

**“Sie sprechen fließend Deutsch, haben aber nichts zu sagen“
Integrationsförderung zwischen Politik und Pädagogik“**

Erschienen in:
Deutsch als Zweitsprache Nr. 2/03, S. 14-22,
Sprachverband Deutsch e.V., Mainz

Digitale Version:
www.publi.soluar.net/2003Integration.pdf,
27.01.2005

Die Diskussion um das neue Zuwanderungsgesetz und die damit verbundene Förderung der Integration von MigrantInnen hat die Bildungsarbeit vor eine Doppelproblematik gestellt: Der Schwerpunkt der Integration wurde vom gesellschaftlichen Integrationsauftrag zu einem Bildungsauftrag für die zuständigen pädagogischen Institutionen verlagert während gleichzeitig das vorgegebene Integrationsziel äußerst vage und uneindeutig bleibt. Dies macht es meiner Meinung nach erforderlich, sich mit dem hinter dieser Diskussion verbergenden Verständnis von Integration sowie der Funktion von Bildung für die Integrationsprozesse kritisch auseinander zu setzen.

Ausgangspunkt muss dafür eine integrierte Betrachtung von Integration und Migration sein, weil die Folgen von Integration isoliert nur unzureichend erklärt werden können. So ist „der vollzogene Wohnortwechsel [...] zwar ein sichtbares Zeichen, aber keineswegs der Endpunkt der Migration“, vielmehr beginnt die Integration als „der wesentlich zeitintensivere und schwierigere Teil der ‚inneren psychosozialen Migration‘ erst nach der ‚äußeren physischen Migration‘“ (Han 2000, S. 8).

Diese Beziehung von Innen- und Außenperspektive der Migration wird um so klarer, wenn man Migration als die „räumliche Verlagerung des Lebensschwerpunktes über eine größere Distanz, die ein Verlassen des sozialen Aktionsraums zur Folge hat“ (Wenning 2001, S. 31) versteht. Denn mit dem Wechseln der sozialen Aktionsräume verändern sich die jeweiligen Interaktionspartner mit deren Rollenerwartungen, die in der Gruppe vereinbarten Rollennormen, die sozialen Rahmenbedingungen, das heißt die Verteilung von (Macht)-Positionen innerhalb der sozialen Gruppen und sozialen Systeme, sowie das Symbolsystem aus Sprache und Gesten. Diese „Veränderung der vertrauten Umgebung bei Wanderungen, das Unwirksamwerden bekannter Problemlösungsmuster und der Zusammenbruch der räumlichen, zeitlichen und sozialen Koordination“ (Esser 1980, S. 72), müssen von den MigrantInnen bewältigt werden.

Dabei geht die räumliche Veränderung zumeist mit einer Veränderung des sozialen Status sowohl der MigrantInnen als auch der Mitglieder unterer sozialer Schichten der Aufnahmegesellschaft einher. Migration kann deshalb zwar nicht als eine Form sozialer Mobilität verstanden werden, hat diese aber zumeist durch die Unterschichtung der unteren sozialen Schichten der Aufnahmegesellschaft durch die MigrantInnen zur Folge, weil deren berufliche Qualifikationen in der Regel abgewertet werden. Damit deutet sich hier bereits an, dass nicht die Migration an sich das Problem ist bzw. die Probleme verursacht, sondern ihre Interpretation und Instrumentalisierung durch die politischen und gesellschaftlichen Machteliten der Aufnahmegesellschaft.

Zusammenfassend kann Migration somit als der Endpunkt des Zusammenspiels verschiedenster objektiver und subjektiver Faktoren gedeutet werden, aus denen sich „Determinanten“ und „Prozesse“ sowie „Folgen“ und „Funktionen“ für die Eingliederung der MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaft ergeben (Esser 1980, S. 13 u. 59 sowie Han, 2000, S. 8 u. 13). Aus dieser Multikausalität von Migrations- und Integrationsprozessen ergibt sich die Konsequenz, Integration nicht allein auf eine pädagogische Dimension zu beschränken. Neben „individuell-subjektiven (persönlicher Lernprozess)“ hat sie nämlich auch „institutionelle[n] Dimensionen (institutionelle Bereitstellung von Opportunitäten)“ (Han 2000, S. 313), wobei beide zumal in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen. Um daher aus der theoretischen Reflexion der Integrationsprozesse von MigrantInnen in Deutschland relevante Folgerungen für die pädagogische Praxis schließen zu können, müssen diese deshalb sowohl aus einer systemisch-strukturellen Perspektive als auch aus einer interaktionistischen Perspektive beschrieben werden, weil sie durch ein spezifisches Gesellschaftssystem bedingt werden sowie es gleichzeitig verändern und als interaktives soziales Handeln zwischen MigrantInnen und Aufnehmenden stattfinden.

