergebnis einer Auseinandersetzung von Menschen zu verstehen, die ihrerseits um Antworten auf gegebene Sachverhalte ringen, »sich zu sich selbst als eines Verhältnisses zu anderen zu verhalten« (Ricken 2015b: 145) und dabei ihre eigenen Bildungsprozesse zu verwirklichen. Auf diese Weise suchen Menschen danach, angesichts von Befremdungen zu neuen Arrangements ihres Selbstverständnisses und möglichst auch des Zusammenlebens zu finden. Bereits für die Begleitung eines solchen Bildungsprozesses ist es daher sinnvoll, nicht nach dichotomisierenden Sozialkonstellationen zu fragen und sie als essentialistische Grundwahrheiten zu nehmen.³ Vielmehr kann aufgrund der bisherigen bildungstheoretischen Ableitungen (vgl. insbesondere Kapitel 4.1.1) davon ausgegangen werden, dass die Frage nach dem Gemeinsamen im Unterschiedlichen eine weitere Antwortperspektive bereithalten kann. Im Diskurs um muslimische Theologien können jene Aspekte in den Blick genommen werden, die nach den wechselseitigen Verhältnissen von Strategien und Politiken in Deutschland einerseits und von den sich damit ergebenden Selbst- und Gesellschaftsbildern bei Angehörigen unterschiedlicher Weltanschauungen andererseits fragen, um dabei Teilhabemöglichkeiten und Ausschlüsse zu thematisieren.

Für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten erwächst daraus zunächst der Ansatz, ebenfalls das Gemeinsame im Unterschiedlichen suchen zu können. Ein Ansatzpunkt kann die unterschiedlich erlebte und gestaltete Fremdheit in alltäglichen Selbst- und sozialen Verhältnissen sein. Bildung heißt dann beispielsweise, diese Fragen nach der eigenen Position in jeweils unterschiedlicher Weise zu formulieren, zu beantworten und diese Formulierungen auszutauschen. Auf diese Weise kann ein weiterer »offener Raum« zwischen den Beteiligten geschaffen werden, der seinerseits die Möglichkeit bietet, zu einem Raum des gemeinsamen Suchens in unterschiedlichen Erfahrungszusammenhängen zu werden – und sich zugleich in einem anschließenden Schritt auf eine Gemeinsamkeit der faktisch gegebenen sozialen Praxis hin zu bewegen. Dabei dürfen die nach wie vor bestehenden und evtl. gerade im einander vergleichenden Austausch besonders spürbaren Unterschiede nicht nivelliert werden; doch bietet die gemeinschaftlich thematisierte unterschiedliche Fremdheit womöglich eher Anlass zu wechselseitigen Bezügen als ohne diese Gemeinsamkeit.

3 | Solche dichotomisierenden Sozialkonstellationen lassen sich gegenwärtig in Teilen der Auseinandersetzung mit »dem Islam« ausmachen (vgl. dazu z.B. Foroutan et al. 2014).

Die Bewährungsprobe wartet auf ein solches Verständnis allerdings dann, wenn die konkreten Umsetzungsmöglichkeiten – hier: in der Schule und im Übergang in die Ausbildung – betrachtet werden. Gegenwärtig, dies haben die empirischen Befunde mehr als deutlich gezeigt, ist es noch nicht sonderlich weit her mit einem solchen inklusiven Bildungssystem. Hier besteht noch ein erheblicher Handlungsbedarf, der umso stärker wird, je mehr nach angemessenen Pfaden für die Vergesellschaftung von Geflüchteten gefragt wird.

Ein erster Schritt wäre bereits getan, wenn unabhängig vom aufenthaltsrechtlichen Status der Geflüchteten allen eine grundsätzliche Chance auf grundlegende Bildung im hier skizzierten Sinne geboten wird. Auf eine solche Weise werden tatsächlich solidarische und auf Anerkennung gestützte Bildungs- und somit auch soziale Prozesse möglich, die langfristig einer erweiterten Bildungspraxis »offener Räume« Möglichkeiten eröffnen. Der Realisierung des Menschenrechts auf Bildung (nach Art. 26 AEMR) könnte dies recht nahekommen. Damit wird Bildung auch nicht schlicht auf (Nach-)Qualifizierung für künftig benötigte Arbeitskräfte reduziert, sondern in einem umfänglicheren Sinne als Moment von Inklusion verstanden.

Für das Schulsystem selbst hat ein solches inklusives Verständnis zur Konsequenz, die unterschiedlich verteilten Kompetenzen und Ressourcen im jeweils gegebenen Ausmaß zur Geltung kommen zu lassen und zugleich bei ihrer Realisierung zu assistieren. Insofern ist es sinnvoll, Sprach- und allgemeinen Unterricht nicht mehr in monolingualer Engführung zu betreiben:

»In dieser Lage wäre die Entwicklung pädagogischer Handlungsstrategien ratsam, die die Ausbildung der Fähigkeit unterstützen, sich selbstbewusst und kompetent in sprachlicher Super-Diversität zu bewegen.« (Gogolin 2015: 297; vgl. ferner Heimken 2015)

Auch können Alltagskompetenzen, aber ebenso individuelle Verarbeitungsprozesse und -formen in ihren jeweiligen Ausprägungen zur Geltung kommen, angemessene Spielräume finden sowie professionelle Beantwortungen erfahren. Hier ist neben mono- und multilingualen Konzepten auch an non-linguale Formate zu denken, wie sie durch Kunst, Musik oder auch Sport insofern ermöglicht werden, als sie nicht allein positiv definierten Lernzielen verpflichtet, sondern auch kreativen (und somit: nicht planbaren) Prozessen gegenüber offen sind. Was dies für die Ausstattung der Schulen und die fachlichen Kompetenzen unterschiedlicher Professionen bedeutet, wurde bereits ausgeführt (vgl. z.B. Kapitel 2.2).

Zu diesem Zweck lassen sich die empirischen Befunde zur strukturellen Benachteiligung derjenigen SchülerInnen nutzen, denen ein Bezug zur Migration attestiert wird. Deutlich wird, dass die bisherigen Formen und auch die zurückliegenden Veränderungen noch sehr wenig Wandel im Hinblick auf einen Ausgleich der Verteilung von Partizipation und Chancen im Bildungs-

system erbracht haben. Es kann also keineswegs um eine Fortsetzung der bisherigen Bildungsarbeit mit lediglich größeren Zahlen von ›noch fremderen‹ (vgl. Krüger-Potratz 2014: 50) SchülerInnen gehen. Wenn auch für Schulbildung und den Übergang in Ausbildung unter den Bedingungen deutlich gesteigerter Zahlen von Geflüchteten gelten soll, dass *dies zu schaffen sei*, müssen sich die bisherigen Abläufe, Strukturen und professionellen Kompetenzen merklich weiten und transformieren. Inklusion ist für Menschen mit Migrationsbezug bislang bereits höchstens in Ansätzen gegeben, sie wird sich für geflüchtete Menschen unter den bis *dato* gegebenen Maßgaben kaum zum Besseren entwickeln. Anerkennung, Ressourcenorientierung, praktizierte Vielfalt und Inklusion sind einige der Pfade, auf denen sich eine Besserung erreichen ließe.

4.2 PRAKTISCHE KONSEQUENZEN FÜR DIE BILDUNG VON GEFLÜCHTETEN

Bildungstheoretische Klärungen und Konkretisierungen waren zunächst vonnöten, um die verschiedenen Ansätze und empirischen Befunde zur Bildung von MigrantInnen und Geflüchteten auszuloten. Nunmehr sollen – einige ausgesuchte – Vorschläge für eine im bislang entwickelten Sinne bildungspraktische Konkretisierung dieser Überlegungen angeboten werden. Dabei ist zunächst die bereits im vorhergehenden Abschnitt angedeutete Auffassung leitend, dass ein »Weiter so« insofern nicht akzeptabel ist, als das »Bisher schon« seinerseits an vielen Stellen nicht überzeugt. Genau dies dürfte spätestens im Hinblick auf die Befunde der Bildungsforschung deutlich geworden sein: Die bislang in Deutschland vorherrschende Praxis schulischer Bildung und der Ausgestaltung von Übergängen in Ausbildung hat zu einer Situation geführt, in der zahlreiche junge Menschen nicht nur nicht angemessen in Bildung, Erwerbsarbeit und schlussendlich die Gesellschaft integriert, sondern in denen sie weitgehend und in vielfältigen Formen exkludiert wurden.

Um daher ein »Anders jetzt« auch positiv umreißen zu können, kommen im Folgenden jene Gesichtspunkte zur Sprache, die sich anhand der drei bildungstheoretisch leitenden Kategorien *Fremde*, *Subversion* und *Inklusion* als bildungspraktisch plausibel darstellen. Diese Gesichtspunkte werden dabei in einer knappen Listung, versehen mit einigen pointierten Erläuterungen, vorgestellt. Die somit formulierten Ansätze für die Praxis der Bildung sind als Beispiele zu lesen, die weder abschließend noch vollumfänglich begründet dargestellt werden. Die Auflistung versteht sich folglich als Impulsgeberin für weitere – und somit: angemessenere – Konkretisierungen.

Impulse aus der Perspektive einer »Pädagogik der Fremde«

Zunächst sollen einige Hinweise formuliert werden, die praktische Konsequenzen aus dem pädagogischen Konzept der »Fremde« anbieten.

»Offene Räume« der Bildung schaffen

Bildung auf der Grundlage wechselseitiger Offenheit für Motivationen und Kompetenzen in multiprofessionellen, milieu-übergreifenden und transkulturellen Teams (LehrerInnen, SozialpädagogInnen, ErzieherInnen etc.)

