

Norbert Frieters-Reermann/Nadine Sylla

Kontrapunktisches Lesen von fluchtbezogenen Bildungsmaterialien Anfragen an die Bildungsarbeit über/mit/durch Geflüchtete(n) aus postkolonialer Perspektive

Zusammenfassung

Der Bedarf und das Interesse, das Thema Flucht in schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen zu thematisieren sind groß, und eine unübersehbare Zahl an Bildungsmaterialien ist in den letzten zwei Jahren dazu entstanden. Der vorliegende Beitrag gibt auf der Grundlage postkolonialer Theorien eine Orientierung an die Hand, wie diese Materialien bewertet werden können, worin die Fallstricke im Sprechen über Fluchtmigration liegen und wirft die Frage auf, ob fluchtbezogene Bildung nicht nur über, sondern auch mit und durch geflüchtete Menschen gestaltet werden kann und sollte.

Schlüsselworte: *Fluchtmigration, Globales Lernen, Bildungsmaterial, Postkoloniale Theorie*

Abstract

There is great need and high interest to discuss the topic "flight" in school-related and extra-curricular educational processes, and in the last two years, a vast number of educational materials was developed for this purpose. On the basis of postcolonial theory this article aims to give an orientation on how to evaluate these materials, outlining possible pitfalls in talking about flight migration and raising the question on whether flight-related education should and could be developed not only about but with refugees.

Keywords: *Forced Migration, Global Learning, Educational Material, Postcolonial Theory*

Fluchtmigration als Inhalts- und Beziehungswirklichkeit in Bildungsprozessen

Angesichts der gegenwärtigen fluchtbezogenen gesellschaftspolitischen Diskurse erscheint es folgerichtig, sich auch im Rahmen von Bildungsprozessen, insbesondere im Kontext des Globalen Lernens, intensiver mit dem Themenkomplex Fluchtmigration zu befassen. Dabei mag schnell der Eindruck entstehen, dass Fluchtmigration ein einfaches und zugängliches, ja schon fast „dankbares“ Thema für die (entwicklungspolitische) Bildung ist, bei dem exemplarisch globale Dynamiken verdeutlicht sowie die Rolle des Globalen Nordens in Bezug auf Fluchtursachen und eine restriktive Asylpolitik thematisiert werden können (Frieters-Reermann, 2013).

Doch erfordert die Thematisierung von *Flucht* in Bildungsprozessen (nicht nur aufgrund aktueller rechtspopulistischer Entwicklungen) eine besondere Reflektion und Sensibilität, da die Gefahr besteht, koloniale und rassistische Diskurse und Stereotypisierungen zu reproduzieren. Die seit ein paar Jahren bestehende Diskussion, dass im Globalen Lernen eine Auseinandersetzung mit rassistuskritischen und postkolonialen Theorien und Konzepten fehlt und damit zur Stabilisierung von Machtverhältnissen beigetragen wird (Danielzik, 2013), lässt sich auch auf die Auseinandersetzung mit Flucht übertragen. Die bereits vorhandenen Reflektionen können wichtige Hinweise für die Analyse und Bewertung von Bildungsmaterialien zum Thema Flucht geben.

Für die Analyse von Bildungsmaterialien kann eine postkoloniale Perspektive insofern hilfreich sein, als sich diese mit globalen Macht- und Repräsentationsverhältnissen und Differenzkonstruktionen auseinandersetzt, koloniale Kontinuitäten und Widerstand identifizieren kann und die Dekonstruktion von dominantem Wissen ermöglicht. Diese hier verwendete Analyse-methode kann in Anlehnung an Said als „kontrapunktisches Lesen“ bezeichnet werden: „Beginnen wir damit, das kulturelle Archiv nicht als univokes Phänomen neu zu lesen, sondern kontrapunktisch, mit dem Bewusstsein der Gleichzeitigkeit der metropolitanischen Geschichte, die erzählt wird und jener anderen Geschichte, gegen die [...] der Herrschaftsdiskurs agiert“ (Said, 1994, S.92). Kontrapunktisches Lesen meint daher einen Text nicht eindimensional und monoperspektivisch zu betrachten, sondern verschiedene Erfahrungen und Sichtweisen und damit verbundene tieferliegende Muster zu berücksichtigen und diese zu kontextualisieren. Dies soll in Kapitel 3 exemplarisch an fünf Aspekten näher erläutert werden.

