

Migrationspädagogik³

Von Paul Mecheril

1 ›Migrationsgesellschaft‹

Migrationsphänomene gehen mit der Thematisierung von symbolischen und materiellen Grenzen der Zugehörigkeit einher, die dadurch problematisiert, gestärkt und zuweilen auch überhaupt erst erschaffen werden. Gerade weil Migrationsphänomene gesellschaftliche und institutionelle Wirklichkeiten, sowohl mit Bezug auf funktionale wie normative Aspekte, infrage stellen, kommt den Begrifflichkeiten und Begriffen, in denen diese Wirklichkeiten beschrieben werden, eine besondere Rolle zu. Begriffe können als Bestandteile von Diskursen verstanden werden, innerhalb derer sie ihre Bedeutung und damit ihre (Wirkungs-)Macht erhalten. Begriffspraktiken verdienen mithin eine besondere Aufmerksamkeit, insbesondere wenn wir davon ausgehen, dass Begriffe – nicht zuletzt unter medien- und wissenschaftlichen Bedingungen der Zunahme der Macht der Symbole – nicht nur zutreffende oder weniger zutreffende Ausdrücke und Abbilder gesellschaftlicher Wirklichkeit sind, sondern gesellschaftliche Wirklichkeit herstellen.

Begriffe und Bezeichnungspraktiken sind Werkzeuge der Wahrnehmung. Sie sind Instrumente, die eine bestimmte Sicht auf Wirklichkeit ermöglichen, weil sie bestimmte Aspekte und Nuancen in den Vordergrund stellen, andere ausblenden. Begriffe wirken zugleich auch auf soziale Wirklichkeiten ein, sie sind soziale Werkzeuge insofern mit ihnen bestimmte Praktiken verknüpft sind, die soziale Realitäten erschaffen (s. etwa die Beiträge in dem Band »Wie Rassismus aus Wörtern spricht« herausgegeben von Arndt/Ofuatey-Alazard 2011). So werden in und mit Begriffen beispielsweise Menschen kategorisiert, bestimmte ›Maßnahmen‹ erdacht und zur Verfügung gestellt, in Begriffen begegnen wir anderen und in Begriffen behandeln wir sie. Begriffe und Bezeichnungspraktiken besitzen schließlich das Potential, Handlungsweisen zu erklären, zu begründen und zu rechtfertigen; sie sind damit auch Werkzeuge der Legitimation.

Freilich muss darauf hingewiesen werden, dass es keinen ›begriffsfreien Ort‹ geben kann, an dem Begriffe und ihre Wirkungen besprochen werden. Wenn, wie hier, über Begriffe nachgedacht wird, dann findet dies immer im Medium von Begriffen statt, womit bedeutsame Entscheidungen verbunden sind. Hier ist etwa die Rede von Migrationsgesellschaft und nicht von Einwanderungs- oder Zuwanderungsgesellschaft, weil der Begriff Migration umfassender als der der Einwanderung ist und dadurch einem weiteren Spektrum an Wanderungsphänomenen gerecht wird. Mit dem Ausdruck *Migration* ist eine allgemeine Perspektive verbunden, mit der Phänomene erfasst werden, die für die gesellschaftliche Wirklichkeit kennzeichnend sind, wie beispielsweise die Entstehung von transnationalen Zwischenwelten und neuen und Mehrfach-Zugehörigkeiten, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit, Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus, Erschaffung neuer Handlungsformen und Selbstverständnisse. Wichtig ist hierbei, diese Phänomene in dem Sinne als

³ Beim vorliegenden Text handelt sich um eine gekürzte Version des folgenden Textes: Mecheril, P. (2016). *Migrationspädagogik: ein Projekt*. In: P. Mecheril (Hg.). Handbuch: Migrationspädagogik. (S.8- 31). Weinheim: Beltz.

allgemeines Phänomen zu verstehen, als etwa durch Migrationsphänomene ermöglichte neue Handlungsformen und Selbstverständnisse nicht allein für als Migrant/innen angesehene Personen relevant sind. Migration verändert gesellschaftliche Kontexte und ihre Menschen.

Einwanderungs- oder Zuwanderungsgesellschaft sind insofern Ausdrücke, die bedeutsame Formen von Migration nicht thematisieren und damit reduktiv Wirklichkeit schaffen. Der in Deutschland politisch eingeführte Ausdruck der ›Zuwanderung‹ ist problematisch, weil er die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit nur eingeschränkt thematisiert und beispielsweise Formen der Pendelmigration oder der Auswanderung nicht beachtet. Zudem suggeriert er als Begriff, dass es sich bei Migrationsphänomenen um Phänomene handle, die zusätzlich und additiv zu etwas bereits Bestehenden hinzukämen. Einwanderungsgesellschaft ist ein Begriff, der in einer bestimmten historischen Situation der Bundesrepublik Deutschland im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts eine Art politischer Kampfbegriff geworden war und dort eine wichtige Funktion hatte, da er als politischer Gegenbegriff ›von unten‹ zu der lange unverrückbaren Position offizieller Politik, ›Deutschland ist kein Einwanderungsland‹, eine wichtige Kritik artikulierte. Zugleich aber impliziert der Ausdruck Einwanderungsgesellschaft, dass Phänomene der Migration auf den Migrationstyp der Immigration beschränkt seien, also jenen Typ, bei dem die transnationale Wanderung im Wesentlichen als einmalige und unidirektionale Überschreitung einer relevanten Grenze gedacht wird, der sich in der Regel Prozesse der Eingliederung in den neuen nationalstaatlichen Kontext anschließen. Dieses Modell beschreibt nun nicht nur einen klassischen Wanderungstyp, den der Einwanderung, das Modell wirkt auch insofern produktiv, als unter der Perspektive Einwanderung, die Migrant/in immer nur *als Immigrant/in* erscheint.