Integrationsprozesse aus systemisch-struktureller Perspektive

Die politisch kontroversen Diskussionen über den gesellschaftlichen Umgang mit MigrantInnen seit Mitte der 80er Jahre zeigen, wie sehr Migration und Integration die Entwicklung der Aufnahmegesellschaft beeinflussen und sogar „Anlass dafür [geben], über das bisherige Selbstverständnis der deutschen Gesellschaft nachzudenken“ (Han 2000, S. 329). Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke (1999, S. 162 ff.) unterscheiden meiner Meinung nach deshalb zu Recht die „Integration der Gesellschaft“ von der „Eingliederung in die Gesellschaft“. Zusammen mit den Begriffen „Funktionalität“, „Stabilität“ und „Konsens“ bildet „Integration“ für sie eine Begriffskategorie, „deren erstes Interesse der Kontinuität und dem Bestand sozialer

Systeme gilt“. Um die Stabilität dieser sozialen Systeme zu sichern, muss jedes Mitglied der Gesellschaft „Anpassungsleistungen“ erbringen, sich durch Übernahme institutionalisierter Rollen dem gesellschaftlich gültigen Wertesystem unterordnen und sich damit an die „soziale ‚Struktur‘“ der Gesellschaft binden.

Weil das Fortwirken gesellschaftlicher Institutionen auf der Legitimation durch die Mitglieder einer Gesellschaft gründet, ergibt sich somit die Notwendigkeit eines Erziehungsprozesses für neu Hinzukommende, sei es durch Geburt oder Migration. Das heißt, sie müssen „*systematisch* mit institutionalisiertem Sinn bekannt gemacht werden“ (Berger/Luckmann 2001, S. 74).

Integrationsprozesse dienen also dazu, „die gesamte institutionale Ordnung für mehrere Individuen, die in verschiedenen Rollen an ihr teilhaben, oder auch mehrere institutionelle Teilprozesse, an denen ein einzelnes Individuum zu jeder beliebigen Zeit teilhaben kann“ zu legitimieren (ebd., S. 98). Diese Legitimationsprozesse sind folglich nicht individueller, sondern gesellschaftlicher Natur. Mit Skepsis muss deshalb die Tendenz beobachtet werden, mit einem überkommenen Verständnis von statischer und nationalstaatlich homogener Kultur Integration einseitig von den MigrantInnen durch ihre kulturelle Assimilation einzufordern und Bildungsmaßnahmen dadurch für eine Politik der „Eindeutschung“ zu instrumentalisieren (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 164 f.).

Die Reflexion dieser gesellschaftlichen Praxis des Umgangs mit Migration und deren gesellschaftlichen Konsequenzen in der Bundesrepublik wird um so erkenntnisreicher, wenn man sie um die historische Dimension ergänzt. Denn schon seit der Gründung des Deutschen Reichs im Jahr 1871 wird in Deutschland das gesellschaftliche Selbstverständnis durch die politisch und ideologisch bewusste Konstruktion eines scheinbar ethnisch-kulturell homogenen Nationalstaats mit einem sich über bestimmte gemeinsame Eigenschaften definierenden Volk geprägt. Dabei machte man sich zu Nutzen, dass sich das Nationalbewusstsein in Deutschland „mit der romantisch inspirierten und bildungsbürgerlichen Idee einer ‚Kulturnation‘ verbunden hatte. „Diese stellte eine imaginäre Einheit dar, die damals in den Gemeinsamkeiten der Sprache, der Tradition und der Abstammung Halt suchen musste, um über die Realität der bestehenden Kleinstaaten hinausgreifen zu können“ (Habermas 1993, S. 191).

