

4 Ungebildet – Abwertungen, Vergleiche und (Un-)Sichtbarkeiten

Wie finden Kennzeichnungen von Menschen als *ungebildet* im Diskurs statt? Wie funktionieren diese im Zusammenhang mit Migrantisierungen und woran wird ein *Mangel an Bildung* festgemacht? Dieses Kapitel beschäftigt sich mit Darstellungen von migrantisierten und geflüchteten Personen als ungebildet. Hierfür sind verschiedene Bereiche, die in diesem Diskursbereich als Bildung einen Wert zugeschrieben bekommen, von Interesse. Neben allgemeinen Beschreibungen als ungebildet geht es um Analphabetismus, Sprache, Bildung als Qualifikation und Schulbildung bzw. Schul- und Hochschulabschlüsse. Zur Veranschaulichung, wie Aussagen innerhalb von Artikeln in diesem Bereich zusammenwirken, schließen sich Feinanalysen an die aussagenorientierte, übergeordnete Analyse an.

Wie auch in anderen Diskurssträngen ist hier der Onlinemediendiskurs mit dem wissenschaftlichen Diskurs verbunden. Es wird auf Studien verwiesen und deren Ergebnisse werden präsentiert. Im Gegensatz zu Schilderungen, in denen Bedingungen/Gründe sichtbar werden, kommen allerdings rassismuskritisch Forschende nicht zu Wort und Betroffene kaum. Aussagen wie diese stehen ohne direkte Nähe zu Begründungen oder Bedingungen, die auf Gründe hinweisen könnten und werden durch fette Schrift hervorgehoben:

»Sie sind ärmer, weniger gebildet und öfter ohne Job: Noch nach Jahrzehnten geht es Migranten in Deutschland wirtschaftlich schlechter als dem Rest. Trotzdem sind sie oft zufriedener.« (Reimann, SPIEGEL 03.05.2016)

Der zitierte Artikel macht transparent, dass sich die Angaben auf Ergebnisse eines Reports von Wissenschaftler*innen vom Statistischen Bundesamt, der Bundeszentrale für politische Bildung und des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB) von 2016 beziehen. Im weiteren Verlauf des Artikels werden zwar äußere Bedingungen wie Diskriminierung als Gründe für den Status Quo ersichtlich. Allerdings sind die Aussagen, welche migrantisierte Personen als ungebildet markieren, deutlich prominenter platziert. **»Sie sind ärmer, weniger gebildet und öfter ohne Job«** bildet einen fettgedruckten Einstieg, der dem Hauptartikeltext vorange-

stellt ist. Erst mehrere Absätze weiter im Verlauf des Artikeltextes, stellt der Artikel Erklärungsmuster bereit, welche einer Essentialisierung der migrantisierten Personen entgegenwirken können:

»[Es] liege an strukturellen Problemen des deutschen Bildungssystems, so WZB-Präsidentin Allmendinger. Immer noch würden Migrantenkinder, die gleiche Leistungen und Fähigkeiten hätten, seltener auf höhere weiterführende Schulen geschickt, es gebe Diskriminierung. Dabei sei die Bildungsmotivation in der Gruppe aller Migranten eher höher als in der Mehrheitsgesellschaft.« (Reimann, SPIEGEL 03.05.2016)

Hier finden sich also Überschneidungen mit Aussagen, die das Kapitel »Es gibt Gründe« näher beleuchtet. Allerdings ist entscheidend, dass hier die Kennzeichnungen als ungebildet im Vordergrund stehen und die Gründe eine deutlich geringere Präsenz vorweisen, teilweise auch als abgekoppelt von den Markierungen wirken können.

Im Folgenden werden dementsprechend Darstellungen als ungebildet betrachtet, welche primär die betroffenen Personen(gruppen) mit dem Marker »ungebildet« versehen anstatt Strukturen als Bildung erschwerend oder verhindernd aufzuzeigen.

4.1 (An)alphabetismus

Ein zentraler Aspekt der Bewertung von (migrantisierten) Personen im Diskurs ist (An)alphabetismus. Stellenweise deutet sich an, dass nur die Beherrschung des lateinischen Alphabets bei der Einteilung berücksichtigt wird.