Etwa seit Mitte der 1980er Jahre werden in der Migrationsforschung ›neue Ansätze‹ (Pries 2001: 32 ff.) mehr und mehr zur Kenntnis genommen, die den Übergang, der mit Wanderungen verbunden ist, nicht als vorübergehendes, transitorisches Phänomen verstehen. Vielmehr machen diese Ansätze auf einen in gegenwärtigen Zeiten verbreiteten Typ von Migration aufmerksam, der sich dadurch auszeichnet, dass das faktische und symbolische Wandern eine dauerhafte Existenzform darstellt. Ludger Pries formuliert dies so: »In dem Typus der Transmigration ist Wanderung [...] nicht mehr vorwiegend der – einmalige, zeitlich eng begrenzte – *Übergang* zwischen verschiedenen, örtlich eindeutig fixierten Lebenszusammenhängen. Vielmehr wird Wanderung selbst [...] zu einer *Daseinsform*. Der Lebenszusammenhang, innerhalb dessen die individuelle und kollektive Selbstverortung, die soziale Differenzierung und Integration stattfindet, wird durch pluri-lokale *Sozialräume* gebildet, die sich über verschiedene Nationalgesellschaften oder gar Kontinente erstrecken können. Diese pluri-lokalen Sozialräume werden durch die Lebenspraxis von Transmigranten konstituiert« (Pries 2001: 9). Wenn im klassischen Modell der Immigration die Erfahrung des Wechsels von Existenzformen kennzeichnend ist, dann ist die zentrale Erfahrung im Zusammenhang von Transmigrationsprozessen, dass der Wechsel selbst, das Pendeln, das faktisch-imaginative Bewegen zwischen Zugehörigkeitskontexten zur Existenzform geworden ist; nicht nur für einzelne Individuen, sondern zum Beispiel auch für Familien. Diese dauerhaften oder auch zeitlich befristeten Formen und Erfahrungen der Grenzüberschreitung werden im Ausdruck Einwanderungsgesellschaft nicht wirklich erfasst, womit der Ausdruck eher einem Verständnis von Gesellschaft als nationalstaatlichem Container zuarbeitet. Der hier wirksame Reduktionismus steht hierbei in einer wissenschaftlichen und politischen Tradition, die kritisch als ›methodologischer Nationalismus‹ bezeichnet wurde.

Der Aufstieg der Soziologie, schreibt Ulrich Beck (2005: 1), fällt »mit dem Aufstieg des Nationalstaates, des Systems internationaler Politik und des Nationalismus zusammen«. Dies ist ein historischer Zusammenhang, aus dem sich die »Axiomatik des ›methodologischen Nationalismus‹ ergibt, nach der

Nation, Staat, Gesellschaft die ›natürlichen‹ sozialen und politischen Formen der modernen Welt sind« (Beck 2005: 1). Mit dem Begriff des »methodologischen Nationalismus« (Wimmer/Glick Schiller 2002) wird Kritik an jenen Studien und Denkweisen geübt, die das Konzept der Nation unreflektiert und selbstverständlich als ›natürliche‹ Analyse-, Strukturierungs- und Darstellungskategorie des Gesellschaftlichen verwenden. Wenn der Nationalstaat als nicht weiter befragte, sondern selbstverständliche Bezugsgröße politischer Programme und wissenschaftlicher Untersuchungen fungiert, wird das Soziale, die Kommunikation und Interaktion von Menschen, ihre Selbstverständnisse und Handlungsweisen gewissermaßen innerhalb der Grenzen individueller Nationalstaaten eingeschlossen. Auch normative Referenzen, wie beispielweise Solidarität werden dann allein im nationalstaatlichen Format der Gemeinschaft konzipiert. Die Analysen konstruieren so einen Gesellschaftsraum, der in Form eines ›Containers‹ imaginiert wird (Glick Schiller 2010: 11). Dieser ›Nationalismus‹ zeigt sich auch in der nahezu unbefragten Verwendung dessen, was ›Integration‹ genannt wird, eine regulative Größe, die den ›Nationalstaat‹ als bewahrenswerten Zustand, Norm und Anspruch der Disziplinierung sowie Maßstab zur Messung von ›Erfolg‹ setzt.

Wenn also Einwanderung oder Zuwanderung an die Stelle des Ausdrucks Migration rücken, wird ein Teil der Migrationsphänomene nicht mehr thematisch und der Nationalstaat in Form eines nach außen abgeschlossenen Containers als selbstverständlicher Bezugsraum der Wanderungsbewegungen von Menschen inszeniert, was Interessen und Positionen dient, die nicht nur auf die Wahrung des jeweiligen Nationalstaats, sondern des Prinzips des Nationalstaats zielen. Migrationsgesellschaftliche Phänomene, die nicht ohne weiteres in diesem Format fassbar sind, transnationale, hybride Lebensäußerungen beispielsweise, sind somit einem größeren Risiko der Verwehrung von Anerkennung ausgesetzt.