Die Bedeutung von postkolonialen Theorien gewinnt dabei für die fluchtbezogene Bildungsarbeit zunehmend an Gewicht, wenn man berücksichtigt, dass Flucht nicht nur *fachbezogen* und auf einer *Inhaltsebene* von Bedeutung ist, sondern längst auch *personenbezogen* und auf einer *Beziehungsebene* in Deutschland angekommen ist. Durch die Präsenz von Geflüchteten ist Bildung, die sich mit dem Thema Flucht befasst, immer weniger ein als Lernen *über* Geflüchtete, sondern verstärkt als ein Lernen *mit* Geflüchteten oder sogar *durch* Geflüchtete zu verstehen und entsprechend zu konzipieren. Die Herausforderung in Deutschland besteht demnach darin, Geflüchtete nicht mehr als *Objekte* sondern als *Subjekte* und auch als *aktiv Gestaltende* fluchtbezogener Bildungsprozesse zu erkennen und ihre Geschichten, Er-

fahrungen und Kompetenzen als Ressource einzubinden. Unter Rückgriff auf postkoloniale Theorieangebote sowie auf erste noch unveröffentlichte Ergebnisse aus zwei Forschungsprojekten¹ werden daher im vorliegenden Artikel Reflexionsfragen für eine Analyse und Bewertung von fluchtbezogenen Bildungsmaterialien entwickelt und damit erste Anregungen für die Bildungsarbeit skizziert.

Fluchtbezogene Forschung und Forschungsstand

Flucht wird aktuell aus wissenschaftlicher Sicht in verschiedenen Disziplinen als neues Phänomen betrachtet. Dies zeigen z.B. die Gründung des Netzwerks *Flüchtlingsforschung* und zahlreiche Forschungsprojekte, die im letzten Jahr diese Thematik aufgegriffen haben. Dabei besteht die Gefahr, bewährte kritisch-reflexive Ansätze sowie bestehende Theorien und Konzepte zu vernachlässigen, die bereits seit längerer Zeit vor allem im Kontext der (kritischen) Migrationsforschung erarbeitet wurden. Sie beschäftigen sich seit langem mit relevanten Fragen bezüglich Migrationsmotiven und -bewegungen, mit Fluchtmigration und dem europäischen Migrationsregime, aber auch mit Inklusion, Fragen zu Zugehörigkeit und Identitätspolitik, sowie mit Rassismus und Postkolonialität (Frieters-Reermann et al., 2013) und eröffnen damit wichtige Perspektiven für den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs um das Thema Flucht sowie für die fluchtbezogene Bildungsarbeit.

Zum Forschungsstand lässt sich festhalten, dass bisher die explizite wissenschaftliche Analyse von Bildungsmaterialien zum Thema Flucht ein Randthema ist, und bis dato kaum wissenschaftliche Arbeiten hierzu vorliegen. In einer aktuellen Studie untersucht Lydia Kater-Wettstädt (2017) frei verfügbare, schulische Unterrichtsmaterialien über Flucht und Flüchtlinge, die zu knapp 50% von NROs herausgegeben werden. Neben der Darstellung eigener Aktivitäten werden Schüler/innen häufig als potenziell Helfende adressiert, während Geflüchtete jene sind, die der Hilfe bedürfen. Drei Lernziele stehen dabei meist im Vordergrund: ein Perspektivwechsel, der sich durch Darstellung persönlicher Geschichten im Material abbildet, sowie Informationen zu Fluchtgründen und Handlungsmöglichkeiten. Geflüchtete werden dabei häufig auf Herkunft, Fluchterfahrung und Bedürftigkeit reduziert werden, wozu auch die häufig unreflektierten bildlichen Darstellungen beitragen. Nachrangig hingegen werden politische Rahmenbedingungen, globale Perspektiven und Migration als gesamtgesellschaftliches Phänomen betrachtet, die Flucht in einen größeren Zusammenhang stellen.

Nachfolgend sollen nun exemplarisch Studien vorgestellt werden, die nicht explizit auf fluchtbezogene Bildungsmaterialien fokussieren, jedoch aufgrund ihrer thematischen und methodischen Ausrichtung im Hinblick auf das Thema des vorliegenden Beitrages relevant sind. Die sog. *Schulbuchstudie „Migration und Integration“* (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015) verdeutlicht, dass in deutschen Schulbüchern Migration meist als problematisch, konfliktträchtig und krisenhaft dargestellt wird, anstatt migrationsbedingte Diversität als Normalität, Realität und Potential wahrzunehmen. Die deutsche Gesellschaft bleibt dabei eine homogen vorgestellte Gemeinschaft, die Integration als eine Art Anpassungsleistung von Zugewanderten fordert. Die Empfehlungen der Studie auf unterschiedlichen Ebenen zeigen, dass es auf der einen Seite einen differenzierten Blick auf Migration, Integration und Gesellschaft sowie