»Manche können weder lesen noch schreiben. Oder nur in einer anderen Schrift. Und nun sollen sie in diesem fremden Land, dessen Sprache sie nicht sprechen, zur Schule gehen. Flüchtlingskinder in den Unterricht einzubinden, ist für alle eine Herausforderung.« (Klovert, SPIEGEL 11.09.2015)

»Von den 228 Kursen habe es im ersten Halbjahr 98 Alphabetisierungskurse für Zuwanderer gegeben, die überhaupt nicht lesen oder schreiben können beziehungsweise mit lateinischen Buchstaben nichts anfangen können. Im gesamten Vorjahr seien von 404 Integrationskursen 101 speziell für Analphabeten gewesen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 22.01.2018)

Das erste Zitat kategorisiert mit den Sätzen »Manche können weder lesen noch schreiben. Oder nur in einer anderen Schrift.« Menschen, welche nicht lesen und

schreiben können und solche, die eine andere als die lateinische Schrift beherrschen, in die gleiche Gruppe ein (»Manche«).

Im zweiten Zitat wird mit der Formulierung »die überhaupt nicht lesen oder schreiben können beziehungsweise mit lateinischen Buchstaben nichts anfangen können« Analphabetismus mit der Nicht-Beherrschung des lateinischen Alphabets gleichgesetzt. Dies mag an Anforderungen deutscher Schulen, in denen das lateinische Alphabet nahezu ausschließlich verwendet wird, angeschlossen sein. Allerdings wird damit nur eine westliche Bildung in lateinisch/römischer Tradition als Bildung anerkannt, während andere Formen der Bildung unsichtbar werden.

Da die Beherrschung anderer Alphabete im Diskurs nicht anerkennend benannt wird, sondern lediglich die des lateinischen als Bildungsgrundlage Anerkennung erfährt (normalisiert und teilweise unmarkiert), handelt es sich um einen eurozentrischen Blick. Dieser ist Teil epistemischer Gewalt, da er einschränkt, welches Wissen als solches (an)erkannt werden kann. Die Fokussierung auf (An)alphabetismus als notwendige Grundlage ist zudem Ausdruck der Priorisierung schriftlich vermittelter Bildung. Diese wird im diskursiven Kontext von Schulbildung in den Vordergrund gestellt. Orale Wissensweitergabe wird zwar in Form der Betonung der Notwendigkeit verschiedener (deutscher) Sprachkompetenzen indirekt ebenfalls als wichtig erachtet. Rückt aber generell im Diskurs zu Bildung eher in den Hintergrund, trotz der Berichterstattung zu Vortragsformaten und ähnlichem. Auch diese Hierarchisierung von schriftlichem Wissenstransfer gegenüber oralen Praktiken ist historisch gewachsen und, während durchaus auch argumentativ begründet, entfaltet sich entlang von Machtgefallen.

Es zeigt sich bei der Thematisierung von (An)alphabetismus ein stark ausgeprägter Unterschied zwischen FOCUS ONLINE und SPIEGEL ONLINE. Bei SPIEGEL ONLINE sind Aussagen zu Analphabetismus deutlich seltener, während sie bei FOCUS ONLINE eine zentrale Rolle im Zusammenhang von Markierungen als ungebildet spielen.

4.2 Sprache

»Viele Flüchtlingskinder beherrschen weder Deutsch noch die lateinische Schrift und sind traumatisiert von Krieg und Flucht.« (Diekmann, SPIEGEL 30.12.2015) – Zitate wie dieses zeichnen ein Bild des Mangels. Ähnliche Befunde zur Verknüpfung von Migration(szuschreibungen) und Mängeln finden sich bereits in verschiedenen wissenschaftlichen Arbeiten (siehe z. B. Mecheril und Rangger 2022c, S. 154; Karabulut 2021, S. 2; Ha und Schmitz 2006, S. 236). Es ist eine defizitorientierte Darstellung und die Negativbewertung orientiert sich an dem, was in Deutschland (Deutsch) und (West-)Europa (lateinische Schrift) als Bildung dominiert. Schrift und Sprache werden als Grundlagen von Bildung verhandelt. Hierbei erfahren aber nicht alle