Der Ausdruck Migrationsgesellschaft impliziert also eine allgemeine Perspektive, mit der die gegenwärtige und historische Vielfalt des Wanderungsgeschehens und die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen in den Blick kommen. Phänomene der Übersetzung oder Vermischung als Folge von Wanderungen, der Entstehung von Zwischenwelten und post-nationalen Identitäten und Bürgerschaftsverhältnissen, Geschlechterverhältnisse als thematische Arena der Konstruktion von natio-ethno-kulturell kodierten Hierarchien, der Umstand, dass in immer mehr Staaten die Beibehaltung der Staatsbürgerschaft auch nach Emigration und Einbürgerung möglich ist, die Auseinandersetzungen um die Frage, wer ›wir‹ sind, die Pluralisierung von kollektiven Erinnerungsnarrativen etwa mit Bezug auf die Shoa oder Antisemitismus oder die zuweilen an rassistische Konstruktionen des und der Anderen anschließende Form der Unterscheidung von Menschen sind einige Themen, die beispielhaft auf das Spektrum der Phänomene hinweisen, die unter der Perspektive ›Migrationsgesellschaft‹ in den Blick kommen.

Die Frage, ob der Ausdruck Einwanderungsgesellschaft oder der der Migrationsgesellschaft angemessener ist, ist mithin nicht bloß eine ›akademische Manieriertheit‹, sondern folgenreich: Begriffe sind Werkzeuge der Wahrnehmung, der Herstellung und der Legitimation sozialer Realität – nicht zuletzt in pädagogischen Kontexten und mittels pädagogischer Handlungen.

2 Migrationsgesellschaftliche Ordnungen und das Anliegen der Migrationspädagogik

Migrationspädagogik orientiert sich an der Idee, dass sich die Grundkategorie des wissenschaftlichen Nachdenkens über migrationsgesellschaftliche Phänomene im Verhältnis von Individuen und Gruppen zu natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen sowie in der Veränderung dieses Verhältnisses findet (Mecheril et al. 2013).

Der Ausdruck *natio-ethno-kulturell* (genauer Mecheril 2003: 118-251) verweist hierbei zum einen darauf, dass die Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität (und Rassekonstruktionen) sowie Kultur (und Religion) in Wissenschaft und Alltagsverständnissen oftmals diffus und zum Teil in unklarer Abgrenzung voneinander Gebrauch finden. Zum anderen verweist der Ausdruck darauf, dass Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität und Kultur sowohl formal durch Gesetze und Erlasse, materiell durch Grenzanlagen und Ausweise als auch sozial durch symbolische Praktiken in durchaus verschwommener Bedeutung und Konsequenz hergestellt werden und politisch Verwendung finden.

Wenn von Migrant/innen, Ausländer/innen, Pol/innen, von Migrantenkindern, Türk/innen, von Deutschen oder Brasilianer/innen und insbesondere seit 2001 von Muslim/innen die Rede ist, dann – so die migrationspädagogische Annahme – ist in der Regel nicht allein von ›Kultur‹, ›Religion‹, ›Ethnizität‹ (›Rasse‹) oder ›Nation‹ die Rede, sondern es wird ein diffuses und mehrwertiges Zugehörigkeitsregister gezogen. Der Ausdruck *natio-ethno-kulturell* bringt dies zum Ausdruck und verweist darauf, dass migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen, die Migrationsphänomene hervorbringen und zugleich von Migrationsphänomenen hervorgebracht werden, von einer variablen, verschwommenen und mehrwertigen ›Wir‹-Einheit strukturiert werden.

In natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen können ›Rasse‹-Konstruktionen Wirkungen entfalten, ebenso Formen religiöser Selbst- und Fremdadressierungen. Studien und Analysen verweisen auf die Assoziation zwischen nationalen wie kulturellen Zugehörigkeitsvorstellungen mit völkisch-rassistischen Bildern. Der antimuslimische Rassismus wurde und wird im ›Westen‹ thematisch zunehmend in öffentlichen Arenen aktiviert, um nationale Zugehörigkeitsthemen zu verhandeln.

Migrationsbewegungen finden im Rahmen von natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen statt, aktivieren diese Ordnungen und verändern sie (›Mobilität‹ ist eine Bewegungsform, die im Gegensatz zu Migration diese natio-ethno-kulturelle Kodierung nicht notwendig aufweist). Der Bezug auf Zugehörigkeitsordnungen ermöglicht es, Migration in ihrer Konsequenz für Subjekte und Räume der Migration zu beschreiben und zu untersuchen. Diese Ordnungen werden in komplex-dynamischen, gleichwohl eine Trägheit aufweisenden globalen Prozessen (Robertson 1998) der De-Stabilisierung von Identitäts- und Zugehörigkeitskonzepten sowie Raumverständnissen erzeugt.