eine Repräsentation von Diversität braucht, zum anderen aber auch strukturelle Veränderungen notwendig sind, wie z.B. eine stärkere personelle Vielfalt in Schulen und Schulbuchverlagen (Beauftragte der Bundesregierung, 2015, S. 9f.). Eine grundlegende Analyse von Bildungsmaterialien zum Globalen Lernen in postkolonialer Perspektive wurde in der Studie „Bildung für nachhaltige Ungleichheit“ von *glokal e.V.* veröffentlicht (Danielzik, Kiesel & Bendix, 2013). Danach würden in zahlreichen Bildungsmaterialien hegemoniale eurozentrische Deutungsmuster in Bezug auf Entwicklung und Kultur reproduziert. Postkoloniale Kritik würde nur unzureichend berücksichtigt, sodass die dominanten Narrative nicht grundlegend hinterfragt werden würden. Danielzik kritisiert neben der fehlenden Reflektion von rassistischen Grundannahmen und der De-Thematisierung von Machtverhältnissen und Kolonialismus, dass Globales Lernen von gleichberechtigten Subjekten ausgeht und somit bestehende Machtverhältnisse verschleiert (Danielzik, 2013, S. 29). Konzepte und Materialien sowohl des Globalen Lernens als auch zu interkulturellen Kompetenzen würden dabei nicht nur von, sondern auch vorrangig *für* Angehörige der deutschen Mehrheitsgesellschaft konzipiert. Nicht-Weiße kämen als Adressat/inn/en nicht vor, sondern verblieben in der passiven Rolle des bemitleidenswerten „Anderen“ (Kiesel, 2012). Daher könne es nicht darum gehen, Wissen über die Anderen und die eigene Überlegenheit anzuhäufen, sondern die eigene Positionierung und Verstrickung in Machtverhältnisse zu beleuchten. Die Auseinandersetzung mit Flucht im Globalen Lernen beinhaltet dann die Chance, Geflüchtete und Menschen mit Migrationsgeschichte als Adressat/inn/en und Mitgestalter/-innen ernst zu nehmen, anstatt diese als „Diversity-Schmuck“ (Kiesel, 2012) zu instrumentalisieren. Die Situation der Geflüchteten, die in vielfältiger Weise deprivilegiert sind und mit unsicheren Aufenthaltsgestattungen leben, könne in Bildungsprozessen nicht außen vor bleiben und erfordere sowohl geschützte Räume, als auch inklusive Bildungsangebote.

Bildungsmaterialien kontrapunktisch lesen

Anhand von fünf konkreten Punkten soll nun erläutert werden, wie Bildungsmaterialien zum Thema Fluchtmigration mithilfe einer postkolonialen Perspektive „kontrapunktisch“ (Said 1994, S. 92) gelesen werden können.

Kolonialismus als diskursive Praxis

Postkoloniale Theorien nehmen u.a. globale Zusammenhänge und Machtverhältnisse sowie die Herstellung von Differenz zwischen „uns“ und „den Anderen“ in den Blick. Dabei gehen sie davon aus, dass der europäische Kolonialismus ein wirkmächtiges Ereignis war, welches bis heute globale Zusammenhänge prägt, und für fort-dauernde wirtschaftliche und politische Abhängigkeiten und Identitätskonstruktionen verantwortlich gemacht werden kann. Ende des 19. Jahrhunderts befanden sich achtzig Prozent der Erdoberfläche unter europäischer Herrschaft (Chakrabarty, 2010, S. 11). Das bedeutete nicht nur die wirtschaftliche Ausbeutung der Länder sowie die Zerstörung der politischen und sozialen Strukturen vor Ort, sondern auch die Entwicklung einer Ideologie, die die Überlegenheit der Weißen bzw. der Europäer/innen voraussetzte. Der Kolonialismus hinterließ damit zum einen tiefe Spuren in den ehemaligen Kolonialstaaten. Zum anderen schrieb er sich auch tief in die Gesellschaften der „imperialen Metropolen“ ein (Hall, 2002, S. 226) und beeinflusste Gesellschaft, Politik, Wissenschaft, Wirt-

schaft und Pädagogik. Er wurde dabei stets als Projekt präsentiert, welches den kolonialisierten Ländern Zivilisation, Moderne und Fortschritt bringen und sie aus ihrer Unterentwicklung befreien sollte. Der westliche Blick auf die Welt und ihr Umgang mit Fremden wurden somit durch das „koloniale Projekt“ geprägt und wirken sich damit bis heute u.a. auch auf das Sprechen über Geflüchtete aus (ebd.).

Für die Analyse von Bildungsmaterialien zu Fluchtmigration stellt sich daher die Frage, inwiefern das zugrunde liegende Narrativ durch die westliche Überlegenheit geprägt ist, und anknüpfend an den kolonialen Diskurs Geflüchtete und ihre Herkunftsregionen, als rückständig, traditionell oder demokratiefremd beschrieben werden, während demgegenüber die deutsche Aufnahmegesellschaft als entwickelt und modern dargestellt wird. Insbesondere fotografische Darstellungen von Geflüchteten und europäischen freiwilligen oder professionellen Helferinnen und Helfern wären sorgfältig im Hinblick auf mögliche Machtgefälle, die sich in binären Codes ausdrücken (passiv, hilfebedürftig, ohnmächtig versus aktiv, helfend, handelnd) zu untersuchen. Bei der Thematisierung von Fluchtursachen wäre zu fragen, ob diese in Zusammenhang von globalen Machtstrukturen und kolonialen Kontinuitäten gestellt werden, und wer als eigentlicher Verursacher von Fluchtbewegungen gesehen wird. Dabei sollte auch die Bewertung und Hierarchisierung von Fluchtmotiven und die Steuerung von Fluchtmigration durch Entwicklungspolitik in den Blick genommen werden.