- Anerkennung der Fachkräfte – auch durch angemessene Entlohnung, multiprofessionelle Verantwortungen im Team, in der Fallsteuerung etc.;
- Weiterentwicklung fachlicher Expertisen – etwa durch Fort- und Weiterbildungen zu selbstbestimmten und dezentrierten Lehrformen, kultureller Vielfalt, Krisenintervention etc.;
- Aufmerksamkeit für das professionelle Handeln – auf dem Weg über Inter- und Supervision mit Fokus auf die oben erarbeiteten Subjektformen der Fremde, auf »migrationspezifische Mythen« (z.B. Verknüpfung von sprachlichen Defiziten mit kognitiven), Varianz der didaktischen und der Elternarbeit, Reflexion der eigenen Milieuspezifika u.a., ferner Arbeitszeitregelungen zur Vor- und Nachbereitung etc.

Offenheit für subjektivitätsbezogene oder bürgergesellschaftliche Motivationen und Kompetenzen der freiwillig Engagierten

- Anerkennung von Freiwilligkeit und Arbeitsaufwand – auch durch angemessene Formen der Wertschätzung, der Nutzung der Kompetenzen aus Alltags- oder professionellen Bezügen der Engagierten u.a.;
- Weiterentwicklung der Persönlichkeit – etwa durch Fort- und Weiterbildungen zu den Einsatzgebieten sowie zur Vermittlung sozialer Kompetenzen, zur Positionierung in Handlungsfeldern einer *Pädagogik der Fremde*;
- Aufmerksamkeit für das individuelle Handeln – in Supervision mit Fokus auf die Wechselwirkungen von Motivation und Rolle, persönliche Kompetenzen und Grenzen, Nähe und Distanz zu SchülerInnen sowie weiteren Akteuren, Dienstzeitregelungen, Bereitstellung von Material, Auslagenerstattung.

Offenheit für Motivationen, Kompetenzen und Belastungen der Geflüchteten

- Anerkennung der Geflüchteten – durch angemessene Formen der Wertschätzung von Vorkenntnissen und den aus den Fluchtumständen resultierenden Besonderheiten;
- Weiterentwicklung der persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten – etwa durch Sprachunterricht oder therapeutische Angebote für alle Ankommen-

den in Formen, die jeweils der (mehr oder weniger prekären) aufenthaltsrechtlichen Situation entsprechen;

- Aufmerksamkeit für individuelle Prozesse – auf dem Weg von Alltagsbegleitung, niederschweligen und non- oder multilingualen Angeboten wie Kunst, Musik, Sport, muttersprachlichem Unterricht etc.

Vertrauen aufbauen und Sicherheit vermitteln

- im unmittelbaren Kontakt der PädagogInnen mit Kindern und Jugendlichen Erfahrungen von Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit ermöglichen;
- für geflüchtete Eltern einladende Öffnung des Schulbaus und der schulischen Kommunikation (mehrsprachige Aushänge, Präsenz von Fachkräften außerhalb der Arbeitsräume etc.).

Öffnung der Strukturen von Schulen und Ausbildungsübergängen

- durch die Schaffung mehrsprachiger Informationen und Anlaufstellen;
- verstärkte Transparenz in der Darstellung von besonderen Maßnahmen;
- durch die Transparenz des institutionellen Alltags, um so Befürchtungen der verschiedenen Akteure informativ zu begegnen;
- niederschwellige Formen der Kommunikation (Aushänge im Eingangsbereich, Website, informelle Kontakte in verschiedene Communities, muttersprachliche Lehrkräfte sowie AusbildungsbegleiterInnen u.a.).

Öffnung der gegebenen Ordnungen

- für Bräuche unterschiedlicher Nationen, Kulturen und Weltanschauungen (Feste, Formen des Alltags – etwa der Ernährung, inkl. informierendem Rahmenprogramm);
- Berücksichtigung von »Eigenheiten« und »Eigenzeiten« verschiedener Subgruppen der Bildungseinrichtung (ebenfalls inkl. informierendem Rahmenprogramm);
- Angebote aktiver sozialer Hybridisierungen durch Praktiken von »Eigenheiten« und »Eigenzeiten« auch in gruppenübergreifenden Settings (beginnend mit dem Besuch verschiedener geprägter Orte, Teilnahme an Aktivitäten geprägter Zeiten etc.).

Fremdheiten sichtbar werden lassen

Materielle, soziale, politische, administrative und kulturelle Formate von Subjektivität darstellen und reflektieren

- Normative (vgl. Kapitel 2.1) thematisieren, die gängige Vorstellungen von gesellschaftlicher Normalität widerspiegeln und somit als verhandelbar kenntlich werden;

- anstelle von »Leitkulturen« die soziale Konstruktion von Normalität reflektieren und Letztere durch die Lernenden affirmativ wie transformativ nutzen;
- zugleich individuelle »Mehrfachzugehörigkeiten« (vgl. Kapitel 1.1) bewusstmachen, um sie reflektiert zu gestalten und weiterzuentwickeln.

Mögliche Fremdheit des Bildungssystems als Abweichung von der gegebenen Super-Diversität umstrukturieren,

- um so den »monolingualen Habitus« (Gogolin 2008) in einen multilingualen zu transformieren;
- um den sprachbasierten Modus von Didaktik auf weitere (Formel- oder eben auch nationale) Sprachen hin zu weiten oder durch nicht-sprachliche Praktiken zu ergänzen;
- zugleich Intensivierung und Erweiterung fremdsprachlicher Lehrangebote, um so die Fremdheiten der verschiedenen sprachlichen Sozialisationen zu berücksichtigen.

Mögliche Fremdheit der im Bildungssystem tätigen Fachkräfte als Abweichung vom jeweiligen professionellen Selbstverständnis reflektieren,

- um deren potentielle Rolle in der Selektivität des Bildungssystems, die sich stärker als sozial limitierende denn als meritokratische Struktur darstellt (vgl. Kapitel 3), analysieren zu können;
- zu diesem Zweck Reflexion von didaktischen, leistungswertenden und den institutionellen Alltag gestaltenden Praktiken;
- um so die Frage nach der Entwicklung sozialer Selektivität gerade für MigrantInnen klären und von dorthin Hinweise auf die Abstellung dieses Missstandes gewinnen zu können.

Bildung in Situationen alltäglicher Befremdungen organisieren

Alltägliche Kontakte der Individuen nutzen,

- um situative Fragen und Herausforderungen als Bildungsanlass aufzugreifen – und z.B. im Rahmen regelmäßiger Morgenkreise, KlassenlehrerInnen-Stunden zu vertiefen;
- um den wachsenden Beziehungen zwischen den Verschiedenen »pädagogische Räume« zu bieten – durch Nutzung der Möglichkeiten im Ganztagschulkonzept, durch unverplante Zeiten in der Unterrichtsfolge etc.;
- um sozialräumlichen Kontakten Gelegenheit zu bieten – durch Besuche Externer in der Schule (Angebote von Sport-, Musik- u.a. Vereinen und weiteren Gruppierungen) sowie durch externe Besuche und längerfristige Kooperationen der SchülerInnen (im Projektunterricht, in weiteren Formen [halb-]offenen Unterrichts) und der Auszubildenden (in den Praxisfeldern des Ausbildungsberufs) etc.;

- um den unterschiedlich verteilten Kompetenzen der Individuen auf die Spur zu kommen und sie – im zunächst geschützten zwischenmenschlichen Bezug – aktiv anwenden zu lernen.

Alltagsnahe Bildungsräume eröffnen,

- um bislang unbekannte Sozialformen, Identitäten, aber auch alltägliche Praktiken kennenzulernen und sich ihnen ggf. in einem angemessenen pädagogischen Setting annähern zu können;
- um Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags auch im schulischen Kontext zu nutzen und zu aktualisieren;
- um sich selbst, die weiteren Mitglieder der Lerngruppe und andere Akteure in ihren Fähigkeiten, aber auch Unvermögen kennenzulernen und gemeinsame Bildungsimpulse aufzugreifen;
- um somit den sich wandelnden Alltag kompetenter bewältigen zu lernen,
- um Geflüchteten Wege zu eröffnen, seit oder nach ihrer Flucht nicht mehr genutzte Anteile ihres subjektiven Vermögens zu präsentieren und im neu gegebenen Umfeld zu formieren;
- um über die Gruppierungen und sozialen Produktionen hinweg Alltagskompetenzen für eine Gesellschaft der Super-Diversität entwickeln, erproben und pädagogisch assistiert reorganisieren zu können.

Strukturelle Absicherung von »unverplanten Präsenzzeiten« der pädagogischen Fachkräfte,

- um alltagsnahe Interaktionen (sog. Tür-und-Angel-Gespräche, ferner gemeinsame Sport- oder Freizeit-Aktivitäten u.a.m.) zu ermöglichen;
- um Vor- und Nachbereitung von komplexen, weil offeneren und heterogeneren pädagogischen Einheiten in angemessenem Umfang und in interkollegialem Austausch zu gewährleisten.

Ausstattung der Bildungseinrichtungen

- mit umfangreich und inhaltlich angemessenen materiellen Ressourcen für eine weiter diversifizierte Bildungsarbeit, z.B. didaktisches, kreativitätsförderndes oder therapeutisches Material;
- zur Förderung der sozialen und institutionellen Vernetzung, etwa durch Bereitstellung von dazu notwendigen zeitlichen Ressourcen, explizite Definition in der Stellenbeschreibung, in den Zielvereinbarungen der Fachkräfte etc.;
- im Rahmen einer politischen Flankierung dieser Maßnahmen zur Sicherung sozialer und gesellschaftlicher Nachhaltigkeit;
- mit administrativen Unterstützungen in jenen Feldern, die in der hier skizzenhaft sichtbar werdenden Transformation bisheriger Bildungseinrichtungen maßgeblich sind (z.B. Finanzen, Personal, Bau).

