

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 könnte. 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 BEGRÜNDBARE 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« (Duummler) 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 Aufnahmegergesellschaft 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 Sozialisationen 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 Aufnahmegergesellschaft 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 Beschäftigungsfähigung 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. Darauf 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.