Die Konstruktion des Geflüchteten als „Anderen“

Europäische Vorstellungen über andere Regionen der Welt entstanden während der Entdeckerreisen ab Ende des 15. Jahrhunderts durch unzählige Reiseberichte und die sich daran anschließende Phase der Kolonialisierung, die nicht nur „Kolonialwaren“ wie Kakao oder Kaffee nach Europa brachten, sondern auch vielfältige Erzählungen und Bilder, die durch eine Perspektive der Macht und Überlegenheit charakterisiert sind. Der koloniale Blick betonte die Differenz, wertete das Eigene auf und „das Andere“ ab. Während Europäer/innen Zivilisiertheit, Rationalität und Modernität zugeschrieben wurde, beschrieb man die kolonialisierten Menschen als rückständig, wild, unzivilisiert und impulsiv. Verbunden war dies mit der Entwicklung von wissenschaftlichen Rassetheorien, welche die Menschen nach Hautfarbe in bestimmte „Rassen“ einteilte, ihnen Eigenschaften zuschrieb und sie hierarchisierte, wobei die Weiße Hautfarbe ganz oben platziert war (Hall, 1994, S. 137 ff.).

Beim Sprechen über „Flüchtlinge“ heute lassen sich ähnliche Mechanismen ablesen. Auch hier besteht die Gefahr, „Flüchtlinge“ als Andere zu konstruieren, die sich aufgrund ihrer Kultur, ihrer Religion oder ihrer Fluchterfahrungen grundlegend von der deutschen Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Neben der Homogenisierung der sehr heterogenen Gruppe von geflüchteten Menschen, schreibt man diesen pauschal negative Eigenschaften zu, hinter denen die Perspektive der Schutzbedürftigkeit zweitrangig bleibt. Niedrig & Seukwa (2010, S. 181ff.) bezeichnen dies als eine Einteilung in „gute“ und „schlechte“ Flüchtlinge, in „Opfer“ und „Täter“. Die „Opfer-Flüchtlinge“ sind demnach jene, die vor Krieg und Verfolgung fliehen, die „Täter-Flüchtlinge“ hingegen jene, die aus wirtschaftlichen Gründen kommen, oder des Terrorismus verdächtigt werden. Auch in Bildungsprozessen besteht die Gefahr, geflüchtete Menschen auf Fluchterfahrungen und Traumatisierungen zu reduzieren, anstatt ihre Ressourcen, Potentiale und

weitere Identitätsaspekte wahrzunehmen (Niedrig & Seukwa, 2010, S. 181ff.). Auch die viel gelobte Willkommenskultur galt in mancher Hinsicht nur, so lange Geflüchtete stille, passive und dankbare Objekte blieben, die auf deutsche Kompetenz und Unterstützung angewiesen waren. Werden Geflüchtete hingegen als Subjekte mit eigenen Ansprüchen, Rechten und Kompetenzen wahrgenommen, kann sich eine paternalistische Hilfe in Solidarität und Unterstützung von Selbstorganisation und Selbstartikulation wandeln.

Bei der Auswahl und Bewertung von Bildungsmaterialien muss daher zunächst in Text und Bild analysiert werden, wie geflüchtete Menschen dargestellt und welche Eigenschaften ihnen zugeschrieben werden. Dies erfordert meist auch ein Lesen zwischen den Zeilen. Dabei sollte berücksichtigt werden, ob die Differenz im Vordergrund steht, ob und inwieweit Geflüchtete auf ihre Fluchterfahrung, aber auch auf ihre Tradition, Kultur oder Religion reduziert werden, und ob die Heterogenität innerhalb der Gruppe der Geflüchteten berücksichtigt wird. Des Weiteren ist bedeutsam, inwiefern Geflüchtete als Individuen und handelnde Subjekte dargestellt, und damit beispielsweise Selbstermächtigung, politisches Engagement und Widerstand von Geflüchteten thematisiert werden, wie etwa am Oranienplatz in Berlin (Refugee Movement, <http://loplatz.net/movement-magazine-is-ready-to-order/>).² Die Auseinandersetzung mit der Konstruktion des „Flüchtlings“ kann auch in Bildungsangeboten genutzt werden, indem zum Beispiel Bilder von Geflüchteten in den Medien analysiert werden, oder aus der Gruppe gesammelt wird, welche Bilder und Assoziationen mit dem Wort „Flüchtling“ verbunden werden. In unserer Forschung haben wir geflüchtete Jugendliche gefragt, ob sie sich als „Flüchtling“ bezeichnen würden, was sie damit verbinden und wie sie sich selbst bezeichnen. Auch das könnte eine Form sein, sich mit Selbst- und Fremdzuschreibungen auseinanderzusetzen.