Kooperationen von Schulen und Ausbildungsträgern mit sozialräumlichen Akteuren ermöglichen und absichern,

- um Raum für weiterreichende Befremdungen zu eröffnen und zugleich pädagogisch begleiten zu können;
- um sozialräumliche Beziehungen anzubahnen und weiter wachsen zu lassen, die Irritationen durch Fremdheitsmomente reduzieren können;
- um den Mut zu solchen Initiativen anstelle von Rückzug auf Verwaltungsvorschriften zu erleichtern.

Impulse aus der Perspektive der »Subversion«

Bildung transformiert und ist insofern subversiv. Welche Konsequenzen eine solche Sichtweise für die Praxis von Bildungsprozessen haben kann, sollen die folgenden Hinweise beschreiben.

Bildung als Transformation von Subjekten und Strukturen

Identitätsbildung thematisieren,

- um gerade in der Pubertät, aber durchaus auch in anderen biographischen Phasen, angesichts der innerschulischen Heterogenität deutlich zu machen, wie national, lokal, religiös, ethnisch o.a. konstruierte Identitäten sozial und diskursiv gebildet werden;
- indem biographische Erzählungen, autobiographisches Arbeiten (im jeweils geschützten Rahmen) sowie Raum- und Zeitzeugen eingesetzt werden;
- wird Bildung als Subjektivierung verstanden, zeigen sich doch »Überhänge« und »Lücken« in den subjektiven Vollzügen von Ordnung, die nicht bloß als Abweichungen geahndet, sondern zunächst auf ihre identitätsbildenden Möglichkeiten hin befragt werden können (vgl. Kapitel 4.1.2);
- hierzu eignen sich insbesondere außerunterrichtliche dialogische Formen, wie sie z.B. in der Schulsozialarbeit gebräuchlich sind.

Lehrinhalte erweitern

- national zentrierte Definitionen der gegebenen Lehrinhalte ergänzen (z.B. in Fächern wie Geographie, Musik, Geschichte, aber auch Literatur u.a. Themen der Herkunftsländer von SchülerInnen und Auszubildenden einbinden);
- Themenfelder anderer Nationen und Kulturen erschließen (z.B. Weltbilder, Raum- und Zeit-Konzepte, Identitätskonstrukte und deren jeweilige soziale Kommunikations- und Transportmodi).

Wandel der Schulkultur betreiben

- durch die Thematisierung der Einbettung von Subjektivität in ein materielles, soziales und gesellschaftliches Umfeld;
- Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umfeld erarbeiten, sodass die Schulkultur in diese Richtung (weiter) entwickelt wird – etwa durch Klassen- und Schulkonferenzen, die bereits etablierten Formen der Mitverantwortung von SchülerInnen, Auszubildenden, Eltern und weiteren Interessengruppen;
- Gewinnung und Unterstützung von Fachkräften aus den Milieus der MigrantInnen, die als sprachliche und soziale BrückenbauerInnen fungieren können;
- daher Anerkennung beruflicher Qualifikationen einerseits erleichtern und beschleunigen, andererseits dennoch weiterhin fachlich qualifiziert realisieren (vgl. mit ersten Ansätzen BMAS 2015).

Impulse aus der Perspektive der »Inklusion«

Inklusion ist als bildungstheoretischer Anspruch zugleich Impuls für die allgemeine Barrierefreiheit von Bildungseinrichtungen und den in ihnen angebotenen pädagogischen Prozessen. Einige Hinweise aus dieser Perspektive seien im Folgenden formuliert.

Formen partieller Inklusion entwickeln*Inklusion erfolgt (lediglich) in Teilbereichen der sozialen Felder*

- und bedarf des innerschulischen Diskurses, welche Verschiedenheiten der Inklusionen in einem demokratischen Gemeinwesen erforderlich sind, welche akzeptabel und welche bedenklich – in der Schulversammlung aus SchülerInnen und Lehrenden bzw. Konferenz aus Auszubildenden und Ausbildungskräften, weiteren Fachkräften sowie den Eltern;
- ferner der gesellschaftlichen Debatte über Vielfalt und Vergesellschaftung durch Diversität, um nicht kulturalistischen Engführungen zu erliegen.

Inklusive Zusammenhänge

- sind im Unterricht und in außerunterrichtlichen Lernformen zu thematisieren, um dazu beizutragen, dass sie inhaltlich durchdrungen werden;
- und zugleich zu verdeutlichen, dass »Mehrfachzugehörigkeiten« vermeintlich klare Zugehörigkeiten aufheben und daraus resultierend Teilinklusionen ermöglichen.

Partielle Inklusion unterstützen

- dazu Formen der Assistenz entwickeln, die danach fragen, welches Maß welcher Inklusion angezielt wird und was dazu individuell, aber v.a. institutionell und administrativ notwendig ist (zu den notwendigen Maßnahmen der Unterrichts- und Schulorganisation s.o.).

Zielvorgabe jeglicher Inklusion

- muss die ausgewogenere Zuteilung von gesellschaftlich relevanten Ressourcen und Zugängen zu ihnen sein;
- somit Maß und konkrete Formen für Annäherung und Abgrenzung der gesellschaftlichen Inklusionsformen und -bereiche verhandeln – zwischen den Individuen (v.a. SchülerInnen bzw. Auszubildende und PädagogInnen) sowie im Rahmen der Bildungsinstitution und des gesamten Bildungssystems (Schulrecht u.a.);
- jene Grenzbereiche abstecken, die zu Ausschlüssen aus dem demokratischen Gemeinwesen Bildungseinrichtung führen können – für sämtliche der dortigen Akteure.

Didaktik der Selbstbestimmung modellieren*Eigenmotivation und Selbstbestimmung in didaktischen Prozessen Vorrang einräumen,*

- sodass Kinder und Jugendliche ihre eigenen Motive praktizieren, klären und nutzen können sowie zugleich deren Akzeptanz und Wertschätzung im Bildungsgeschehen erfahren;
- um damit bislang fremde Eigenheiten der Individuen erkennen und thematisieren zu können;
- um zugleich so zu ermöglichen, sich über fremde Eigenheiten zu verständigen;
- damit jene, für die ein hohes Maß elterlicher Bildungsaspiration nachgewiesen wurde (vgl. Kapitel 3.2.2), nicht unter das Urteil der »Bildungsferne« gestellt werden, sondern mit ihren Zieldefinitionen, Formen und Geschwindigkeiten Bildungsprozesse realisieren können, die sie zum intersubjektiven Austausch über Inhalte und soziale Formen allererst befähigen.

Nutzung angemessener Assistenz- und Interventionsformen durch Lehrende und die weiteren, in den multiprofessionellen Teams tätigen Fachkräfte,

- sodass anstelle zentrierter didaktischer Inszenierungen vermehrt subjektiv vielfältige Bildungsprozesse befördert werden können;
- die ihrerseits pädagogische Formate bieten, welche die Eigenständigkeit der Individuen unterstützen, – z.B. Beratung statt Belehrung, vermehrt

Moderation von Einzel- und Gruppenprozessen statt häufiger LehrerInnen-zentrierter Settings etc.;

- durch Einsatz von dem jeweiligen Stand des Bildungsprozesses und des Individuums entsprechenden Formen der Unterstützung, ggf. auch der Korrektur;
- zugleich multiprofessionelle, milieu-übergreifende und transkulturelle Teams etablieren, die als Gleichberechtigte kooperieren;
- zu diesem Zweck organisiert die Institution angemessene Formen des Austauschs und der Zusammenarbeit – beispielsweise Konferenzen, bilaterale Fallberatungen, gemeinsame fallbezogene Supervisionen, Prozesse des strategischen und normativen Managements (Teamsitzungen zu Jahreszielen, Leitbildprozesse etc.).

Anerkennung und Selbstbestimmung statt Diskriminierung

Diskriminierung im deutschen Bildungssystem beenden,

- indem die sprachlichen und sozialen Barrieren durch non- und multilingualen Unterricht;
- migrationstheoretisch fundierte Qualifizierung der im Bildungssystem eingesetzten Fachkräfte;
- anonymisierte Prüfungsformen;
- sowie Bewertungen schulischer Leistungen durch mindestens zwei Lehrkräfte zugleich u.a.

abgebaut werden.

Diskriminierung von Mädchen beenden,

- indem Mädchenspezifische Fluchtgründe und -erfahrungen im Bildungssystem anerkannt (vgl. Amadeo-Antonio-Stiftung 2015);
- mono- und koedukative Unterrichtsteile gleichermaßen etabliert;
- unterschiedliche Gender-Identitäten als gesellschaftlich akzeptiert thematisiert werden.

Diskriminierung von queeren Jugendlichen beenden,

- indem Fluchtgründe und -erfahrungen queerer Jugendlicher im Bildungssystem anerkannt (vgl. Amadeo-Antonio-Stiftung 2015);
- und unterschiedliche sexuelle Identitäten als gesellschaftlich akzeptiert thematisiert werden.