Der Begriff Zugehörigkeitsordnung bezeichnet jene machtvollen Zusammenhänge, die durch eine komplexe Form der Ermöglichung und Reglementierung, der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung von Individuen auf diese produktiv Einfluss nehmen. Die Zugehörigkeitsordnung kann man als strukturierten und strukturierenden Zusammenhang beschreiben, in dem aus Individuen Subjekte werden.

Zugehörigkeitsordnungen profitieren von Migrationsphänomenen einerseits und nähren sich gewissermaßen von ihnen andererseits. Zugleich werden sie durch Migrationsphänomene irritiert und beunruhigt. Eine konstitutive Beunruhigung besteht etwa darin, dass die Imagination eines natio-ethno-kulturell kodierten ›Wir‹ konstitutiv auf das ›Andere‹ angewiesen ist und sich damit nicht aus sich selbst, aus einem essentiellen Begründungszusammenhang heraus stiften lässt. Genau diese Angewiesenheit begründet die Krisenhaftigkeit des ›Wir‹, da es an sich und für sich nicht sein kann. Die Krisenhaftigkeit natio-ethno-kultureller Ordnung besteht ferner darin, dass sie als historische Erfindung und Konstruktion beständig nach Imaginationspraktiken und performativen Aufführungen verlangt, was die Unmöglichkeit der endgültigen Fixierung der (Bedeutung der) Ordnung anzeigt. Durch die Angewiesenheit auf inszenatorische Praktiken – Wir-Rhetoriken (die gerade im Zuge von als kollektive Bedrohungen inszenierten Bedrohungserfahrungen mobilisiert werden; s. etwa El-Tayeb 2011), Fahnen, Hymnen, Sportübertragungen – wird zugleich auch die existenzielle Notwendigkeit fortwährender, mithin verändernder Selbstaufführung und Selbsterfindung angezeigt – ein Krisenphänomen.

Die Legitimität und Funktionalität des natio-ethno-kulturell kodierten Wirs wird durch Migrationsphänomene also infrage gestellt, irritiert und beunruhigt. Weiterhin stehen auch die Legitimität und Funktionalität institutioneller Routinen etwa der sprachlichen Vermittlung oder der Erinnerung zur Disposition. Schließlich wird der Glaube an die Legitimität und Funktionalität individueller Privilegien gestört, etwa das Privileg, nicht nur erwarten, sondern auch beanspruchen zu dürfen, dass die eigene Sprache, auch die Sprache der Anderen ist; eine verborgene Dynamik, die nicht zuletzt durch Einsätze postkolonialer Theorie aufgeklärt und in ihrer pädagogischen Konsequenz diskutiert wird.

Die Schemata und Praktiken, in denen zwischen natio-ethno-kulturell kodiertem ›Wir‹ und ›Nicht-Wir‹ unterschieden werden, vermitteln und beeinflussen Erfahrungen, Selbstverständnisse und Handlungsweisen aller. Migrationspädagogik ist deshalb erstens auf die Analyse und Beschreibung dieser Schemata und Praktiken bezogen sowie zweitens an der Analyse der Bedingungen der Möglichkeit der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praktiken interessiert. Migrationspädagogik ist also keine Zielgruppenpädagogik und erst recht keine Ausländer/innen- oder Integrationspädagogik, deren vordergründiges Ziel die (assimilative) Veränderung von Migrant/innen ist. Aus diesem Grund verfehlt und konterkariert der Versuch von Georg Auernheimer (2012) in der 7. Auflage seiner »Einführung in die Interkulturelle Pädagogik«, Migrationspädagogik als Ausdruck, der für ihn »das weite Feld der Integrationshilfen für Migrant/inn/en« bezeichnen soll (Auernheimer 2012: 154), neu zu bestimmen, das Anliegen jener Migrationspädagogik, die für eine Kritik an migrationsgesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen eintritt (dazu Çiçek/Shure 2015, Peters 2015, Schmidt 2015).

Anders als in pädagogischen Ansätzen, die in erster Linie auf die Förderung der Kompetenzen von ›Migrant/innen‹ zielen (Förderung des zum Beispiel als Sprachkompetenz bezeichneten Vermögens, die hegemoniale Sprache im Standardregister zu sprechen), geht es mit dem migrationspädagogischen Ansatz um das Erkennen der Macht institutioneller und diskursiver Ordnungen und darüber hinaus darum, die Frage zu erkunden, wie würdevolle Handlungsfähigkeit unter den Bedingungen des Gegebenen möglich ist, ohne damit diese Bedingungen bedingungslos zu affirmieren.

Mit der Entscheidung, das Verhältnis Migration und Bildung unter der Perspektive Migrationspädagogik zu thematisieren und nicht etwa unter der Frage, wie die Integration von Migrant/innen optimierbar sei, richtet sich der Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die von ihnen ausgeht sowie die damit

ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse und zwar *aller*, wie auch immer ihre migrationsgesellschaftliche Position und Status sein mögen.