Schon Max Weber beklagte, wie sehr dieser „subjektive Glaube an eine Abstammungsgemeinschaft“ zur „Propagierung von Vergemeinschaftungen“ benutzt werde und „diese ‚künstliche‘ Art der Entstehung eines ethnischen Gemeinsamkeitsglaubens [...] ganz dem uns bekannten Schema der Umdeutung von rationalen Vergesellschaftungen in persönliche Gemeinschaftsbeziehungen“ entspreche (Weber 1980, S. 237). Eine entscheidende Ursache dafür ist sicherlich auch das Demokratiedefizit in Deutschland zu Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Habermas 1993, S. 191). So darf die von Preußen militärisch erzwungene Schaffung des deutschen Nationalstaates nicht als natürliche Folge von ethnisch-kulturellen Gemeinsamkeiten der Bevölkerung interpretiert werden, sondern aus machtpolitischen und ökonomischen Bestrebungen heraus, nämlich „der Schaffung eines größeren, den Maßstab der vielen Königreiche, Großherzogtümer, Freien Städte sprengenden Binnenmarktes im Zuge der Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise“ (Hansen 1991, S. 14).

Parallelen zur *“Globalisierung“* unserer Tage sollten hier deutlich werden: Im Vordergrund stehen ökonomische Bestrebungen der Schaffung kontinentaler Binnenmärkte bei gleichzeitig restriktiver, allein an ökonomischen Interessen ausgerichteter Einwanderungspolitik, die primär der Beschaffung bzw. Sicherstellung flexibler und möglichst billiger Arbeitskräfte in Funktion einer „industrielle[n] Reservearmee“ (Griese 1984, S. 12) dient. Den MigrantInnen und Minderheiten wird ihrer anderen Sprache und Kultur sowie Nationalität und Ethnie wegen die Zugehörigkeit zu dieser angeblichen Volksgemeinschaft versagt, womit wiederum ihre rechtliche, politische und sozioökonomische Marginalisierung legitimiert wird. Aus diesem nationalkulturellen Selbstverständnis heraus werden sie darüber hinaus als eine die Nation und ihr Volk bedrohende Gefahr dargestellt, weil sie die konstruierte ethnisch-kulturelle Homogenität und die an sie gebundene gesellschaftliche Stabilität in Frage stellen. Dieses „biologistische Paradigma“ (Hansen 1991, S. 13 f.) dominierte bereits die preußisch-nationalstaatliche Politik des 19. Jahrhunderts.

Preußen und später das Deutsche Kaiserreich begegneten dieser Gefahr mit Prussianisierungs- bzw. Germanisierungsmaßnahmen (vgl. ebd., S. 57), was zeigt, wie schon damals Bildung für machtpolitische Zwecke instrumentalisiert wurde, und das NS-Regime begegnete ihr mit Verfolgung und Mord; heute würden wir von ethnischer Säuberung sprechen. Auf diese Weise konnte bis zu Beginn der Gastarbeitermig-

ration in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts das Bild einer scheinbar ethnisch-kulturell homogenen Bevölkerung im Gebiet der Bundesrepublik gewahrt werden und die Tatsache, dass Deutschland von je her ein „Transit- bzw. Zuwanderungsterritorium“ darstellte, verschleiert werden. (Emminghaus/Haupt 1996, S. 455).

Der politische und gesellschaftliche Umgang mit den Gastarbeitern seit Anfang der sechziger Jahre knüpft an diese Tradition eines über Kultur definierten nationalen Selbstverständnisses an. Den zunächst ohne Familie gekommenen - überwiegend - männlichen Gastarbeitern wurde von der Aufnahmegesellschaft das Stigma des Fremden und die nationale Harmonie und Stabilität Störenden zugeschrieben. Sie sollten deshalb gar nicht erst integriert werden und wurden bewusst gesellschaftlich isoliert, um nach relativ kurzer Zeit wieder ins Herkunftsland zurückzugehen und durch neu zuwandernde Arbeitskräfte ersetzt zu werden. Diese Praxis der *“Kontakt-Vermeidung“* mit der Aufnahmegesellschaft kann besonders vor dem o.a. historischen Hintergrund als Versuch der Systemstabilisierung gedeutet werden, was der Angst vor dem Verlust des gesellschaftlich konstruierten und durch die Folgen des Nationalsozialismus belasteten nationalkulturellen Selbstverständnisses nur allzu sehr Ausdruck verleiht. Wie das Scheitern dieses Rotationsverfahrens und der spätere Familiennachzug zeigen, ist dies kläglich misslungen.

