

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 Yıldız/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 sozial-romantischen 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 mannigfältigen 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 »Andere« 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 schlüssig 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 transzentalphilosophischen 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 Gesamtzusammenhangs, 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 Weltverständens 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 voneinander, 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 dorther 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 Be-schulung 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 befreindlichen 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 Handlungs routinen‹ (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 Teilaспект 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« eineindeutige 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 umfänglicher 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 fremden‘ (vgl. Krüger-Potratz 2014: 50) SchülerInnen gehen. Wenn auch für Schulbildung und den Übergang in Ausbildung unter den Bedingungen deutlich gestiegener 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 höchstens in Ansätzen gegeben, sie wird sich für geflüchtete Menschen unter den bis *dato* gegebenen Maßgaben kaum zum Beseren entwickeln. Anerkennung, Ressourcenorientierung, praktizierte Vielfalt und Inklusion sind einige der Pfade, auf denen sich eine Besserung erreichen ließe.

4.2 PRAKТИСHE 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 Leitungsverantwortung 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 »migrationsspezifische 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, niederschwelligen 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 dorther 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 »pädagogikfreie Räume« zu bieten – durch Nutzung der Möglichkeiten im Ganztagsschulkonzept, durch unverplante Zeiten in der Unterrichtsfolge etc.;
- um sozialräumlichen Kontakt 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 Ausbildungsberefs) 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 heterogenen pädagogischen Einheiten in angemessenem Umfang und in interkollegialem Austausch zu gewährleisten.

Ausstattung der Bildungseinrichtungen

- mit umfänglich 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 Resourcen 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 verstetigen;
- 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 mädchen spezifische 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 unbekannten 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 vorgebener 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 Auswendiglernen 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, als bald 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 befähigen.