Europäischer Humanismus

„Es ermüdet, Europa immer wieder als ‚das Land des Humanismus‘ porträtiert zu sehen, dem diskussionslos Werte und Ideen wie ‚Emanzipation‘, ‚Gleichberechtigung‘ und ‚Freiheit‘ zugeschrieben werden: denn wir wissen, dass diese Werte und Ideen, so positiv auch sein mögen, nie für alle gegolten haben.“ (Castro Varela, 2015, S. 5).

Durch die Einordnung des europäischen Kolonialismus' als Aufgabe Europas im Dienste der übrigen Welt versuchte man, diesen zu legitimieren. Das, was für die USA das „Manifest Destiny“ ist, stellt für Großbritannien „The White Men's Burden“ und für Frankreich die „Mission civilisatrice“ dar. Auch wenn es Unterschiede zwischen den Ideologien gibt, gehen die genannten Manifeste von der gleichen Grundannahme aus: Die jeweilige Nation hat eine Mission, nämlich die Aufgabe und Pflicht, ihre Ideen auf der Welt zu verbreiten und das Gute in die Welt zu bringen. Dafür ist ihre Nation besonders auserwählt (u.a. Bancel, 2003, S. 67). Die Ideologien der sog. zivilisatorischen Mission weist viele Widersprüchlichkeiten auf. So wurden zum einen Gleichheit und die Menschenrechte propagiert, zum anderen wurde ein auf rassistischen Hierarchien basierendes System aufgebaut. Der Kolonialismus präsentierte die Vorteile der Zivilisation und Moderne, löste aber das Versprechen z.B. auf Gleichheit niemals ein.

Castro Varela sieht daher im europäischen Humanismus eine der wesentlichen kolonialen Kontinuitäten. Wer über den Friedensnobelpreis für die EU spricht, muss auch über den dazu-

gehörigen brutalen Umgang mit Geflüchteten an den europäischen Außengrenzen sprechen (Castro Varela, 2015, S. 5). Die weiterhin bestehende „koloniale“ Haltung lässt sich auch daran ablesen, dass nicht das Ertrinken der Menschen im Mittelmeer als Flüchtlingskrise bezeichnet wurde, sondern die Konfrontation der deutschen Gesellschaft mit globalen Fluchtbewegungen. Erste, zunächst vorwiegend positive Reaktionen darauf ordnete man in der Folge als Willkommenskultur ein. Daher fordert Chakrabarty, „unermüdlich den Finger auf diesen Zusammenhang von Idealismus und Gewalt“ zu legen (2010, S. 64). Castro Varela fragt daher nach einem neuen Humanismus, der die Erinnerung an die Brutalität Europas nicht ausblendet: „Wir brauchen einen Humanismus, einen, indem geflüchtete Menschen, die Menschen im globalen Süden, nicht nur repräsentiert werden als diejenigen, die der Hilfe bedürfen, sondern die auch uns zeigen, wie hilfebedürftig wir sind“ (2015, S. 11).

Für die Auswahl und Bewertung von Bildungsmaterialien kann es daher hilfreich sein, sich damit zu beschäftigen, welches Bild von Europa und Deutschland gezeichnet wird und ob sich dieses einseitig auf Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit bezieht oder auch eine Kritik (z.B. an der von Europa unterstützten Welthandelsordnung, an Rüstungsexporten, an dem europäischen Migrationsregime) beinhaltet. Daran anknüpfend kann berücksichtigt werden, inwiefern die Binaritäten zwischen Europa und den Herkunftsländern der Geflüchteten sowie die einseitige Form der Hilfe in den Darstellungen aufgelöst werden. Dies bedeutet auch, insbesondere bei historisch-politischer Bildung, sich damit auseinanderzusetzen, welche Geschichte und mit welcher Perspektive erzählt wird. Hier kann es auch hilfreich sein, zu reflektieren, wer die Bildungsmaterialien, Texte und Bilder verfasst hat und inwiefern Geflüchtete als Autor/innen und Expert/innen miteinbezogen wurden. Auch bietet es sich an, Materialien von Selbstorganisationen wie „Jugendliche ohne Grenzen“ oder „Die Karawane“ zu berücksichtigen. Für die Entwicklung eigener Bildungsangebote empfiehlt sich, über Menschenrechte zu sprechen, wie Asyl als Menschenrecht politisch beeinflusst wird oder welche Menschenrechte an Herkunft, Hautfarbe oder Nationalität gebunden sind. Da jedes Sprechen über Flucht eine Positionierung erfordert und politisch ist, wird dadurch ermöglicht, bei sich selbst, der eigenen gesellschaftlichen Positionierung und den damit verbundenen Privilegien anzufangen, woraus dann Handlungsimpulse folgen können.