Schriften und Sprachen gleichermaßen Anerkennung. Es geht auch nicht bloß um den Gebrauchswert für die Person(en), über die jeweils gesprochen wird. Es geht vielmehr um einen nationalen Schwerpunkt auf der deutschen Sprache und darum, welche Sprachen innerhalb hegemonialer, globaler Ordnungen wie angeordnet sind. Dass Deutschland als einsprachig deutschsprachiges Land eine Konstruktion ist und auch andere Sprachen innerhalb Deutschlands Gebrauchswert haben können, wird hierbei nicht berücksichtigt. Die »Hierarchisierung und Universalisierung von Sprachen und Sprechweisen inklusive ihrer schriftlichen Ausdrucksformen« (Brunner 2020, S. 145–146) ist Teil epistemischer Gewalt. Nicht überall gilt die Sprache, die *zuerst da war* als die bevorzugte, prestigeträchtige. In ehemals kolonisierten Gebieten sind es oft die Sprachen der ehemaligen Kolonialmächte, welche offizielle Geltung besitzen, während vorher vorhandene Sprachen im Prozess der Kolonialherrschaft an Bedeutung verloren haben oder teilweise auch vernichtet wurden (Brunner 2020, S. 122–123; Castro Varela 2016, S. 48–49). Castro Varela beschreibt die unterschiedliche Bewertung von Sprachen folgendermaßen:

»Eurozentrische Geschichtsnarrative setzen simultan dazu die europäische Perspektive als allgemeingültig und wahr durch, wie auch die Sprachen der Kolonialmächte die Position von Bildungssprachen – im Gegensatz zur Alltagssprache – einnehmen. Sie werden insbesondere über die Missionierung der kolonialen Räume disseminiert. Die Missions- und späteren Kolonialschulen haben wesentlich dazu beigetragen, dass die Sprachen der Kolonialmächte sich durchsetzten. Sprachkompetenz und Seelenheil wurden geradezu als Einheit verbreitet.« (Castro Varela 2016, S. 50–51)

So werden in ehemals kolonisierten Gebieten die im Kolonialismus dorthin gebrachten Sprachen privilegiert. In Kontexten, wo jedoch das Machtgefälle zugunsten derjenigen steht, die als *alteingesessen* gelten und zum Nachteil der migrantisierten Personen, hat die Sprache ersterer Vorrang. Die deutsche Sprache wird und wurde historisch zudem als Bindeglied der Gesellschaft und als zentrales Element nationaler Kollektivität verwendet (Ha und Schmitz 2006, S. 229).

»Wie sollen Schulen mit den schlechten Sprachkenntnissen und unterschiedlichen Bildungsniveaus der Jugendlichen umgehen?« (Mrkaja, FOCUS 10.02.2016) – Auch diese Aussage aus einem FOCUS ONLINE Artikel praktiziert einen defizitären Blick mit Ausrichtung auf Sprache. Das Subjekt im Zentrum der Aussage sind Schulen. Das Objekt des Satzes sind die »schlechten Sprachkenntnissen und unterschiedlichen Bildungsniveaus der Jugendlichen«. Die Frage richtet sich darauf, wie das Subjekt – Schulen – mit dem Objekt, als problematisch dargestellte Sprach- und Bildungsstände, umgehen soll. Somit ist Schule handelnd, aber auch die Last des *Problems* tragend und potentiell wandelbar, da auf das *Problem* potentiell als Antwort auf die Frage reagierend. Die im Artikel mit Fluchterfahrungen in Verbindung

gebrachten Jugendlichen werden dagegen als passiv und statisch essentialisiert, da ihnen ein negativ bewerteter Zustand attestiert wird, ohne dass es die Möglichkeit gibt, diesen selbst zu verändern. Sie sind Objekte, mit denen in diesem scheinbar statischen Zustand umgegangen werden muss, aber nicht sich wandelnde, sich bildende, potentiell handelnde Akteur*innen.

4.3 Schulische Bildung

Bildungsbewertungen orientieren sich sehr stark an Schulbildung. Der Schulbesuch und Schulabschlüsse sowie Hochschulabschlüsse werden, neben beruflicher Bildung in Betrieben und ähnlichem, als Hauptmarker für Bildung verhandelt. Bildung, die in anderen Lebenssphären stattfindet, erfährt kaum bis keine Berücksichtigung.