3 Pädagogik als Ort der Reproduktion und Veränderung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen

Mit der Perspektive Migrationspädagogik wird eines der grundlegenden Ordnungsschemata moderner Staaten und gesellschaftlicher Zusammenhänge im Zeichen der Kritik zum Thema gemacht, ist für diese modernen Staaten und Gesellschaften doch konstitutiv, dass sie in einer komplexen, nicht immer unwidersprüchlichen und durchaus veränderlichen, natio-ethno-kulturell kodierten Weise zwischen denen, die dazugehören und denen, die nicht dazugehören, unterscheiden. Dem Bildungssystem und dem pädagogischen Handeln kommen hierbei wichtige Rollen bei der Bestätigung und Re-/Produktion der Unterscheidungsschemata zu, etwa dadurch, dass eine spezielle sozialarbeiterische ›Migrant*innenarbeit‹ institutionalisiert ist, oder dadurch, dass die Schule optional auf Mechanismen natio-ethno-kultureller Diskriminierung zurückgreift. Pädagogik besitzt aber prinzipiell auch die Möglichkeit, diese Schemata und die sie bestätigenden Praktiken zu reflektieren, über Alternativen nachzudenken und diese auf den Weg zu bringen. Die Auseinandersetzung mit den Wirkungen natio-ethno-kulturell kodierter Ordnungen auf Menschen, ihre Lern- und Bildungsprozesse sowie auf diese Ordnungen bestätigende, diese aber auch verschiebende und womöglich verändernde pädagogische Praktiken, ist Anliegen der Migrationspädagogik.

Die mit postkolonialer (siehe Dhawan/Castro Varela 2015) und transnationaler Migration verknüpften Differenzverhältnisse betreffen alle pädagogischen Bereiche und Handlungsfelder wie Elementarpädagogik, Kunstpädagogik, Erwachsenenbildung und alle pädagogischen Handlungsebenen, also Organisationsformen, Methoden, Inhalte wie auch Kompetenzen pädagogischer Professioneller. Bei der Sicherung und iterativen Produktion und dadurch oft verbundenen ›Vernatürlichung‹ von Zugehörigkeitsordnungen spielen pädagogische Institutionen etwa der politischen oder der ›höheren‹ Bildung eine zentrale Rolle. Nicht zuletzt die Schule stellt einen Ort dar, an dem Individuen in Selbstverständnisse und Selbstpraktiken eingeführt werden, die durch natio-ethno-kulturell kodierte Ordnungen vorstrukturiert sind, die freilich nicht an sich wirksam, sondern mit anderen etwa Geschlechter- und Klassenordnungen intersektional verknüpft sind. Bildungsinstitutionen sind produktiv im Hinblick auf die Positionierung von Schüler/innen im migrationsgesellschaftlichen Raum. Diese Positionierungen und Adressierungen – zum Beispiel als ›Migrant*in‹ oder ›Nicht-Migrant*in‹, ›spracheingeschränkt‹ oder ›sprachfähig‹ – müssen als Wirkungen gesellschaftlicher Unterscheidungspraktiken verstanden werden, die pädagogischen Feldern wie der Schule über- und vorausgelagert sind, in und von Pädagogik aber aufgegriffen und bestätigt werden. In schulischen Arrangements lernen Schüler/innen bspw., was es in Deutschland heißt, als ›Nicht-Migrant*in‹ oder ›spracheingeschränkt‹ zu gelten, und diese Positionierung in das eigene Selbstverständnis zu übernehmen. Allerdings wären pädagogische Verhältnisse nicht angemessen verstanden, würden sie nicht auch im Hinblick auf ihren Beitrag zum Wandel verfügbarer Unterscheidungsschemata betrachtet werden.

Dies sei mit einem kurzen Bezug auf die Darstellung migrationsgesellschaftlicher Sachverhalte in Schulbüchern exemplifiziert. Pöggeler (1985: 35) stellt bspw. fest, dass die Existenz und die Lebenswelt der »Migrant*innen, Ausländer*innen erst seit Ende der 1970er Jahre in den Schulbüchern thematisiert wird«. Heute ist Migration durchaus ein gängiges Thema. So weist bspw. Schissler (2003) im Rahmen

des Projekts »Migration in Schulbüchern« am Georg-Eckert-Institut darauf hin, dass »es [...] unzutreffend [wäre,] anzunehmen, dass deutsche Schulbücher das Thema Migration nicht im Blick hätten« und fügt hinzu, Schulbücher seien besser als ihr Ruf, da der didaktisch erwünschte Perspektivwechsel von Mehrheitsgesellschaft zu den »Migranten/innen« durchaus vorgenommen werde (Schissler 2003: 43 f.). Lange und Rößler (2012) stellen in ihrer Untersuchung allerdings fest, dass zwar eine sukzessive Steigerung der Sensibilität für die »Bedeutung von Migration« aufseiten der Schulbehörden und Verlage zu verzeichnen sei und dass Migration in den meisten, von ihnen untersuchten Schulbüchern sowohl als eigenes Thema als auch im Zusammenhang mit anderen auftaucht, quantitativ (Anzahl der Seiten) jedoch im Vergleich zu anderen Themen nur kurz abgehandelt werde. Darstellungen von »Personen mit Migrationshintergrund« im Kontext Schule seien eher unterrepräsentiert. Gerade zu der Darstellungsweise von Personen im Migrationskontext liegen aus der bisherigen Forschung jedoch zahlreiche Ergebnisse vor. Ein über die Jahrzehnte konstant gebliebenes Darstellungsmuster scheint die Konstruktion der »Migrant/innen« als »Fremde« und »Ander« zu sein [s. zuletzt die von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration in Auftrag gegebene Schulbuchstudie »Migration und Integration« (BAMF 2015)]. In unterschiedlichen Studien wird auf eine Dichotomie aufmerksam gemacht: »Migrant/innen« werden als eigene natio-ethno-kulturelle Gruppe kodiert und der »nationalen deutschen Gemeinschaft« gegenübergestellt (z. B. bei Höhne/Kunz/Radtke 2005: 592; oder auch Lange/Rößler 2012: 148). Die diskursanalytische Untersuchung von Höhne, Kunz und Radtke hat ergeben, dass die »Fremdheit« des Personenkreises im Verlauf der Zeit sogar kontinuierlich zugenommen hat – zunächst »Gastarbeiter«, dann »Ausländer« und schließlich »Asylbewerber« (Höhne/Kunz/Radtke: 598). Zudem konnten die Autoren offenlegen, dass die in den Büchern vorgefundene Figur »Migranten als Fremde« auch in Analysen anderer Medien zu finden ist, mithin eine Art nationalen Konsens widerspiegelt (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 600 f.).