Anerkennung von Verschiedenheiten

- durch qualifizierende Maßnahmen zu Diversity für Fachkräfte wie für SchülerInnen und Auszubildende unterstützen;

- durch Beantwortung der unterschiedlichen Bedürfnisse – etwa im Rahmen der o.g. didaktischen, räumlichen und sozialen Flexibilität der Organisation, eine auf Selbstbestimmung orientierte Unterrichtskultur, die Berücksichtigung der Vorerfahrungen und Kompetenzen unterschiedlicher SchülerInnen und Auszubildender etc.;
- Gleichbehandlung in jenen Feldern, in denen keine Verschiedenheit besteht, etwa den objektiven Leistungen in schulischen Prüfungen und den daraus resultierenden »Schulempfehlungen« (vgl. Kapitel 3.2.2).

Solidarität als demokratische Grundhaltung etablieren

Solidarität als demokratische Grundhaltung kommunizieren

- durch demokratisierende reflexive Interventionen der Fachkräfte im Alltag der Bildungseinrichtung als »Gleichbehandlung Gleicher« sowie »Ungleichbehandlung Ungleicher« (mit Diehm et al. 2013);
- durch Maßnahmen gemeinschaftlicher Reflexion der sozialen Prozesse innerhalb der Gruppe;
- durch weiterreichende gesellschaftliche und politische Bildung in Schule und Ausbildung (ein möglicher Themenschwerpunkt: gesellschaftliche Vielfalt);
- durch strukturelle Absicherung dieser Kommunikations-, Reflexions- und Transformationsprozesse im institutionellen Setting mittels freier Zeit-, Raum-, Personal- und Finanzressourcen für die Schulen und die einzelnen pädagogischen Fachkräfte sowie
- durch die bereits erwähnten multiprofessionellen, milieu-übergreifenden und transkulturellen Teams.

Geflüchtete als kompetente Gesprächs- und LernpartnerInnen anerkennen

- durch zuvor erfolgte umfassende Anamnesegespräche;
- regelmäßige Entwicklungsgespräche mit den einzelnen SchülerInnen und Auszubildenden;
- Gestaltung von Lernportfolios, -tagebüchern etc. durch die Kinder und Jugendlichen gemeinsam mit den Fachkräften;
- durch Rückgriff auch auf die Kompetenzen und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen in der Gestaltung des Unterrichts und des Schulalltags bzw. der Ausbildung – etwa durch Nutzung von deren Fremdsprachenkenntnissen, von Erfahrungen mit für die übrigen SchülerInnen in dieser Intensität unbekanntem administrativen Strukturen, aber auch mit den bereits schulisch erworbenen Vorkenntnissen im Herkunftsland allgemein etc.

Gelassenheit

- als pädagogische Grundhaltung vor dem Hintergrund einer Lebenserfahrung, die Diversität und Unübersichtlichkeit nicht nur als Bedrohung, sondern auch als Perspektive von Bereicherung versteht;
- als institutionelle Ermöglichung bislang unbekannter Lehrformen und Alltagsgestaltungen, um durch Impulse fremder Erfahrungen neue Bildungsprozesse initiieren zu können;
- als Selbstverständnis der Schuladministration, gerade angesichts vorgegebener Ordnungen deren Freiräume verantwortlich und mit Weitblick zu nutzen.

Reduktion von Macht zugunsten von Emanzipation*Pädagogische Macht kritisch reflektieren*

- eine »selbstreflexive Dekonstruktion« durch pädagogische Fachkräfte leisten – indem sie auf die jeweiligen Machtkonstellationen aufmerksam machen, sie gemeinsam mit den SchülerInnen und Auszubildenden analysieren und schlussendlich die – machbaren – Transformationen dieser Ordnungen vereinbaren (egalitär erarbeitete Klassenverträge, dezentrierte Lernformen, alters- und kompetenzgemischte Lerngruppen etc.).

Freiwilligkeit etablieren und nutzen

- »Lernstoff« so strukturieren, dass trotz aller inhaltlicher Begrenzung möglichst breite Wahlmöglichkeiten offengehalten werden;
- zu diesem Zweck verschiedene Themenfelder darbieten oder allererst aushandeln, die nicht allesamt bearbeitet werden müssen, unterschiedliche zeitliche Abfolgen den SchülerInnen selbst übertragen (gemäß dem Verständnis des »selbstbestimmten Lernens«) sowie kompetenzgemischte Arbeitsgruppen bilden, die einander auch ohne professionelle Lehrperson wechselseitig instruieren können;
- in der Prüfungssituation thematische Auswahlmöglichkeiten eröffnen, Transferaufgaben stellen (sodass anstelle des allfälligen Auswendiggelernten nun Lehrbücher und weitere Texte in der Prüfung mitgeführt werden können) und Vorerfahrungen als individuelle Expertisen nutzbar machen; z.T. Prüfungsordnungen und -organisation anpassen, um erweiterte Möglichkeiten überhaupt erst umsetzen zu können.

Selbstbestimmte Prozesse der Geflüchteten aufnehmen

- Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten und Notwendigkeiten von Geflüchteten – z.B. durch vor dem Eintritt in die Unterrichtsgruppe sowie während des Bildungsprozesses erfolgende Anamnesen (s.o.);

- aufgrund vorheriger oder aber fehlender Sozialisation in Regelschulen, wegen der während der Flucht gemachten Erfahrungen oder aus anderen Gründen Einzelfall-Absprachen treffen, um ein für diesen Einzelfall angemessenes schulisches Setting zu finden;
- Grundkenntnisse der biographischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten erwerben; ggf. durch weitere Expertisen, etwa von MuttersprachlerInnen oder anderen moderierenden Personen, ergänzen.

Umbauen

Die Infrastruktur von Bildungseinrichtungen öffnen

- selbstbestimmte und individualisierte Formen von Bildungsprozessen erfordern flexiblere und an den Bedürfnissen der (verschiedenen) Individuen ausgerichtete Bauten;
- insofern Bildungseinrichtungen intern öffnen, indem flexiblere Räume, mehrere Räume für dieselbe Lerngruppe oder auch abwechselnde räumliche Zuordnungen (je nach Prozessphase im Unterrichtsraum, in einem Zimmer zum Selbststudium, in der Lernwerkstatt gemeinsam mit anderen etc.) geschaffen werden;
- sozialräumliche Vernetzung durch externe Öffnung, indem Akteure aus den verschiedenen Sozialräumen eingeladen oder gleich vor Ort aufgesucht und in ihrer Expertise genutzt werden (s.o.);
- Bildungsinfrastrukturen öffnen, indem weitere NutzerInnen Zutritt erhalten (so wie bei Sporthallen bereits seit geraumer Zeit üblich), nun aber nicht allein, um räumliche Ressourcen weiter auszulasten, sondern auch um mit diesen Gruppen verstärkt in Kontakt treten zu können.

Sozialräumliche Prozesse nutzen

- Unterstützungsformen für die Produktion, Aneignung, Nutzung und Kontrolle sozialer Räume (vgl. Böhmer 2015) durch die verschiedenen Teilgruppen wie Kinder und Jugendliche, aber zudem auch Männer, Frauen, SeniorInnen etc. entwickeln;
- Assistenz bei Vernetzungsprozessen in den Sozialräumen mit weiteren, dort vertretenen Gruppierungen (Verbände, Vereine, lokale Initiativen, Nachbarschaften etc.);
- dabei sozial- ebenso wie schulpädagogische Möglichkeiten nutzen – Sozialraumarbeit der Schulsozialarbeit, Lehr-Lernprozesse im sozialen Raum durch Projektunterricht etc.;
- sozialräumliche Praktiken mit den SchülerInnen und Auszubildenden reflektieren, um deutlich machen zu können, wie Inklusion im Sozialraum erfolgen und wie sie verhindert werden kann sowie welche Antworten konstruktiver Kritik möglich sind;

- daraus Erkenntnisse und letztlich Fähigkeiten ableiten zur Wahrnehmung und Gestaltung von sozialräumlichen Zusammenhängen und deren Konnex zu sozialer Klassifizierung bzw. Stratifizierung.

Forschung zur Inklusion Geflüchteter intensivieren

Analysen der Bildungsungleichheit im Schulsystem intensivieren

- weitere Analysen des *status quo*, um nachvollziehen zu können, wie genau diese Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem – gerade für jene, denen ein Bezug zu Migration zugeschrieben wird – stattfinden;
- die intendierten und die nicht intendierten Benachteiligungen analytisch klarer unterscheiden, um Letzteren, bei denen das Potential zu rascheren Änderungen realistisch erscheint, alsbald Alternativen entgegenzusetzen.

Die Frage nach dem Gemeinsamen im Unterschiedlichen

- weiterführende Unterrichts-, Schul- und Bildungsentwicklung hin zu einer intensivierten Inklusion;
- die einerseits die verschiedenen Formen erlebter und produzierter Fremdheit im Alltag untersucht (mit den Methoden der teilnehmenden Beobachtung von Unterricht, der biographischen Analysen von Schulleistungskarrieren etc.)
- und weitere, rekonstruktive Untersuchungsformen von Fremdheit anbieten kann;
- dabei die unterschiedlichen Formate von Fremdheit bei Autochthonen, MigrantInnen allgemein und Geflüchteten im Besonderen differenziert betrachten (Vorerfahrungen, materielle Ausstattung, aufenthaltsrechtliche Unsicherheit, Traumata u.a.);
- darüber hinaus das dennoch langfristig Verbindende identifizieren.

Eine Vielzahl von Herausforderungen wartet also auf die Praxis der Bildungsarbeit mit Geflüchteten. Dennoch hat sich ebenso eine Vielzahl von Ansatzpunkten ergeben, um die faktischen Situationen im Interesse aller Kinder und Jugendlichen in Schule und Ausbildung zu verbessern. Diese Perspektive könnte manche Anstrengungen zur Inklusion auch von Geflüchteten beflügeln.