Geblichen ist die Situation eines De-facto-Einwanderungslands gekennzeichnet einerseits durch einen unzeitgemäßen und unzulänglichen rechtlichen Rahmen, der den MigrantInnen zu viele gesellschaftliche Partizipationsrechte vorenthält, sowie andererseits durch das fehlende gesellschaftliche Bewusstsein für die Tatsache, dass sich die deutsche Gesellschaft „bereits heute auf dem Weg zu einer multiethnischen und multinationalen Gesellschaft“ (Han 2000, S. 341) befindet. Daraus ergibt sich bis in unsere Tage die Problematik einer „ethnischen Verengung der Zusammengehörigkeit“ in einer Gesellschaft, die sich demokratisch nur im Sinne einer „Demokratie für die Deutschen“ versteht (Däuble 2000, S. 277).

Zur Problematik der aktuellen Integrationsdiskussion

Auch die aktuelle Diskussion um die Zuwanderung und der Wortlaut des gescheiterten Zuwanderungsgesetzes, indem schon im Titel zuallererst von Steuerung und vor allem Begrenzung die Rede ist, können scheinbar nicht mit der deutschen Tradition eines nationalkulturellen Selbstverständnisses brechen. Währenddessen ist ihre Fortschreibung in § 43 (2) zu beobachten: „Der Integrationskurs umfasst Angebote, die Ausländer an die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland heranzuführen. Ausländer sollen dadurch mit den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet soweit vertraut werden, dass sie ohne Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können“ (Deutscher Bundestag 2002, S. 1958).

Welche von den hier eingeforderten Kenntnissen zum selbständigen Handeln wirklich erforderlich sind und ob dies allein für die Integration der MigrantInnen ausreicht, wird später noch diskutiert werden müssen. Damit Integration in diesem Sinne aber überhaupt stattfinden könnte und nicht zur Odyssee würde, müsste jedoch zunächst das mit dieser Formulierung verbundene Integrationsziel eindeutig geklärt werden können. Das macht eine Klärung der mit ihm zusammenhängenden zentralen Begriffe notwendig.

Die Problematik des Begriffs *“Kultur“* wurde ja bereits ausführlich erörtert. An dieser Stelle muss deshalb gefragt werden, an welche Kultur die MigrantInnen denn herangeführt werden sollen. Müssen wir uns nicht längst von der Vorstellung verabschiedet haben, eine homogene Kulturnation in territorialen Grenzen zu sein, weil sie auf Homogenitätsvorstellungen basiert, die an der Realität moderner Gesellschaften mit ihrer durch fortgeschrittene funktionale Ausdifferenzierung entstandenen kulturellen Heterogenität und Pluralität vorbeigehen? Für Integrationsprozesse kann daher schwerlich eine homogene deutsche Zielkultur definiert werden und die diesen Vorstellungen zugrunde liegende kulturdeterministische Reduktion menschlichen Handelns sowie das statische Kulturverständnis sind gleichermaßen kritisch zu hinterfragen, denn *„Kultur“* stellt einen dynamischen, plurivalenten und lebendigen Prozess dar“ (Han 2000, S. 334).

Die durch die Formulierungen im Zuwanderungsgesetz manifestierten politischen - und vermutlich auch gesellschaftlichen - Vorstellungen stehen leider im krassen Gegensatz dazu und bergen um so mehr die Gefahr, wieder zu einer Leitkulturdebatte zu führen, wie z.B. die Äußerungen von Bundesinnenminister Otto Schily zur Notwendigkeit einer kulturellen Assimilierung der MigrantInnen und seiner Verknüpfung der

mehrsprachigen Realität in Deutschland gezeigt haben (vgl. ddp/dpa 2002). Problematisch ist im Zusammenhang mit diesem Kulturdiskurs auch der Begriff “Geschichte“, insbesondere wenn er nationalgeschichtlich interpretiert wird. Denn welches Geschichtsbild Deutschlands soll den MigrantInnen denn aus welcher Perspektive vermittelt werden?