Die Gegenüberstellung der »Fremden«, »Migrant/innen« und/oder »Ausländer/innen« und der Gesellschaft der »Deutschen« hat eine weitere Dichotomie zur Folge: die Gegenüberstellung von »Wir« und »Sie«. Die Konstruktion von »Wir« gründet dabei auf der Vorstellung eines ethnisch und kulturell homogenen Volkes. In der Thematisierung von Themen wie Heimat, Fremdsein, Zuwanderung und Integration, Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit, Fremden- und Ausländerfeindlichkeit oder Rassismus lassen sich zahlreiche Hinweise zur indirekten Konstruktion dieser Dichotomie erkennen (Pokos 2011: 166 f.). Schwierig an den Vorstellungen von Homogenität ist zum einen, dass Migration dadurch immer als Ausnahme inszeniert wird (Stöber 2006: 77 f.). Zum anderen führen solche Vorstellungen zu einer sich immer wieder reproduzierenden stereotypen und reduktiven Beschreibung der »Anderen« allein als Träger oder Angehörige einer anderen »Kultur« (Stöber 2006: 78). Auch die vermeintlich positive Besetzung als kulturelle Bereicherung referiert auf verwandte Ordnungsmuster und reifiziert Differenz.

Pflege und Kulturalisierung von Differenz in Schulbüchern muss – so ein weiteres Ergebnis der Forschung – bedeutsame Folgen für Schüler/innen haben, die in Ihrer »Fremdheit« durch das Buch angesprochen werden. Der Einbezug von Differenz kann mithin exkludierende Wirkungen haben; Inklusion ist keine machtfreie Praxis. Schulbücher sind ein spezifisches Medium, sie sollen Lernprozesse initiieren, daher »sprechen« sie z. T. direkt die Leser/innen, etwa in Form von Fragen und Aufgabenstellungen, an. »Den anwesenden Migrantenkinder wird in diesem Arrangement die Rolle derjenigen, die über »ihre Kultur« Auskunft geben« müssen, zugeteilt (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 602). »Aus welchen Ländern kommen Kinder in deiner Klasse?« – »erkündigt« sich das Lesebuch Zebra bei den Kindern in der 2. Klasse (Eckhoff et al. 2012: 87). »Was aber, wenn Ayse – zu Beginn ihrer schulischen Karriere noch nicht mit der Rolle des »Ausländerkindes« vertraut – sagt: »Ich komme aus Deutschland?« (Stöber 2006: 79 f.). Die schulische Situierung der Aufforderung, sich als

›Ausländerkind‹, als ›Migrantenkind‹ darzustellen und zu verstehen, ist eine machtvolle direkte und indirekte Aufforderung der Schüler/innen, sich im migrationsgesellschaftlichen Raum zu positionieren. So trägt Schule dazu bei, dass aus Kindern Schüler/innen ›mit und ohne Migrationshintergrund‹ werden.

Über diejenigen, die Schulbuchwissen täglich in Unterrichtspraxis übersetzen, weiß die Forschung hingegen noch wenig. Die Ergebnisse der Pilotstudie »Migrationsbedingte Vielfalt im Unterricht« (2012–2013) am Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung weisen darauf hin, dass die Darstellung des Themas Migration in Schulbüchern »von den meisten Lehrkräften [die durchgängig kaum signifikante Migrationserfahrungen in ihren Biographien aufweisen] tendenziell schlecht bewertet [wurden]. An den Büchern wurden vor allem einseitige oder problemorientierte Darstellungen von Migration kritisiert. In Bezug auf migrationsbedingt heterogene Lerngruppen ist den meisten der Befragten wichtig, dass die Darstellungen frei von Diskriminierungen und Vorurteilen sind, dass verschiedene Perspektiven zur Geltung kommen und dass das Sprachniveau angemessen ist. Aufgrund der ohnehin flexiblen Umgangsweise mit Lehrmaterialien scheint die tendenziell negative Bewertung der Lehrwerke jedoch keine große Schwierigkeit für die Lehrenden darzustellen. Als ungeeignet empfundene Schulbuchinhalte werden von den Lehrkräften teilweise mit den SchülerInnen hinterfragt, ergänzt, modifiziert oder kurzerhand übersprungen« (Ahlrichs 2015: 62).