Bei SPIEGEL ONLINE gibt es zum einen einseitig defizitorientierte Aussagen und zum anderen Gegenüberstellungen von positiv und negativ bewerteten Fällen. So werden hier in dieser Aussage gut bewertete Personen und Menschen, bei denen die Abwesenheit von Schulbildung hervorgehoben wird, gegenübergestellt:

»Bei der Bildung klappt eine riesige Lücke: Viele Flüchtlinge haben eine gute Schulbildung – doch auf der anderen Seite haben relativ viele entweder gar keine oder nur eine Grundschule besucht.« (Diekmann, SPIEGEL 15.11.2016)

Somit wird aus der häufig als komplett homogen konstruierten Gruppe »Flüchtlinge« eine zweigeteilte aus (schul-)gebildeten und ungebildeten. Diese Dichotomie ermöglicht mit einem *entweder oder*, trotz Fluchterfahrung oder Fluchtzuschreibung potenziell als gebildet wahrgenommen zu werden. Aber, als zusammenfassende Aussage, simplifiziert sie nach wie vor, sodass komplexere Gefüge nicht abgebildet werden. Zudem ist der Blick nach wie vor der einer unmarkierten Sprechendeninstanz, welche mit Fluchterfahrung markierte *Andere* darstellt.

Negativ ausgerichtete Formulierungen ohne diese Zweiteilung können dagegen beispielsweise so lauten:

»Jeder vierte Grundschüler mit Migrationshintergrund in Deutschland verfüge nicht über ›die Lesekompetenz, die er benötigt, um dem Unterricht an einer weiterführenden Schule problemlos folgen zu können‹, schreiben die SVR-Experten. Auch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen kommt zu dem Ergebnis, dass Schüler aus zugewanderten Familien in Deutsch und Mathematik ›im Durchschnitt signifikant geringere Kompetenzen‹ erreichten.« (Arp, SPIEGEL 02.04.2018)

Der Blick ist auf die migrantisierten Grundschüler[*innen] gerichtet, deren Lesekompetenz bemängelt wird (Jeder vierte). Es wird kein allgemeines, differenziertes Bild gezeichnet. Am Rande des Artikels wird allerdings von Benachteiligung gesprochen, auch wenn die Darstellung nicht vordergründig auf das Aufzeigen kausaler systemischer Zusammenhänge ausgerichtet ist: »Aus benachteiligten Grundschülern können frustrierte Jugendliche werden – und aus frustrierten Jugendlichen gescheiterte Erwachsene.« (SPIEGEL 02.04.2018, Integration an Grundschulen)

Bei FOCUS ONLINE finden sich in Prozentzahlen teilweise Differenzierungen, aber es überwiegen pauschalisierende Aussagen. In diesem Beispiel erfolgt ein Vergleich zwischen migrantisierten und nicht-migrantisierten/deutsch gelesenen Schüler*innen:

»Unabhängig von der Flüchtlingskrise stellt der Aktionsrat Bildung unter Verweis auf die zahlreichen statistischen Untersuchungen zu diesem Thema fest, dass Kinder aus Einwandererfamilien generell schlechter in der Schule sind als deutsche Kinder. Schüler nichtdeutscher Herkunft hätten »in allen Teilbereichen erhebliche Rückstände gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund«, heißt es in dem Gutachten. Internationale Schulvergleichsstudien wie Pisa oder TIMSS zeigten zudem, dass Migrantenkinder oft Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen haben.« (Ohne Autor*in, FOCUS 03.05.2016)

Hier werden keine strukturellen Gründe benannt und es droht Essentialisierung. Es werden zwar im Anschluss Förder- und Erleichterungsmaßnahmen gefordert, aber nicht als Nachteilsausgleich, sondern mit den Worten: »Nur so könnten ausländische Kinder dem Unterricht besser folgen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 03.05.2016) Im Unterschied zum Bedingungen/Gründe-Diskursstrang werden Defizite hier in den Kindern/Schüler*innen verortet, anstatt in Bedingungen/Erfahrungen. Damit wird, wie oben bereits angeschnitten, die Figur des »Mängelwesens« (Mecheril 1999, S. 47) (re-)produziert.