Zugehörigkeit

Wenn heute Migration als globales Problem gesehen wird, ist die Richtung der Migration für die Problematisierung entscheidend. Migration in die westlichen Staaten wird zunehmend als Bedrohung empfunden: „Flucht verweist auf die Prekarität von Wohlstand und das löst Angst aus (...), dass unser Wohlstand vielleicht doch prekärer ist als wir denken“ (Castro Varela, 2015, S. 10). Migration stellt geographische Grenzen und Grenzziehungen von Zugehörigkeit und Ausschluss in Frage und kann hegemoniale Vorstellungen von „wir“ und „den Anderen“ sowie Bedingungen nationaler Zugehörigkeit verändern. Wie langwierig diese Prozesse sind, verdeutlicht die immer noch vorherrschende Darstellung der Ankunft der Flüchtlinge als eine von sichtbar Fremden in einer weißen, homogenen Gesellschaft, obwohl Deutschland auf eine lange Migrationsgeschichte zurückblicken kann, und migrationsgesellschaftliche Vielfalt längst Realität ist. Für eine Identifikation mit einem vielfältigen Deutschland wären entspre-

chende Narrative erforderlich, die andere Formen von Zugehörigkeit als das physische Erscheinungsbild zulassen.

Mit Blick auf Bildungsmaterialien wäre es daher wichtig, zu reflektieren, welches Verständnis von (nationaler) Zugehörigkeit, Partizipation und Zusammenleben transportiert wird und inwiefern die gesellschaftliche Vielfalt zum Ausdruck kommt. Dabei spielen auch das jeweilige Integrationsverständnis und die Bewertung von Migration als Bedrohung oder Bereicherung eine Rolle. Neben der Beschäftigung mit aktueller gesellschaftlicher Vielfalt kann in Bildungsangeboten auch die deutsche Migrationsgeschichte thematisiert werden, die historisch wie gegenwärtig sowohl Ein- als auch Auswanderung beinhaltet und z.B. nach den Weltkriegen, während des Nazi-Regimes und in der DDR auch von Fluchtmigration geprägt war. Des Weiteren stellt sich die Frage, wo geflüchtete Jugendliche auch Teilnehmende oder sogar Mitgestaltende von Bildungsangeboten sind und auch hier selbstverständlich „dazugehören“ ohne als „Lernobjekt“ benutzt und auf ihre Fluchterfahrung reduziert zu werden. Mehr Kontakt zu deutschen Jugendlichen wurde von vielen der geflüchteten Jugendlichen in unserem Forschungsprojekt als Wunsch genannt, da viele bestehende Freundeskreise eher unter sich bleiben.

Lernen und Verlernen

Spivak, eine der wichtigsten postkolonialen Theoretikerinnen, hat sich intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, ob marginalisierte Gruppen für sich sprechen können. Sie kommt zu folgender Schlussfolgerung, die sich auch auf den Umgang mit geflüchteten Menschen übertragen lässt: „Subalterne zu finden scheint mir nicht besonders schwierig zu sein, wohl aber, in eine Struktur der Verantwortlichkeit mit ihnen einzutreten, in der Antworten in beide Richtungen fließen. Ein Lernen zu erlernen, ohne diese verrückte Suche nach schnellen Lösungen, die Gutes bewirken sollen und mit der impliziten Annahme einer [...] kulturellen Überlegenheit einhergehen: das ist die Schwierigkeit“ (2008, S. 129). Castro Varela knüpft an Spivaks Ausführungen an und schließt daraus, dass Bildungsprozesse sowohl Lernen und Ver-Lernen beinhalten müssen, und damit auch die andere Seite des Wissens, das Nicht-Wissen und jene Dinge, die als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Eine Bildung, die die gelernte Vergessenheit angreift, zieht Kontextualisierungen universalisierenden, euro-zentrischen Perspektiven vor, setzt sich mit Privilegien und Marginalisierungen auseinander und legt soziale Trennlinien offen, anstatt sie nachzuziehen (Castro Varela, 2016, S. 52ff.).