5. Bildung als Integrationstechnologie?

Nachdem nun bildungstheoretische Positionen und empirische Befunde zur institutionellen Bildung mit Menschen, denen ein Bezug zu Migration zugesprochen wird, herangezogen wurden, um anschließend bildungstheoretische Ableitungen und einige Vorschläge für die bildungspraktische Arbeit mit Geflüchteten zu unterbreiten, soll zum Abschluss der hier vorgestellten Schrift die Frage nach der Gesamtperspektive künftiger Bildungsarbeit mit Geflüchteten in den Blick genommen werden.

Insofern wird die Frage des Titels aufgegriffen, ob Bildung technologisch für Integration genutzt werden könne. Zur Beantwortung werden zunächst die Inhalte des bisherigen argumentativen Verlaufs dieser Schrift verwendet (Kapitel 5.1) und in einem zweiten Schritt nach der Beantwortung ein erster vorsichtiger Ausblick auf eine demgemäße Weiterentwicklung von Bildungsarbeit umschrieben (Kapitel 5.2).

5.1 ERWARTUNGEN UND BEGRÜNBARE MÖGLICHKEITEN ZUR INTEGRATION DURCH BILDUNG

An dieser Stelle sei nochmals kurz auf jene Thematisierungen verwiesen, die bereits zu Beginn dieser Schrift den Integrationsbegriff fraglich werden ließen. Es hatte sich gezeigt, dass Integration für gewöhnlich solcherart konzipiert wird, dass die »Fremden« in die bestehenden Strukturen und Ordnungen geführt werden sollen (vgl. Terkessidis 2015: 92). Werden dann lediglich ökonomische Gründe und kulturelle Label verwendet, sodass rechtliche und partizipative Gesichtspunkte keine Berücksichtigung finden (vgl. Hess 2015: 54), vermittelt eine solche Debatte Bilder von Zuwanderung, die weder den aktuellen Migrationsbewegungen noch den sozialen Prozessen genügen. Wanderungsbewegungen erfolgen weit eher polyvalent zwischen verschiedenen Orten und sozialen Räumen, sodass die bereits thematisierten »Mehrfachzugehörigkeiten« (Duemmler) möglich werden und keine Einführungen »Frem-

der« in feststehende gesellschaftliche Zusammenhänge mehr ein für alle Mal erfassen können.

»Viel eher kombinieren die Zuwanderer und ihre Kinder multiple Identitäten und nutzen diese situationsabhängig. Obwohl manche Neuankömmlinge sich als Zuwandererminorität oder als Angehörige einer ethnischen Minderheit verstehen, können sie sich gleichzeitig als Teil der Aufnahmegesellschaft fühlen, weil sie über die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht, einer Klasse, einer religiösen Gemeinschaft oder einer politischen Gruppierung mehr oder minder eng mit der einheimischen Bevölkerung verbunden sind.« (Hoerder et al. 2010: 48)

Folglich bleibt das überkommene Integrationskonzept unterkomplex und eignet sich wohl kaum zur Analyse und Entwicklung von Perspektiven für solche Migrationsphänomene, in denen das »kreative Potential von Migration und Mobilität« (Terkessidis 2015: 91) multiple Identitäten zu entwickeln ermöglicht, sodass MigrantInnen sich als Teile verschiedener Gesellschaften verstehen können – und dies womöglich noch je nach »sexueller Identität, Klasse, Religionsgemeinschaft oder politischer Parteiung« abermals unterschiedlich realisieren.

Im Verlauf der hier vorgelegten Schrift wurde stattdessen der Inklusionsbegriff genutzt und als bildungstheoretische Kategorie erschlossen (vgl. Kapitel 4.1.3). Auf diese Weise konnte ein Begriff inklusiver Migrationsarbeit entworfen werden, der dem Bemühen Ausdruck verleiht, Menschen mit unterschiedlichen körperlichen und geistigen Verfassungen, Biographien und Sozialisierungen sowie subjektiven, sozialen und gesellschaftlichen Positionen Möglichkeiten von Anerkennung, Selbstbestimmung und barrierefreier Teilhabe zu eröffnen. Ein solches Verständnis bezieht sich keineswegs ausschließlich auf MigrantInnen, Menschen mit Behinderung oder anderweitig mitunter an die Ränder der Gesellschaft Gedrängte, sondern meint die Gesamtheit der Gesellschaftsmitglieder, die sich stets voneinander unterscheiden.

Ein zweiter Begriff prägt die hier verfolgte Fragestellung – jener der Technologie. Dabei kann unter Technologie die Gesamtheit eines Produktionsverfahrens begriffen werden, in dem vorab definierte Ergebnisse mit ebenso definierten methodischen Schritten in einer bestimmten Wahrscheinlichkeit erreicht werden. Verfolgt man die aktuellen Debatten um politische Maßnahmen bezüglich Geflüchteter, so fallen alsbald Hinweise darauf, dass Sprachkurse und Integration in den Arbeitsmarkt für die Aufnahmegesellschaft ebenso wie für die Geflüchteten hochgradig bedeutsam seien:

»Refugees need not only the legal authorisation to work but they must also be able to execute this right. [...] They also need to promote integration programmes, including

language classes and courses on how to access the labour market.« (Council of Europe 2014: 1)

Es stellt sich die Frage, inwiefern hier eine technologisch verstandene Wirksamkeit von Sprachkursen und Arbeitsmarktintegration für die gesellschaftliche Teilhabe von Geflüchteten angenommen werden kann. Dies gilt umso mehr, als diese Kopplung in aller Regel nicht weiter hinterfragt wird. In dieser Verbindung haben Vermittlungsformen und folglich Bildungsprozesse besondere Bedeutung, wie der Blick auf den »Kurs«-Charakter des Sprachlernens ebenso deutlich macht wie die arbeitsmarktpolitische Maßgabe des sog. »Förderns und Forderns« (SGB II) mitsamt seinem semantischen Feld pädagogischer Instruktion.

Insofern kann angenommen werden, dass auf diskursiver Ebene häufig eine solche Technologie durch Bildung angesetzt wird. Indem Bildungsprozesse initiiert werden, soll mit einer einigermaßen definierten Eindeutigkeit sichergestellt werden, dass Menschen in die Gesellschaft integriert werden.

Nun kann keineswegs bestritten werden, dass verbesserte sprachliche Kompetenzen oder aber die Steigerung der Employability, der Beschäftigungsbefähigung also, einfachere Übergänge in gesellschaftliche Zusammenhänge und besonders solche der Arbeitsmärkte erleichtern können. Doch haben die bisherigen Darstellungen in diesem Band gezeigt, dass Bildung nicht nur nicht zwingend zur Integration von Menschen beiträgt, sondern nicht selten eher noch als Pfad von exkludierenden Prozessen verstanden werden kann. So wurde deutlich, dass die Erfolge im schulischen Bildungssystem für Menschen, die als solche mit Bezügen zu Migration etikettiert werden, generell schlechter ausfallen als für jene ohne solche Etikettierungen (vgl. Kapitel 3.2). Auch die Bildungsaspiration migrantischer Milieus und intensivierte individuelle Bemühungen von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Bezug zu Migration scheinen nicht generell in der Lage zu sein, die soziale Selektivität in deutschen Schulen und Ausbildungsprozessen nachhaltig zu reduzieren.

Insofern kann gesagt werden: Bildung ist keineswegs eine Integrationstechnologie, die MigrantInnen bislang die Aufnahme in die deutsche Gesellschaft grundsätzlich erleichtert hätte. Vielmehr reproduziert das Bildungssystem noch immer in nicht geringem Ausmaß den Ausschluss von Menschen, denen eine migrantische Identität zugeschrieben wird, aus gesellschaftlich wichtigen Positionen des Zugangs zu finanziellen, sozialen und kulturellen Ressourcen. Es gibt bislang keine Anhaltspunkte dafür, dass sich dies für Geflüchtete anders darstelle.

5.2 BILDUNG ALS PFAD DER INKLUSION

Vor dem doch einigermaßen ernüchternden Befund, dass Bildung eher zum Ausschluss aus gesellschaftlichen Zusammenhängen beiträgt als dass sie Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe eröffnet, sollen abschließend einige alternative Blickwinkel für die künftige politische Orientierung angeboten werden.

Hierbei können gerade aus den *inklusiven* Momenten einer im oben skizzierten Sinne *veränderten* Bildungsarbeit Möglichkeiten abgeleitet werden, Geflüchteten Zugänge zu gesellschaftlichen Ressourcen und auf diesen Pfaden gesellschaftliche Teilhabe zu eröffnen. So sei zunächst daran erinnert, dass Inklusion allgemein durch multiple und partielle Formate geprägt ist. Somit sind weder für Geflüchtete noch für bereits seit vielen Jahren in Deutschland Lebende Beweise vonnöten, dass für einzelne Personen Inklusion in gesellschaftliche Zusammenhänge angenommen werden könne. Eher scheint es sinnvoll, dem Grundgedanken des Inklusionsbegriffs, Menschen Möglichkeiten der Teilhabe zu eröffnen, dadurch Rechnung zu tragen, dass *gesellschaftliche Strukturen und Ordnungen als inklusive entwickelt* werden. Zudem wäre mit Blick auf die Individuen bestenfalls eine negative Abgrenzung für jene Fälle vorzunehmen, in denen jemand als offenkundig nicht mehr hinreichend eingebunden aufgefasst werden kann – solche Grenzen markiert gegenwärtig z.B. das Strafrecht für jene Ausnahmen, die nachweislich von der Regel abweichen.