Ähnliche Bilder, die Migrantisierungen mit Darstellungen als ungebildet verknüpfen, zeigen sich in den folgenden Aussagen:

»Ausländische Schüler erreichten nur selten das Abitur, viele verließen die Schule ohne Abschluss.« (Ohne Autor*in, FOCUS 18.08.2016)

»**Doppelt so viele Frauen wie Männer haben keine Schulbildung**« (Gaida, FOCUS 12.03.2018)

Überschrift: »Schüler mit Migrationshintergrund hinken hinterher« (Ohne Autor*in, FOCUS 19.03.2018)

Die mittlere bringt noch eine genderspezifische Zuspitzung ein, indem im Kontext von *Integration* binärgeschlechtlich zwischen der Schulbildung von männlich und weiblich verorteten Personen unterschieden wird. Hierbei ergibt sich eine defizitäre Darstellung der *Frauen*, indem diese im Verhältnis zu *Männern* gesetzt werden: »**Doppelt so viele Frauen wie Männer haben keine Schulbildung**« (Gaida, FOCUS 12.03.2018)

4.4 Qualifikation

Neben der Bewertung von Bildung nach Schulbildung – also Schulbesuch, Schulabschlüssen und Hochschulabschlüssen – orientiert sich die Bezeichnung von Menschen(gruppen) als ungebildet an Bildung als Qualifikation für berufliche Tätigkeiten. Hierbei kann es sein, dass entweder direkt über berufliche Fähigkeiten, bestimmte Berufsgruppen, Berufsausbildungen und ähnliches gesprochen wird oder aber die oben bereits benannten Kriterien des (An)alphabetismus, der Sprache und der Schulbildung hinsichtlich ihres Wertes als Qualifikation für berufliche Tätigkeiten bewertet werden. So auch in diesem Beispiel aus einem SPIEGEL ONLINE-Artikel:

»Nach Einschätzung des BA-Chefs kann die Gesellschaft diese Entwicklung bei den südosteuropäischen EU-Zuwanderern im Moment noch verkraften. ›Aber es ist schon ernst zu nehmen, dass die Zahlen steigen‹, sagte er. ›Wir haben hier Menschen, von denen manche wegen ihrer geringen Bildung und fehlender Sprachkenntnisse noch nicht dazu geeignet sind, dass man sie in Arbeit bringt‹, erklärte Weise.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 22.08.2015)

Es wird keine genaue Zahlenangabe gemacht, sondern stattdessen der unspezifische Begriff »manche« verwendet. Damit wird nicht deutlich, auf wie viele Menschen diese Aussage zutrifft, lediglich, dass es sie gibt. Aber diejenigen, die nicht zu diesen »manche[n]« gehören, also diejenigen, die *gebildet* sind und deutsche Sprachkenntnisse haben, werden nicht erwähnt, da die Aussage auf Problematisierung ausgerichtet ist. Die Frage, welche diese Aussage zu beantworten scheint, ist eine nach wirtschaftlicher Verwertbarkeit.

Eine ähnliche Dynamik bringt diese Aussage mit sich:

»Die Wirtschaftsforschungsinstitute erwarten bis Ende 2016 insgesamt 1,5 Millionen Asylsuchende in Deutschland. Drei Viertel der anerkannten Asylbewerber seien im erwerbsfähigen Alter. Durch fehlende Deutschkenntnisse, mangelnde Berufserfahrung und die langwierigen Asylverfahren stünden dem Arbeitsmarkt aber 2015 nur 89.000 Flüchtlinge zusätzlich zur Verfügung, im nächsten Jahr dann schon 295.000 Menschen.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 08.10.2015)

Die wirtschaftliche Nutzens- oder Verwertungslogik geht hier mit Abwertungen von Menschen als ungebildet einher. Migrantisierte Menschen werden als ungebildet verkennend anerkannt und das, was dabei als Bildung gilt, ist das, was für die Ausübung gebrauchter oder gewünschter beruflicher Tätigkeiten als relevant angesehen wird. In diesem Fall handelt es sich bei den Kriterien um Deutschkenntnisse und Berufserfahrungen.

Dies geschieht auch in binärgeschlechtlicher, heteronormativer Logik speziell auf Frauen bezogen, wobei hier explizit die Anwesenheitsberechtigung in Form des Familiennachzuges hinterfragt wird:

»Vor allem Hilfsorganisationen unterstützen die Zusammenführung von Flüchtlingsfamilien. Die gesellschaftliche Eingliederung der Zuwanderer würde dadurch gefördert, betonen Sozialexperten. Doch Ökonomen warnen: Gerade Flüchtlingsfrauen finden aufgrund geringer Vorbildung oft schwer Zugang zum Arbeitsmarkt. Das kann bei ihnen selbst, aber auch bei ihren Angehörigen einen Rückzug ins Familiäre fördern – und damit letztlich die Integration der ganzen Familie erschweren.« (FOCUS 12.03.2018, Familiennachzug soll Integration fördern doch)

