

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 MIGRATIONSPÄDAGOGIK

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 ›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 neu- 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.