Für die Bewertung von Bildungsmaterialien bedeutet es, sich zu fragen, ob einfache Antworten gegeben werden oder ein Reflexionsprozess ermöglicht wird, der Komplexität nicht ausschließt. Für Bildungsangebote und Materialien braucht es zum Beispiel ein Ver-Lernen von Weißen³ Normalitätsannahmen, um Rassismuserfahrungen und Exklusionsprozesse auf struktureller und kulturell-diskursiver Ebene wahrnehmen zu können. In unserem Forschungsprojekt wurde deutlich, dass geflüchtete Jugendliche Rassismuserfahrungen machen, diese benennen können und auch das Bedürfnis haben, sich darüber auszutauschen. Die De-Thematisierung von Rassismuserfahrungen hingegen wird auch als sekundärer Rassismus bezeichnet, der dazu führt, dass Betroffene darüber gar nicht mehr sprechen (Melter, 2009, S. 284). Hier kann auch die Frage aufgeworfen werden, wie der Zugang von Geflüchteten zu Bildungsprozessen vor allem im außerschulischen Bereich ist, und ob und wie ihre Bedürfnisse und Fragen berücksichtigt werden können, sodass entsprechende Antworten in beide Richtungen fließen.

Bildung und Globales Lernen über/mit/durch Geflüchtete

Die vorangegangenen Überlegungen und skizzenhaften Anregungen zeigen, dass die Analyse und Bewertung von fluchtbezogenem Bildungsmaterial ein kontrapunktisches Lesen erfordert, das die eigenen Normalitätsannahmen, Privilegien, Perspektiven und Differenzkonstruktionen hinterfragt. Wenn sich Bildungsprozesse allgemein und explizit im Kontext des Globalen Lernens nicht nur an Weiße Adressat/inn/en richten sollen, werden Machtstrukturen und Ungleichheit nicht nur Inhalt von Bildungsprozessen, sondern bilden sich in der Erfahrung ihrer Teilnehmer/innen ab. Von daher reicht es nicht aus, nur Bildungsmaterialien an sich kritisch zu reflektieren, sondern den gesamten fluchtbezogenen Bildungsprozess. Denn die Menschen, über die in fluchtbezogenen Bildungsmaterialien geschrieben wird, deren Fluchtursachen und Lebenslagen visuell und textlich dargestellt werden, sind längst Teil unserer Gesellschaft. Diese Realität anzuerkennen bedeutet, fluchtbezogene Bildung und insbesondere Globales Lernen verstärkt als Bildungsprozesse *mit* und *durch* Menschen mit Fluchterfahrung zu denken und zu ermöglichen. Dabei besteht, wie oben beschrieben, jedoch die Gefahr, Geflüchtete für eigene Zwecke oder als „Diversity-Schmuck“ (Kiesel, 2012) zu instrumentalisieren oder auf ihre Fluchtgeschichte zu reduzieren. Hier wird ein Dilemma sichtbar: Einerseits sollten fluchtbezogene Bildungsprozesse über und mit geflüchteten Menschen immer auch die oftmals prekären Lebensbedingungen, unsicheren Aufenthaltsperspektiven sowie die belastenden Diskriminierungen der Geflüchteten, die im Gegensatz zu privilegierten Situation der Weißen Mehrheitsgesellschaft stehen, mit berücksichtigen. Andererseits besteht dadurch die Gefahr, Geflüchtete zu stark auf diese Problemkontexte zu reduzieren und dadurch auch unbewusst und indirekt die damit verbundenen gesellschaftlichen Diskriminierungsdiskurse und Machtstrukturen zu reproduzieren.

Es wird ersichtlich, wie wichtig es ist, dass die Betroffenen noch stärker mit ihrer Stimme, ihren Geschichten und ihren Repräsentationsvorstellungen Bildungsprozesse insbesondere im Kontext Globalen Lernens aktiv gestalten, und damit fluchtbezogene Bildung als eine Bildung von Geflüchteten zu denken und zu konzipieren. Dieser Zugang erfordert radikales Umdenken, wird Lehrende und Lernende herausfordern, aber die fluchtbezogene Bildungsarbeit auch nachhaltig verändern und bereichern.

Anmerkungen

- 1 Die Projektleitung beider Forschungsprojekte liegt bei der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen und die AutorInnen sind an ihnen beteiligt: Projekt 1. „Bildungsteilnahme und Bildungsgerechtigkeit für minderjährige Flüchtlinge“ (Förderung durch Fritz Thyssen Stiftung – 1.4.2016–31.3.2018) und 2. „Flucht – Diversität – kulturelle Bildung“ (Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung – 15.11.2016–14.11.2019). Im Rahmen beider Forschungsprojekte werden rassistische und stigmatisierende Tendenzen in fluchtbezogenen Bildungsprozessen (Fokus außerschulische Bildung) und Bildungskonzepten/Förderanträge für Bildungsprogramme (Fokus Kulturelle Bildung) analysiert. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass junge Geflüchtete in Prozessen der außerschulischen Bildung unter anderem verschiedene klientelisierte, viktimisierende, ethno-rassistische Tendenzen und auf den Flüchtlingsstatus reduzierende Zuschreibungen erfahren, die aus einer postkolonialen Theorieperspektive theoretisch reflektiert und in größere gesellschaftliche, politische und bildungsbezogene Diskurse eingeordnet werden können.
- 2 Der Oranienplatz wurde zum Symbol und Ort einer großen Protestbewegung von Geflüchteten, die 2013 begannen und knapp zwei Jahre später durch die Polizei aufgelöst wurden. Der Ort des Protests verlagerte sich dann an andere Orte in Berlin. Die wichtigsten Forderungen waren die Abschaffung der Residenzpflicht und der Lagerunterbringung sowie die Verhinderung von Abschiebung. Die bislang größte Bewegung von Geflüchteten wurde auch medial stark wahrgenommen und verlor Geflüchteten eine Stimme, sodass sie ihre Anliegen und Erfahrungen formulieren konnten.