Der humanitären Argumentation wird eine Nutzen-orientierte entgegengestellt (siehe verschiedene Argumentations-Topoi bei Wodak 2006, S. 74). Die Annahme ist die von männlichen Anwesenden und weiblichen potenziell nachziehenden. Das Maß ist der Nutzen für Integration, inklusive dem Zugang zum Arbeitsmarkt. Aus dem Urteil der »geringe[n] Vorbildung« folgt der Schluss eines »Rückzug[s] ins Familiäre« und daraus wird wiederum ein Integrationshindernis. Der Containerbegriff Integration wird hier nicht als Möglichkeitsraum der Ankommenden, sondern im Sinne der (wirtschaftlichen) Bedürfnisse *Deutschlands* verwendet. Was den Bedürfnissen der thematisierten Personen entsprechen würde, ist nicht Teil der Aussage. Noch im gleichen Artikel wird die gegenderte Darstellung als ungebildet weiter zugespitzt in einem dichotomen Vergleich von *Männern* und *Frauen*:

»Laut ›Bundesamt für Migration und Flüchtlinge‹ (Bamf) stellten im vergangenen Jahr 65.564 weibliche Zuwanderer einen Asylantrag in Deutschland. Von ihnen sind 53 Prozent 16 Jahre und älter – und somit nach deutschem Recht erwerbsfähig. Das Problem: Geflüchtete Frauen sind im Vergleich zu den männlichen Schutzsuchenden deutlich schlechter gebildet, ihre beruflichen Qualifikationen sind dadurch geringer.« (FOCUS 12.03.2018, Familiennachzug soll Integration fördern doch)

Ansonsten werden häufig nicht-gegenderte Aussagen getroffen (oft mit den Begriffen *Flüchtling* oder *Geflüchtete*) oder solche im generischen Maskulinum, bei denen häufig aber nicht immer ersichtlich ist, ob alle Geschlechter gleichermaßen

gemeint sind. So zum Beispiel die Bezeichnungen: »Asylantragssteller« (Ohne Autor*in, FOCUS 03.08.2016a), »Ausländische Schüler« (Ohne Autor*in, FOCUS 18.08.2016), »Migranten« (Reimann et al., SPIEGEL 09.12.2016), Grundschüler mit Migrationshintergrund (SPIEGEL 02.04.2018, Integration an Grundschulen).

Im Allgemeinen zeigt sich ein defizitorientierter Blick, es wird von Mängeln gesprochen und migrantisierte Personen werden als ungebildet beschrieben. Dies wird mit der Verwendung des Wortes »Defizite« in diesem Beispiel noch einmal besonders deutlich:

»In Gesprächen mit verschiedenen Akteuren stellten die Koordinatoren fest, dass junge Geflüchtete häufig Defizite in den oben genannten Bereichen [Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik] haben, die den Ausbildungserfolg verhindern.« (Ohne Autor*in, FOCUS 18.09.2018)

Mithilfe von Negativbewertungen werden auch bestehende Ungleichheiten/Ungerechtigkeiten gerechtfertigt:

»Als Grund für den Lohnunterschied führen die Experten neben mangelnden Sprachkenntnissen auch die oft unzureichende Qualifikation an. Häufig fehle auch ein Berufsabschluss, oder im Ausland gewonnene Berufserfahrungen und Abschlüsse ließen sich nur eingeschränkt auf Deutschland übertragen.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 21.12.2015)

Lohnunterschiede werden hier nicht als Benachteiligung benannt, sondern mit dem Bild der Ungebildeten für legitim erklärt. Dahinter deutet sich die meritokratische Logik der Kopplung von Leistung an Entlohnung und Position an, da anzunehmen ist, dass Bildung und Leistung in einem Zusammenhang gesehen werden.