Die hier zu thematisierenden gesellschaftlichen Strukturen und Ordnungen, die als inklusive weiterentwickelt werden sollen, können nachgerade im Bildungssystem gefunden werden. So haben die theoretischen Positionen, empirischen Befunde und theoretischen wie praktischen Ableitungen Ursachen und Mittel beschrieben, mit deren Hilfe die bisherigen, eher exkludierenden Realitäten des Bildungssystems reduziert werden können. Solche Analysen und Änderungen können gerade in den Fällen systematisiert werden, in denen langfristige Daten zu Evaluation von projekthaften Maßnahmen und Monitoring der Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität von einzelnen Einrichtungen bis hin zu gesamten Konzeptionen des Bildungssystems gesammelt, ausgewertet und in die konzeptionelle Arbeit eingespeist werden. Insofern ist der an den Herausforderungen der Geflüchteten orientierten *Bildungsberichterstattung* und der *Bildungsplanung* eine besondere Bedeutung zuzusprechen.

Konzeptionelle Weiterentwicklungen sind erforderlich, um die noch immer gegebenen Probleme des Bildungssystems für Geflüchtete, aber auch etliche weitere Gruppierungen, zu verbessern. Insofern sind *Bildungstheorie* und *Bildungsforschung* wichtige AnsprechpartnerInnen für die politischen Entscheidungen und administrativen Steuerungen des Bildungssystems.

Neben aller mehr als berechtigten Kritik an der Exklusivität des deutschen Bildungssystems sollte die Kritik dennoch weiter getragen und die Inklusivität insgesamt als Thema ebenso weiter verfolgt werden. So wird am Beispiel

von MigrantInnen – und künftig vermutlich besonders von Geflüchteten – deutlich, wie wenig Inklusion in diesem Funktionsbereich der deutschen Gesellschaft bislang realisiert wurde. Somit sind die Prozesse, Strukturen und Ordnungen des Bildungssystems auf ihre ausschließenden Wirkungen hin allgemein zu untersuchen und anschließend in Richtung von mehr Inklusivität im Sinne der Mehrfach- und Teilzugehörigkeiten zu verändern. Prüfstein einer solchen Transformation wird dabei ganz sicher die Bildungsarbeit mit Geflüchteten bleiben, profitieren sollten weit mehr Personengruppen – und die Auswirkungen reichen im günstigsten Fall weit über das Bildungssystem hinaus. Dies kann sich zum einen aus den sozialräumlichen, administrativen und politischen Vernetzungen der inklusiver werdenden Schule ergeben. Darüber hinaus aber werden die Ergebnisse politischer Meinungsbildungen und der daraus resultierenden politischen Prozesse daraufhin zu prüfen und insbesondere dahingehend weiter zu entwickeln sein, dass inklusive Prozesse von den verschiedenen Akteuren im Gesamt (kommunaler) Governance der Bildungspolitik und -praxis ihren Rollen und Anteilen gemäß konstruktive Lösungen entwickeln, begleiten und legitimieren (zur Governance kommunaler Prozesse vgl. Böhmer 2015: 38ff.).

Dass dabei Erfahrungen und Chancen der Fremde, Praktiken der Subversion und Perspektiven auf Inklusion sinnvoll und angemessen sein können, sollten die hier vorgestellten Überlegungen und Daten einigermaßen gezeigt haben. Nun wäre es an Politik, Pädagogik und Menschen, sie zu erproben.

Literatur

- Adorno, T.W. (1969): Einleitungsvortrag zum 16. Deutschen Soziologentag. In: Ders. (Hg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages. Stuttgart. 12-26.
- Amelina, A. (2013): Transnationale Inklusion als ein multilokales Phänomen. Ein Abschied vom Assimilationsparadigma der Migrationsforschung? In: Ezli, Ö./Langenohl, A./Rauer, V./Voigtmann, C.M. (Hg.): Die Integrationsdebatte zwischen Assimilation und Diversität. Grenzziehungen in Theorie, Kunst und Gesellschaft. Bielefeld. 119-155.
- Dies. (2012): Socio-spatial scales as social boundaries? Or: How do migration studies profit from including ›space‹ in the sociology of social boundaries. In: Migration Letters 9, 3. 273-288.
- Angenendt, S. (2015): Ansätze für eine kohärente deutsche und europäische Flüchtlingspolitik. E-Paper. (Hg. v. Heinrich-Böll-Stiftung.) Berlin.
- Aranda, E./Vaquera, E./Sousa-Rodriguez, I. (2015): Personal and Cultural Trauma and the Ambivalent National Identities of Undocumented Young Adults in the USA. In: Journal of Intercultural Studies 36, 5. 600-619.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. DOI: 10.3278/6001820dw.
- Baethge, M./Wieck, M. (2014): Berufsausbildung. Vor unsicheren Zeiten. In: DJI-Impulse 3/2014. 15-18.
- Barz, H./Barth, K./Cerci-Thoms, M./Dereköy, Z./Först, M./Thao Le, T./Mitschnik, I. (2015): Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Essen/Düsseldorf.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 4. 469-520.
- Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. [Deutsches PISA-Konsortium]

- (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. 15-68.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Hermstein, B./Bonitz, M./Semper, I. (2014): Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. (Hg. v. Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena.) Gütersloh.
- Betz, T./Moll, F.d./Kayser, L.B. (2015): Soziale Determinanten des Lehrerhandelns. Milieuspezifische und berufsbiografische Einflussfaktoren auf die Kooperation und Kommunikation mit Eltern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35, 4. 377-395.
- Bhabha, H.K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Biewen, M./Tabalaga, M. (2016): Life-Cycle Educational Choices: Evidence for Two German Cohorts. IZA DP No. 9699. Bonn.
- Böhmer, A. (2015): Konzepte der Sozialplanung. Grundwissen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden.
- Ders. (2014): Diskrete Differenzen. Experimente zur asubjektiven Bildungstheorie in einer selbstkritischen Moderne. Bielefeld.
- Ders. (2013a): Die Funktion der Anderen. Migrationstheoretische Überlegungen zur Diskursfigur der dritten Person. In: Migration und Soziale Arbeit 35, 3. 210-216.
- Ders. (2013b): Flexibel arbeiten – effizient leben? Die arbeitsgesellschaftliche Herausforderung komplexer Freiheiten. In: Spatschek, C./Wagenblass, S. (Hg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. FS F.J. Krafeld. Weinheim/Basel. 125-138.
- Böhmer, A./Blume, A. (2016): Marginalisierte Sozialräume. Alltägliche Lebensführung in einem stigmatisierten Quartier. In: neue praxis 46, 2. 151-169.
- Böhmer, A./Zehatschek, S. (2015): Sicherheit als leerer Signifikant. Fallstudie zu Perspektiven der Regierung »unsicherer Räume«. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 13, 3. 306-333.
- Bonin, H. (2014): Der Beitrag von Ausländern und künftiger Zuwanderung zum deutschen Staatshaushalt. (Hg. v. Bertelsmann-Stiftung.) Gütersloh.
- Bourdieu, P. (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz.
- Ders. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Ders. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt Sonderband 2.) Göttingen. 183-198.

- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Bojadžijev, M. (2015): Rassismus ohne Rassen, fiktive Ethnizitäten und das genealogische Schema. Überlegungen zu Étienne Balibars theoretischem Vokabular für eine kritische Migrations- und Rassismusforschung. In: Reuter, J./Mecheril, P. (Hg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden. 275-288.
- Brenke, K. (2015): Flüchtlinge sind sehr ungleich auf die EU-Länder verteilt – auch bezogen auf die Wirtschaftskraft und Einwohnerzahl. In: DIW-Wochenbericht 39/2015. 867-881.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2016): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Februar 2016. Nürnberg.
- Dass. (2008): Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Integrationsreport, Teil 1. (Verf. v. M. Siegert.) Nürnberg.
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] (2016): Mehr Ausbildungsangebote, stabile Nachfrage, aber wachsende Passungsprobleme. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2015. (Aktualisierte und korrigierte Fassung gegenüber der ursprünglichen Fassung vom 16.12.2015.) Abrufbar unter <https://www.bibb.de/ausbildungsmarkt2015>; 010.4.2016.
- Dass. (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
[Anm. A.B.: Eine Revision dieses Berichtes wurde seitens des BIBB angekündigt, lag aber zum Redaktionsschluss des vorliegenden Bandes noch nicht vollumfänglich vor. Abrufbar unter <https://www.bibb.de/de/37347.php>; 01.04.2016.]
- Bundesjugendkuratorium [BJK] (2016): Kinder und Jugendliche auf der Flucht: Junge Menschen mit Ziel. Stellungnahme Januar 2016. München.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] (2015): Neustart in Deutschland. Für ein Jahrzehnt umfassender Gesellschaftspolitik. 12 Punkte für Zusammenhalt und Integration in Deutschland. Berlin.
- Bundesregierung (2015a): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Sabine Zimmermann (Zwickau), Jutta Krellmann, Jan Korte, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. Drucksache 18/5987. Erfahrungen beim Arbeitsmarktzugang und der Arbeitsförderung von Asylsuchenden und Flüchtlingen – Qualifikation und Beschäftigung. Berlin.
- Dies. (2015b): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Volker Beck (Köln), Luise Amtsberg, Brigitte Pothmer, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Drucksache 18/6404. Integrationskurse und Flüchtlingspolitik. Berlin.