4 Bildung in der Migrationsgesellschaft

Migrationsgesellschaftliche Bildungsregime können daraufhin betrachtet werden, welche explizite oder implizite Idee und Konzeption von Bildung sie vertreten. Das Verständnis von Bildung, das für den migrationspädagogischen Ansatz kennzeichnend ist, setzt sich erstens von einer funktionalistisch-instrumentalistischen Reduktion von Bildung auf kapitalistisch verwertbare Kompetenzen ab und versteht zweitens Bildung dezidiert als Allgemeinbildung.

Zugehörigkeitserfahrungen sind Phänomene, in denen die Einzelnen ihre Positionen in sozialen Zusammenhängen und darüber vermittelt sich selbst erfahren. In natio-ethno-kulturell kodierten, migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitserfahrungen erfahren Einzelne ihre migrationsgesellschaftliche Position. Die Schule, das Jugendzentrum, Einrichtungen der Erwachsenenbildung etc. stellen Orte dar, die Individuen in Selbstverständnisse und Selbstpraktiken einführen, die auch durch natio-ethno-kulturell kodierte Ordnungen vorstrukturiert sind. Die Wiederholung und Aufsichtung von Erfahrungen kann als Prozess der Subjektivierung untersucht werden, die allgemein die Einfädelung, den Einbezug und die Unterordnung des Individuums in und unter die Regeln von Ordnungen zum Thema macht. Subjektivierung vollzieht sich nicht alleine und vielleicht auch nicht vorrangig im Denken, sondern allgemeiner in der Praxis und mittels der Praxis des Subjekts, eine Praxis, in der sich das Subjekt konstituiert. Die Macht der Ordnungen wendet sich also nicht gegen das Subjekt, sondern verwirklicht sich durch das Subjekt, das mittels Ordnungen verwirklicht, sich von diesen durchaus absetzen und diese durchaus gestalten kann.

Dieser komplexe Zusammenhang kann in einer genuin pädagogischen Tradition und gegenüber dem Subjektivierungsbegriff eher autonome Möglichkeitsräume des Subjekts akzentuierend mit dem Bildungsbegriff in den Blick genommen werden. Der Begriff der Bildung steht für die empirische und theoretische Analyse bestimmter Transformationsprozesse. Bildung kann man hierbei verstehen als die ästhetische und politische Form, die von Menschen gestaltet wird, ein Verhältnis zur Selbst-

Unverfügbarkeit ihrer selbst zu finden. Drei Kennzeichen dieses Subjekt-Bildungsverständnisses seien markiert:

Bildungsprozesse werden durch Erlebnisse, Ereignisse oder (Krisen-)Erfahrungen ausgelöst, insbesondere solchen, die zu Irritationen der bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse beitragen. Bildung kann als transformatorische Kultivierung und Differenzierung der Selbst- und Weltwahrnehmung bezeichnet werden (Koller 2011). In Bildungsprozessen werde ich mithin eine (mir) andere. Dass es sich bei diesen Transformationsprozessen nicht lediglich um eine ›innerlich-selbstbezügliche, psychologisch-therapeutische Auseinandersetzung handelt, sondern diese Auseinandersetzung sich auch als Bezogenheit auf allgemeine Topoi ereignet, ist das zweite Merkmal von Bildung. Wolfgang Klafki (1996) bezeichnet jene ästhetischen und kognitiven Prozesse als (Allgemein-)Bildung, die auf ›epochaltypische Schlüsselprobleme‹ der jeweiligen Zeit und des jeweiligen Ortes bezogen sind. Prozesse der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen werden in diesem Sinne zu Bildungsprozessen, wenn sie auf allgemeine Schlüsselprobleme und -fragen bezogen sind, mithin im Medium des Allgemeinen stattfinden.

Neben dem Bezug auf Fragen und Probleme, die in dem Sinne allgemein sind, als sie sich einer womöglich unbestimmt bleibenden Idee des kulturell oder (welt-)gesellschaftlich Allgemeinen annähern, weisen Erfahrungen dann auf Prozesse von Bildung, wenn diese Erfahrungen drittens im Zusammenhang eines Prozesses der Auseinandersetzung des und der Einzelnen stehen, die ein politisch-ethisches Moment aufweist. Dieses Moment kreist um die Frage: Wie will und kann ich im Rahmen dessen, wie wir leben wollen und können, leben?

Unter diesem Verständnis von (Allgemein-)Bildung fiele Bildungseinrichtungen/-institutionen unter der Voraussetzung, dass sie ihrem Selbstverständnis nach in erster Linie oder zumindest auch ›für Bildung‹, also für das Arrangieren und die Ermöglichung gerichteter Prozesse der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und nicht vorrangig und ausschließlich für die Vermittlung von ›Skills‹, zuständig sind, die zentrale Rolle zu, auf aktuelle (welt-)gesellschaftliche Rahmenbedingungen einzugehen und beispielsweise Flucht und Asyl vor der Folie globaler Not und Ungleichheit als einen wichtigen (allgemeinen) Bildungsgegenstand zu konzipieren. Hierbei geht es nicht nur um die Vermittlung von Wissen über etwa lokal vermittelte, globale (glokale; siehe Robertson 1998) Verhältnisse. Sondern es geht vielmehr auch darum, dazu anzuregen, dass die einzelnen Personen sich in ein Verhältnis zu dem global-epochaltypischen Schlüsselproblem ›globale Not und Ungleichheit und ihre Wirkung auf Migrationsbewegungen und -diskurse‹ setzen. Hierzu gehört ein In-Beziehung-Setzen zu der relativen Privilegierung europäischer Kontexte; der Situation von geflüchteten Menschen; der historischen, politischen, ökonomischen und ökologischen Bedingungen globaler Ungleichheit; den daraus resultierenden Umständen, die Menschen dazu bewegen oder zwingen, zu fliehen; der Geschichte des (kommunal-)politischen Umgangs mit Flucht sowie einer kritischen Hinterfragung gegenwärtiger Weltverhältnisse in bspw. menschenrechtlicher Perspektive.