Innerhalb der Beschreibungen als ungebildet gibt es starke Überschneidungen mit Darstellungen als passiv und profitierend, wobei die Passivität deutlicher zum Tragen kommt als der Aspekt des Profitierens. So auch in diesem Beispiel, in dem es darum geht, wie lange es dauert, den Zustand der bisher ungebildet gelesenen Gruppen zu ändern:

»Überraschend ist das nicht: Es braucht einfach Zeit, Flüchtlingen Deutsch beizubringen, sie auszubilden und in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Gut 70 Prozent der Flüchtlinge haben keine abgeschlossene Berufsausbildung, wie das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) schätzt.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 28.04.2016)

Geflüchteten wird etwas beigebracht, sie werden ausgebildet und integriert – bei diesen Formulierungen werden die betroffenen Personen in passive Objektpositionen gedrängt, mit denen etwas passiert, sodass keine eigenen Leistungen sichtbar

und damit auch nicht anerkannt werden können. Der negativ bewertete Ist-Zustand wird als ihnen eigen angesehen: »Gut 70 Prozent der Flüchtlinge haben keine abgeschlossene Berufsausbildung«. Aber die Möglichkeit, diesen negativ beschriebenen Zustand zu ändern, wird den Betroffenen sprachlich genommen, indem die Zustandsänderung laut Darstellung an ihnen von unsichtbar Normalisierten vorgenommen wird.

Es gibt aber ebenso wie bei der Schulbildung auch bezüglich der Qualifikationen zweigeteilte Konstruktionen, in denen ein als ungebildet gesehener Anteil einem gebildeten gegenübergestellt wird:

»Die Qualifikation der Geflüchteten klappt weit auseinander. Auf der einen Seite stehen 32 Prozent, die eine weiterführende Schule abgeschlossen haben, auf der anderen Seite 26 Prozent, die keinen Abschluss haben. 13 Prozent haben ein Hochschuldiplom, weitere 12 Prozent eine berufliche Ausbildung. Obwohl die Mehrheit Arbeitserfahrung hat, fehlt bei fast 70 Prozent jeder formelle Berufsabschluss.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 17.12.2016)

Hier finden differenziertere Darstellungen als bei den zuvor untersuchten Beispielen statt. Hervorgehoben wird jedoch, dass bei »fast 70 Prozent jeder formelle Berufsabschluss« fehle. Was dabei als formell anerkannt wird, ist nicht weiter definiert. Dennoch findet zuvor Erwähnung, dass Arbeitserfahrungen vorhanden sind. Die Bewertung als gebildet und ungebildet erfolgt aber anhand von (Schein-)meritokratischen, positivistischen Vorstellungen von Bildung als etwas mess- und zertifizierbarem. Hierbei handelt es sich um eine soziale Konstruktion, die aber in ihrer Konstruktion wirkt, zu gelebten Erfahrungen führt, eine diskursive Realität hervorbringt.

4.5 Integrationshindernis Bildungsniveau

Darstellungen als ungebildet gehen mit der Bewertung fehlender Bildung als *Integrationshindernis* einher. Mit alarmierenden Ausdrücken wie Gefahr wird in diesem Zusammenhang vor dem Misslingen der *Integration* gewarnt. So lautet eine FOCUS ONLINE-Überschrift: »Lenzen: Bildungslevel der Flüchtlinge gefährdet Integration«. (Ohne Autor*in, FOCUS 13.03.2016)

Im Artikel selbst wird diese Aussage weiter ausgeführt:

»Der Vorsitzende des Aktionsrats Bildung, Hamburgs Uni-Präsident Prof. Dieter Lenzen, sieht wegen des Bildungsniveaus vieler Flüchtlinge erhebliche Integrationsprobleme auf Deutschland zukommen. Der Anteil von Hochschulabgängern etwa in Syrien sei innerhalb eines Altersjahrgangs mit 15 Prozent zwar annähernd

gleich hoch wie in Deutschland mit 19 Prozent, sagte Lenzen. »Das Problem sind die 65 Prozent eines Altersjahrgangs, die nach den Pisa-Tests nur auf Stufe eins des Leseverstehens operieren können.« Sie seien im Grunde Analphabeten, könnten keinen Busfahrplan lesen, sagte Lenzen. Er verwies dabei auf eine Studie des Volkswirtschafts-Professors Ludger Wößmann.« (ebd.)

Der offene Begriff Integration wird hier verwendet, ohne dass ihm eine spezifische Bedeutung gegeben wird. In seiner Unbestimmtheit wird der Integrationsbegriff zur Problematisierung genutzt und das Problem stellt in dieser Aussagenformation das Bildungsniveau geflüchteter Personen dar, während *Deutschland* als leidtragend gekennzeichnet wird: »wegen des Bildungsniveaus vieler Flüchtlinge erhebliche Integrationsprobleme auf Deutschland zukommen«. Es wird eine dominanzgesellschaftliche Perspektive vertreten, in der die Belastung der imaginierten Gemeinschaft (Anderson 2006) Deutschland betrachtet wird, nicht aber die Empfindungen und Bedürfnisse der geflüchteten Personen. Diese werden lediglich von außen evaluiert, hinsichtlich ihres Nutzens für *Deutschland*, wobei ein negatives Urteil über diesen gefällt wird.