- Butler, J. (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt/M.
- Dies. (2001): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. Abrufbar unter <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/de>; 01.04.2016.
- Castro Varela, M. (2015): Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Saïds »interpretative Wachsamkeit« als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In: Reuter, J./Mecheril, P. (Hg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden. 307-321.
- Castro Varela, M./Dhawan, N. (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld.
- Cinar, M./Otremba, K./Stürzer, M./Bruhns, K. (2013): Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund. München.
- Council of Europe, Parliamentary Assembly (2014): Refugees and the right to work. Doc. 13462. Strasbourg.
- Dahlhaus, E. (2013): Emanzipation als Merkmal von Bildungshabitus? Zum Bildungserfolg junger Frauen mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 33, 2. 201-216.
- Der Paritätische Gesamtverband [DPWV] (2016): Der Zugang zur Berufsausbildung und zu den Leistungen der Ausbildungsförderung für junge Flüchtlinge und junge Neuzugewanderte. Handreichung. Berlin.
- Deutscher Presserat [Presserat] (2015): Publizistische Grundsätze (Pressekodex). Richtlinien für die publizistische Arbeit nach den Empfehlungen des Deutschen Presserats. Beschwerdeordnung. Fassung vom 11. März 2015. Berlin.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. [DV] (2015): Unterstützung am Übergang Schule – Beruf. Empfehlungen des Deutschen Vereins für eine gelingende Zusammenarbeit an den Schnittstellen der Rechtskreise SGB II, SGB III und SGB VIII. Berlin.
- Dewe, B./Otto, H.-U. (2011): Professionalität. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München/Basel. 1143-1153.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C./Mai, M. (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 5. 644-656.
- Duemmler, K. (2015): Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen. Bielefeld.
- Eisenhuth, F. (2015): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicheren Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierungen. Wiesbaden.
- Ezli, Ö./Langenohl, A./Rauer, V./Voigtmann, C.M. (Hg.) (2013): Die Integrationsdebatte zwischen Assimilation und Diversität. Grenzziehungen in Theorie, Kunst und Gesellschaft. Bielefeld.

- Foroutan, N./Canan, C./Arnold, S./Schwarze, B./Beigang, S./Kalkum, D. (2014): Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität. Erste Ergebnisse. Berlin.
- Foroutan, N./Canan, C./Schwarze, B./Beigang, S./Kalkum, D. (2015): Deutschland postmigrantisch II. Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität. 2. Aufl. Berlin.
- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. (Übers. v. W. Seitter.) Frankfurt/M.
- Ders. (1992): Was ist Kritik? (Übers. v. W. Seitter.) Berlin.
- Geier, T. (2014): »Wozu gehö' ich denn eigentlich?« Ordnungen von Differenz und ihre Subjektivierungen in schulischer Unterrichtspraxis. In: Mecheril, P. (Hg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld. 97-117.
- Geiling, H. (2012): Spätaussiedler und türkeistämmige Deutsche im sozialen Raum. In: vhw FWS 1/2012. 13-16.
- Gerhards, C./Troltsch, K./Walden, G. (2013): Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der betrieblichen Berufsausbildung: Wer bildet sie (noch) aus, welche Erfahrungen gibt es und wie können ihre Chancen verbessert werden? BIBB Report 22/2013.
- Gesellschaft für deutsche Sprache [GfdS] (2015): GfdS wählt »Flüchtlinge« zum Wort des Jahres 2015. Pressemitteilung vom 11.12.15. Abrufbar unter <http://gfdS.de/wort-des-jahres-2015/>; 01.04.2016.
- Goddar, J./Huneke, D. (Hg.) (2011): Auf Zeit. Für immer. Zuwanderer aus der Türkei erinnern sich. Ein Projekt der Bundeszentrale für politische Bildung und des KulturForums TürkeiDeutschland e.V. Schriftenreihe Band 1183. Bonn.
- Gogolin, I. (2015): Vervielfältigung von sprachlicher Vielfalt. Beobachtungen und Forschungsergebnisse zur sprachlichen Lage in Deutschland. In: Migration und Soziale Arbeit 37, 4. 292-298.
- Dies. (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Aufl. Münster.
- Gomolla, M./Radtke, F.O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Hall, S. (2013): Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. 4. Aufl. (Hg. v. J Koivisto u. A. Merkens.) Hamburg.
- Hausner, K.H./Söhnlein, D./Weber, B./Weber, E. (2015): Bessere Chancen mit mehr Bildung. IAB-Kurzbericht 11/2015. Nürnberg.
- Häußermann, H./Siebel, W. (2001): Integration und Segregation. Überlegungen zu einer alten Debatte. Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften 1/2001. 68-79.
- Heimken, N. (2015): Die sprachliche Integration von Jugendlichen aus Einwandererfamilien. Ergebnisse der Studie zu Migration, Bildung und Sprach-

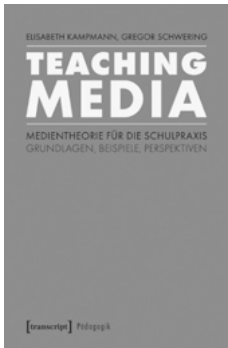
- erwerb an der Universität Münster. In: *Migration und Soziale Arbeit* 37, 4, 306-312.
- Hess, S. (2015): *Politiken der (Un-)Sichtbarmachung. Eine Kritik der Wissens- und Bilderproduktionen zu Migration*. In: Yildiz, E./Hill, M. (Hg.): *Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*. Bielefeld. 49-64.
- Hoerder, D./Lucassen, J./Lucassen, L. (2010): *Terminologien und Konzepte in der Migrationsforschung*. In: Bade, K.J./Emmer, P.C./Lucassen, L./Oltmer, J. (Hg.): *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. 3. Aufl. Paderborn u.a. 28-53.
- Der Hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen, Amt des Vertreters in der Bundesrepublik Deutschland [UNHCR] (1951): *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951*. (In Kraft getreten am 22. April 1954.) Berlin.
- Horn, G./Rietzler, K. (2015): *Die »schwarze Null« – eine Erfolgsgeschichte?* In: Lemb, W. (Hg.): *Welche Industrie wollen wir? Nachhaltig produzieren – zukunftsorientiert wachsen*. Frankfurt/M. 123-140.
- Huneke, D. (Hg.) (2013): *Ziemlich deutsch. Betrachtungen aus dem Einwanderungsland Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung Schriftenreihe Band 1386. Bonn.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung [IAB] (2016a): *Zuwanderungsmonitor Januar 2016*. Nürnberg.
- Dass. (2016b): *Zuwanderungsmonitor Februar 2016*. Nürnberg.
- Dass. (2015a): *Asyl- und Flüchtlingsmigration in die EU und nach Deutschland*. Nürnberg.
- Dass. (2015b): *Zuwanderungsmonitor Dezember 2015*. Nürnberg.
- Kampa, N./Kunter, M./Maaz, K./Baumert, J. (2011): *Die soziale Herkunft von Mathematiklehrkräften in Deutschland. Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften*. *Zeitschrift für Pädagogik* 57, 1. 70-92.
- Koller, H.-C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.
- Krüger-Potratz, M. (2014): *Machtvoll und nachhaltig. Zur Beharrungskraft migrationsbezogener Adressierungen in Bildungspolitik und -forschung*. In: Mecheril, P. (Hg.): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld. 29-55.
- Dies. (2013): *Vier Perspektiven der Beobachtung im Themenfeld Migration – Familie – Bildung*. In: Geisen, T./Studer, T./Yildiz, E. (Hg.): *Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care*. Wiesbaden. 13-36.
- Laclau, E. (2002): *Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun?* In: Ders.: *Emanzipation und Differenz*. 3. Auflage. Wien. 65-78.

- Laros, A. (2015): Transformative Lernprozesse von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte. Wiesbaden.
- Lessenich, S. (2013): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. 3. Aufl. Bielefeld.
- Maaz, K./Baeriswyl, F./Trautwein, U. (2011): Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Düsseldorf.
- Markard, N. (2015): Wer gilt als Flüchtling – und wer nicht? Rechtliche Grundlagen. In: Sozial Extra 4/2015. 24-27.
- Mecheril, P. (2014): Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education and Cultural Studies anspricht. In: Ders. (Hg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld. 11-26.
- Ders. (2012): Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Art Education Research 3, 6. 1-10.
- Ders. (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 43/2011. 49-54.
- Melter, C. (2012): Barriere- und diskriminierungskritische Soziale Arbeit in der behindernden Migrationsgesellschaft. In: Migration und Soziale Arbeit 34, 1. 16-22.
- Oelkers, J. (2010): Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Zug.
- Ders. (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4. Aufl. Weinheim/München.
- Ricken, N. (2015a): Bildung als Dispositiv. Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Othmer, J./Weich, A. (Hg.): Medien – Bildung – Dispositive. Medienbildung und Gesellschaft 30. 41-58.
- Ders. (2015b): Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden. 137-157.
- Robert Bosch Stiftung/Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration [Bosch-Stiftung/SVR] (2016): Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs. Berlin.
- Rose, N. (2014): »Für 'nen Ausländer gar nicht mal so schlecht«. Zur Interpretation von Subjektbildungsprozessen in Migrationsbiographien. In: Mecheril, P. (Hg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld. 57-77.
- Dies. (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld.