3 „Schwarz“ und „Weiß“ schreiben wir groß, um den sozialen Konstruktionscharakter dieser Begriffe zu betonen, die sich nicht auf die Hautfarbe beziehen, sondern auf die Ideologie dahinter.

Literatur

- Bancel, N., Blanchard, P. & Vergès, F. (2003). *La République coloniale. Essai sur une utopie*. Paris: Collection Bibliothèque Albin Michel Idées.
- Bauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015). *Schulbuchforschung Migration und Integration*. Zugriff am 27.02.2017 https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf?sessionid=1326182245E55A671937B823DB340A09.s3t2?__blob=publicationFile&v=7
- Castro Varela, M. (2015). *Das Leiden 'Anderer' betrachten. Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit*. Zugriff am 03.01.2017 <http://www.rassismuskritik-bw.de/das-leiden-anderer-betrachten/>
- Castro Varela, M. (2016). Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: T. Geier & K. Zaborowski (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzbeziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. S.43–59). Wiesbaden: Springer.
- Chakrabarty, D. (2010). *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung* (Theorie und Gesellschaft, Bd. 72). Unter Mitarbeit von R. Cackett. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Danielzik, C. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), 26–33.
- Danielzik, C., Kiesel, T. & Bendix, D. (2013). *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Zugriff am 02.11.2016 <http://www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/>
- Frieters-Reermann, N. (2013). Migration und Flucht als Themenkomplex Globalen Lernens. Ausgewählte kritische Denkanstöße. *ZEP Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(4) 12–15
- Frieters-Reermann, N., Jere, T., Kafunda, M., Moerschbacher, M., Morad, H., Neuf, B., Offner, M. & Westermann, A. (2013). *Für unser Leben von morgen. Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge*. Zugriff am 27.02.2017 https://www.sternsinger.de/fileadmin/bildung/Dokumente/themen/flucht/2014_dks_malawi_studie_fuer_unser_leben_von_morgen_kmw_missio.pdf
- Hall, S. (2002). Wann gab es ‚das Postkoloniale‘? Denken an der Grenze. In S. Conrad & S. Randeria (Hg.), *Jenseits des Eurozentrismus: Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 219–246). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kater-Wettstadt, L. (2017). *Flucht in Aktionismus: Unterrichtsmaterialien als aktionistische Implementationsstrategie des Themas „Flucht und Flüchtlinge?“* Vortrag auf der Jahrestagung der Kommission Interkulturelle Bildung: Flucht und Bildung: Anfragen an die Erziehungswissenschaft, 22.02.2017
- Kiesel, T. (2012). *Reverse heißt umgekehrt. Ein Beitrag zur Debatte um das weltwärts-Reversesprogramm*. Zugriff am 03.2017 <https://weranderneinenbrunnengraebt.wordpress.com/2012/07/17/reverse-heist-umgekehrt/>
- Melter, C. (2017). Rassismuskritische Soziale Arbeit – Die De-Thematisierung schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe (forschung). In C. Melter & P. Mecheril (Hg.), *Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung*. (S. 277–292). Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Niedrig, H. & Seukwa H. (2010). Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion. Eine postkoloniale Re-Lektüre. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(2), 181–193.
- o.A. (2017). *Refugee Movement*. Zugriff am 06.03.2017 <http://oplatz.net/movement-magazine-is-ready-to-order>
- Said, E. (1994). *Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht*. Frankfurt am Main: S. Fischer
- Spivak, G. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Es kommt darauf an.* (Band 6). Wien: Verlag Turia + Kant.
- Dr. Norbert Frieters-Reermann,**
ist Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seit Jahren forscht er zum Thema Fluchtmigration und Bildung. Aktuell leitet er zwei mehrjährige diesbezügliche Forschungsprojekte.
- Nadine Sylla M.A.,**
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule NRW im Forschungsprojekt Bildungsteilnahme und Bildungsgerechtigkeit für minderjährige Geflüchtete. Sie promoviert am Institut für Migrationsforschung (IMIS) an der Universität Osnabrück zum Thema: Die Konstruktion des Anderen: „Flucht“ und „Flüchtlinge“ in der Bundesrepublik nach 1945.