Literatur

Ahlrichs, J. (2015): Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht: Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen. Eckert. Working Papers 2015/4.

Auernheimer, G. (2012): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 7. Auflage. Darmstadt.

Arndt, S./Ofuatey-Alazard, N. (Hg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster.S. 154–176.

BAMF – Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): in Auftrag gegeben Schulbuchstudie »Migration und Integration«. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf ?__blob=publicationFile&v=7 (04.08.2016).

Beck, U. (2005): Europäisierung – Soziologie für das 21. Jahrhundert, APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte 34–35/2005. Bonn. S. 24–35. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/28897/europaesierung-soziologie-fuer-das-21-jahrhundert?p=all> (13.09.2019).

Çiçek, A./Shure, S. (2015): Fokus: »Reflexivität« – Eine kritische Gegenüberstellung der Verständnisse von »Migrationspädagogik« bei Auernheimer G./Mecheril P.. In: Weis, M./ Mariscal Melgar, M.L./Lutz-Simon, S. (Hg.): Praxishandbuch: Migrationspädagogische und rassismuskritische Jugendarbeit. Konzepte und Best-Practice-Beispiele aus Würzburg. Schwalbach. S. 61–75.

Dhawan, N./Castro Varela, M.d.M. (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Auflage. Bielefeld.

Eckhoff, S./Kargl, S./Körnich, A./Schwanitz, G. (2010): Zebra 2 – Lesebuch. Neubearbeitung, Stuttgart.

El-Tayeb, F. (2011): European Others: Queering Ethnicity in Postnational Europe. Minneapolis/ London.

Glick Schiller, N. (2010): A global perspective on transnational migration. Theorising migration without methodological nationalism. In: Bauböck, R./Faist, T. (Hg.): Diaspora and transnationalism. Concepts, theories and methods. Amsterdam. S. 109–129.

Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.R. (2005): Bilder von Fremden: Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt/M.

Lange, D./Rößler, S. (2012): Repräsentationen der Migrationsgesellschaft. Das Grenzdurchgangslager Friedland im historisch-politischen Schulbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim/Basel.

Koller, H.-C. (2011): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.

Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster/New York.

Mecheril P./Thomas-Olalde, T./Melter, C./Arens, S./Romaner, E. (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Mecheril, P./Thomas-Olalde, O./Melter, C./Arens, S./Romaner, E. (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden. S. 7–55.

Peters, M. (2015): Für eine Migrationspädagogik ohne letzten Grund – über das Politische in der Pädagogik des Sozialen. In: Weis, M./Mariscal de Körner, M.L./Lutz-Simon, S. (Hg.): Praxishandbuch: Migrationspädagogische und rassismuskritische Jugendarbeit. Konzepte und Best-Practice-Beispiele aus Würzburg. Schwalbach. S. 95–102.

Pries, L. (2001): Internationale Migration. Bielefeld.

Pöggeler, F. (1985): Politik in Fiebeln. In: Pöggeler, F. (Hg.): Politik im Schulbuch. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 231. S. 21–50.

Pokos, H. B. F. M. (2011): Schwarzsein im ›Deutschsein‹? Zu Vorstellungen vom Monovolk in der Schule und deren Auswirkungen auf die Schul- und Lebenserfahrungen von deutschen Jugendlichen mit schwarzer Hautfarbe. Handlungsorientierte Reflexionen zur interkulturellen Öffnung von Schule und zu rassismuskritischer Schulentwicklung. Berlin.

Robertson, R. (1998): Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, U. (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt. S. 192–220.

Schissler, H. (2003): Toleranz ist nicht genug. Migration in Bildung und Unterricht. In: Reflexion und Initiative, 4. S. 39–50.

Schmidt, G. (2015): Über eine Migrationspädagogik und ihr »glückliches Objekt« der »Integrationshilfen«. In: Weis, M./Mariscal de Körner, M. L./S. Lutz-Simon, S. (Hg.): Praxishandbuch Migrationspädagogische und rassismuskritische Jugendarbeit. Konzepte und Best-Practice-Beispiele aus Würzburg. Schwalbach/Ts. S. 76–94.

Stöber, G. (2006): Deutschland und Polen als Ostseeanrainer (Studien zur internationalen Schulbuchforschung). Braunschweig.

Wimmer, A./Glick Schiller, N. (2002): Methodological Nationalism and Beyond: Nation-State Building, Migration and the Social Sciences. In: Global Networks, 2 (4). S. 301–334.