- Ruokonen-Engler, M.K. (2015): »Die Macht der Sprache«. Zur Bedeutung der Sprache als Ausschlussmechanismus am Beispiel der Partizipation in schulischen Elternbeiräten. In: *Migration und Soziale Arbeit* 37, 4. 329-334. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR] (2016): *Fakten zur Asylpolitik 2015*. Berlin.
- Ders. (2014): *Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven*. Berlin.
- Ders. (2013): *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin.
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung [Sachverständigenrat] (2015): *Zukunftsfähigkeit in den Mittelpunkt. Jahresgutachten 2015/16*. Wiesbaden.
- Scherr, A. (2014): *Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien*. Springer Essentials. Wiesbaden.
- Ders. (2013): *The Construction of National Identity in Germany. »Migration Background« as a Political and Scientific Category*. RCIS Working Paper No. 2013/2. Toronto.
- Scherr, A./Janz, C./Müller, S. (2015): *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Stellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt [Destatis] (2016a): *AbsolventInnen nach Abschlussart, Allgemeinbildende Schulen, Abgangsjahr 2014*. Abrufbar unter https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AbsolventenAbgaenger_Abschlussart.html; 01.04.2016
- Dass. (2016b): *Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2016*. Wiesbaden.
- Dass. (2016c): *Wanderungen. Wanderungen zwischen Deutschland und dem Ausland 1991 bis 2014*. Abrufbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Wanderungen/Tabellen/WanderungenAlle.html>; 1.4.16.
- Stauf, E. (2011): *Zwischen Subjektorientierung und Stereotypisierungen? Der sozialpädagogische Blick auf Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen*. In: *Sozial extra* 9/10. 27-30.
- Terkessidis, M. (2015): *Kultur und Ökonomie. Betriebsprüfung und Ökonomie*. In: Yildiz, E./Hill, M. (Hg.): *Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*. Bielefeld. 89-101.
- Ders. (2004): *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld.

-
- Yildiz, E. (2015): Postmigrantische Perspektiven. Aufbruch in eine neue Geschichtlichkeit. In: Yildiz, E./Hill, M. (Hg.): Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld. 19-36.
- Zick, A./Klein, A. (2014): Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. (Hg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung.) Bonn.

Pädagogik



Elisabeth Kampmann, Gregor Schwing

Teaching Media

Medientheorie für die Schulpraxis – Grundlagen,
Beispiele, Perspektiven

Januar 2017, ca. 200 Seiten, kart., zahlr. Abb., ca. 24,99 €,
ISBN 978-3-8376-3053-4



*Monika Jäckle, Bettina Wuttig, Christian Fuchs
(Hg.)*

Handbuch TraumaPädagogik und Schule

Dezember 2016, ca. 400 Seiten, kart., ca. 29,99 €,
ISBN 978-3-8376-2594-3



Jan Erhorn, Jürgen Schwier, Petra Hampel

Bewegung und Gesundheit in der Kita

Analysen und Konzepte für die Praxis

August 2016, 248 Seiten, kart., 19,99 €,
ISBN 978-3-8376-3485-3

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Pädagogik

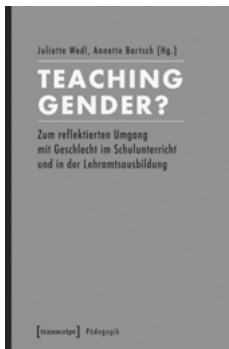


Inga Eremjan

Transkulturelle Kunstvermittlung

Zum Bildungsgehalt ästhetisch-künstlerischer Praxen

Juni 2016, 448 Seiten, kart., 29,99 €,
ISBN 978-3-8376-3519-5

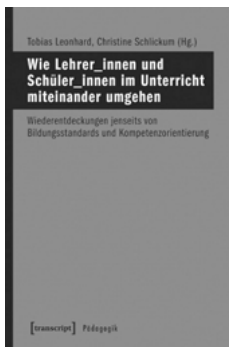


Juliette Wedl, Annette Bartsch (Hg.)

Teaching Gender?

Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung

2015, 564 Seiten, kart., zahlr. z.T. farb. Abb., 34,99 €,
ISBN 978-3-8376-2822-7



Tobias Leonhard, Christine Schlickum (Hg.)

Wie Lehrer_innen und Schüler_innen im Unterricht miteinander umgehen

Wiederentdeckungen jenseits von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

2014, 208 Seiten, kart., 29,99 €,
ISBN 978-3-8376-2909-5

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Pädagogik

Anselm Böhmer

Bildung der Arbeitsgesellschaft
Intersektionelle Anmerkungen zur
Vergesellschaftung durch
Bildungsformate

Dezember 2016, ca. 200 Seiten, kart.,
ca. 24,99 €,
ISBN 978-3-8376-3449-5

Michèle Hofmann

Gesundheitswissen in der Schule
Schulhygiene in der
deutschsprachigen Schweiz im
19. und 20. Jahrhundert

November 2016, ca. 300 Seiten, kart.,
ca. 39,99 €,
ISBN 978-3-8376-3513-3

Robert Krajník

Vom Theater zum Cyberspace
Körperinszenierungen zwischen
Selbst und Algorithmus

Oktober 2016, 276 Seiten, kart., 34,99 €,
ISBN 978-3-8376-3621-5

Olga V. Artamonova

»Ausländersein« an der Hauptschule
Interaktionale Verhandlungen von
Zugehörigkeit im Unterricht

April 2016, 320 Seiten, kart., zahlr. Abb.,
29,99 €,
ISBN 978-3-8376-3461-7

Christine Riegel

**Bildung – Intersektionalität –
Othering**
Pädagogisches Handeln in
widersprüchlichen Verhältnissen

April 2016, 364 Seiten, kart., 34,99 €,
ISBN 978-3-8376-3458-7

Jan Erhorn, Jürgen Schwier (Hg.)

Pädagogik außerschulischer Lernorte
Eine interdisziplinäre Annäherung

April 2016, 306 Seiten, kart., zahlr. Abb.,
29,99 €,
ISBN 978-3-8376-3132-6

Jan Böhm, Roswitha Stütz (Hg.)

Vielfalt in der Bildung
Lehrerbildung und pädagogische
Praxis im internationalen Vergleich

2015, 216 Seiten, kart., 29,99 €,
ISBN 978-3-8376-3291-0

Sarah Huch, Martin Lücke (Hg.)

**Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld
Schule**

Konzepte aus Erziehungswissenschaft
und Fachdidaktik

2015, 308 Seiten, kart., 29,99 €,
ISBN 978-3-8376-2961-3

Hannah Rosenberg

Erwachsenenbildung als Diskurs
Eine wissenssoziologische
Rekonstruktion

2015, 226 Seiten, kart., 34,99 €,
ISBN 978-3-8376-3254-5

Jan Erhorn, Jürgen Schwier (Hg.)

**Die Eroberung urbaner
Bewegungsräume**
SportBündnisse für Kinder und
Jugendliche

2015, 274 Seiten, kart., zahlr. Abb., 34,99 €,
ISBN 978-3-8376-2919-4

Christin Sager

Das aufgeklärte Kind
Zur Geschichte der
bundesrepublikanischen
Sexualaufklärung (1950-2010)

2015, 348 Seiten, kart., zahlr. Abb., 34,99 €,
ISBN 978-3-8376-2950-7

Stefanie Marr

Kunstpädagogik in der Praxis
Wie ist wirksame Kunstvermittlung
möglich? Eine Einladung zum
Gespräch

2014, 350 Seiten, kart., zahlr. Abb., 29,99 €,
ISBN 978-3-8376-2768-8

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**



Maren Ziese,
Caroline Gritschke (Hg.)

Geflüchtete und Kulturelle Bildung

Formate und Konzepte für ein
neues Praxisfeld

Oktober 2016, 448 S., kart.,
29,99 €,
ISBN 978-3-8376-3453-2
E-Book: 26,99 €

■ Wie können Menschen, die auf der Flucht vor Krieg, Verfolgung, Hunger und wirtschaftlicher Not in Deutschland ankommen, ihre Rechte auf Bildung und gesellschaftliche Teilhabe wahrnehmen? Was sind geeignete Formate der Kulturellen Bildung, um auf die Realität der Geflüchteten aufmerksam zu machen und um Vernetzung und Solidarisierung herzustellen?

Die Beiträge des Bandes gehen diesen Fragen nach und zeigen: Die Kulturelle Bildung ist ein Feld, in dem viele ambitionierte Projekte mit Geflüchteten realisiert werden. Das Phänomen Flucht bietet so Möglichkeiten für eine macht- und differenzsensible Veränderung von Kultur- und Bildungsinstitutionen und eröffnet Chancen für die Revision etablierter Handlungsroutinen.

Zeitschriften bei transcript



Kijan Espahangizi, Sabine Hess, Juliane Karakayali, Bernd Kasperek, Simona Pagano, Mathias Rodatz (Hg.)

movements Journal für kritische Migrations- und Grenz- regimeforschung

Jg. 2, Heft 1/2016: Rassismus
in der postmigrantischen Gesell-
schaft

September 2016, 272 S., kart.,
24,99 €,
ISBN 978-3-8376-3570-6,
Open Access

■ Das Journal »movements« versammelt wissenschaftliche, aktivistische und künstlerische Wissensproduktionen, die sich mit Migrations- und Grenzregimen auseinandersetzen (movements-journal.org). Es bietet Raum für den Austausch zwischen wissenschaftlichen Analysen und den Bewegungen der Migration und damit für die politische Debatte über unsere Gesellschaften in Bewegung.

Diese Ausgabe thematisiert aktuelle rassistische Strömungen in Deutschland und darüber hinaus. Die Beiträger_innen widmen sich verschiedenen Institutionen und gesellschaftlichen Konstellationen und analysieren die komplexen Mechanismen, in denen Rassismus (re-)produziert wird.

www.transcript-verlag.de