Eine ebensolche negative Beurteilung des Bildungsstandes wird mit einer zweigeteilten Verantwortung von »Integrationsbereitschaft« auf Seiten »der Flüchtlinge« und »Aufnahmebereitschaft« auf Seiten der »Mehrheitsgesellschaft« in folgendem Beispiel zusammengebracht:

»Praktische Probleme erfordern praktische Antworten. Niemand kann heute sagen, wo genau die Grenze der Integrationsfähigkeit von Flüchtlingen liegen, die mit einem sehr durchwachsenen Bildungsniveau und einem sehr verschiedenen kulturellen, religiösen und politischen Handgepäck nach Deutschland kommen. Das hängt nicht nur von der Integrationsbereitschaft der Flüchtlinge, sondern ebenso von der Aufnahmebereitschaft der Mehrheitsgesellschaft ab.« (Fücks, SPIEGEL 28.10.2015)

Hier werden keine Prozentzahlen verwendet, sondern das Wort »durchwachsen«, um den Bildungsstand zu kennzeichnen. Auch hier wird der Bildungsstand in einen Zusammenhang mit Integration gestellt. In der Formulierung der Abhängigkeit des *Integrationserfolgs* von Bereitschaft werden (zugeschriebene) Verantwortlichkeiten benannt. Auf Seiten geflüchteter Personen ist es die »Integrationsbereitschaft«, wobei fraglich ist, was genau damit gemeint ist. In der Verantwortung der Dominanzgesellschaft, bzw. hier »Mehrheitsgesellschaft« wird dagegen »Aufnahmebereitschaft« gesehen. Auch dieser Begriff ist nicht eindeutig und wird nicht weiter definiert. Aufnahme kann Duldung der Anwesenheit, Akzeptanz der Anwesenheit, vielleicht bei sehr weiter Auslegung auch anerkennende Annahme der Personen so wie sie sind, bedeuten. Für letztere Interpretation gibt es aber im Diskurs wenige

Anhaltspunkte. Zudem spricht das hier vorliegende Zusammenspiel von Integration und Aufnahme eher dafür, dass von einer Seite in dieser dichotomen Gegenüberstellung das Aufgeben von Eigenem und Anpassung und Eingliederung in dominante Ordnungen gefordert wird, während von der anderen, in der Mehrheit gesehenen Seite lediglich das Einverständnis zum Aufenthalt und die Akzeptanz der Anwesenheit unter der Bedingung der *Integration* verlangt wird.

4.6 Zwischenfazit

Migrantiserte Personen und Menschen mit Fluchterfahrung erscheinen im Diskurs in verschiedenen Aussageformationen als ungebildet. Als Maßstab gilt dabei vorwiegend westliche Bildung. Diese wird vor allem in Form von Schulbildung und als Berufsqualifikation bewertet. Die Aussagen sind von der Annahme der Messbarkeit von Bildung und der Einsehbarkeit anhand von Abschlüssen bestimmt. Insbesondere Sprache und Alphabetismus spielen eine besondere Rolle in der Bewertung von Bildungsständen. Hierbei herrscht ein eurozentrischer Blick, welcher überwiegend das lateinische Alphabet als Norm und einzig anerkannte Bildung setzt. Bei Sprachen finden Hierarchisierungen statt und während Deutsch auf einem Podest der Bildungsanerkennung steht, in dem Deutsch als Voraussetzung für weitere Bildung und für Integration verhandelt wird, fallen andere Sprachen häufig in einen Bereich des Nicht-Sichtbaren und -Bewertbaren oder erfahren zumindest nicht die Anerkennung als Bildung. Als Ziele von Bildung werden in den untersuchten Aussagen immer wieder wirtschaftliche Aspekte und Integration angesprochen, wobei teilweise die wirtschaftlichen Anteile als zentraler Teil der Integration zum Tragen kommen oder Integration wirtschaftlichen Bedarfen untergeordnet zu sein scheint.