Eindeutiger erscheint auf den ersten Blick noch der Begriff “Rechtsordnung“, weil er auf einem klar definierten System von Regeln mit nur wenig Interpretationsspielraum zu basieren scheint. Diskussionen wie zum Beispiel um das Anbringen von Kruzifixen in bayrischen Klassenzimmern haben allerdings gezeigt, dass dieser gesellschaftliche Bereich ebenfalls nicht frei von historisch-kulturell geprägten Wertediskussionen sein kann und unsere Gesellschaft schon ohne Zuwanderung durch einen Wertpluralismus gekennzeichnet ist, der immer wieder zu Grundwertekonflikten führen kann. Folglich fußt auch unsere Rechtsordnung weniger auf einem festumschriebenen Wertekanon, sondern wird vielmehr von einem sensiblen gesellschaftlichen Konsens über die Grundwerte und -ordnung unserer Gesellschaft getragen. - Man denke nur an das Beispiel Todesstrafe, dessen gesetzliche Abschaffung keineswegs auf einem tiefen und unerschütterlichen gesellschaftlichen Konsens beruht. - Genau so wie Kultur ist dieser Konsens über die Rechts- und Gesellschaftsordnung daher durchaus kein statisches Phänomen, sondern ein soziales System, dessen Stabilität sich immer wieder neu aus einem zwar langsamen, aber doch dynamischen Prozess gesellschaftlicher Interessensbildung herausbilden muss.

Wenn schließlich für “Sprache“ unter dem Integrationsaspekt Hochdeutsch - als allgemeingültige Verkehrs- und Amtssprache - zur Zielsprache bestimmt werden kann, darf das allerdings nicht darüber hinweg täuschen, dass selbst die sprachliche Situation in Deutschland längst keine homogene mehr ist, sondern aufgrund von Migration und Medien „durch ein hohes Maß an Heterogenität und Pluralität gekennzeichnet“ ist (Gogolin 1995, S. 484). Außerdem dürfen die Funktion der Sprache für die Identitätsbildung sowie die (fremd)sprachlichen Vorkenntnisse der Migrantinnen keinesfalls ausgeblendet werden, weil sie für den Erwerb des Deutschen eine wichtige Rolle spielen.

Zwischenfazit: Integration ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe

Die Schwierigkeiten einer eindeutigen Beschreibung der zentralen Begriffe des Integrationsauftrags im Zuwanderungsgesetzes belegen, dass das ihm zugrunde liegende Konzept einer an statisch-homogener Nationalkultur orientierten Integration von MigrantInnen an der gesellschaftlichen Realität der Bundesrepublik vorbeigeht und damit als Grundlage für eine Konzeption von Bildungsangeboten für MigrantInnen höchst problematisch ist. Es reduziert die Phänomene Migration und Integration auf die kulturelle Dimension, wohingegen gleichzeitig die für die Lebenssituation der MigrantInnen entscheidenden ökonomischen und sozial-strukturellen Bedingungen ausgeblendet werden. Dies verwundert nicht, denn die Unterschichtung sozial schwacher Schichten in der Bundesrepublik durch MigrantInnen deutet auf eine politische und gesellschaftliche Praxis hin, welche die individuellen Fähigkeiten der MigrantInnen in der Regel unterbe- und abwertet.

Durch diese soziale und ökonomische Marginalisierung der MigrantInnen werden Migrations- und Integrationsprozesse - ebenso wie eine einseitig an den Interessen der Wirtschaftsunternehmen orientierte Einwanderungspolitik - zur gesellschaftlichen Legitimierung der sich im Rahmen globaler Verteilungs- und Wettbewerbskämpfe vergrößernden sozialen Ungleichheiten benutzt, um die Stabilität der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme zu sichern. Die sozioökonomische Unterdrückung der MigrantInnen macht den unterdrückten Aufnehmenden ihre eigene Unterdrückung erträglich. Gleichzeitig wird ihnen über das identitätsstiftende Konstrukt einer scheinbar nationalkulturell homogenen “Heimat“ und die daraus folgende Stigmatisierung der “fremden MigrantInnen“ ein Identitätsstrohalm in der sich abzeichnenden anonymen globalen Massenkultur der durch Komplexität und Orientierungslosigkeit geprägten postmodernen Welt geboten.

Notwendig ist daher, Integration im Sinne von Eingliederung als für die soziale Existenz des Menschen unabdingbare „Teilnahme an gesellschaftlich organisierten Aufgaben und Leistungen wie Arbeit, Wohnung, Gesundheit, Recht und Erziehung“ zu verstehen (Diehm/Radtke 1999, S. 162). Bildungsangebote haben aus dieser Perspektive dann die Aufgabe, den MigrantInnen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die ihnen eine Partizipation an den zuvor beschriebenen Prozessen gesellschaftlicher und politischer

Interessensbildung sowie den Zugang zu den für ihre Existenz wichtigen gesellschaftlichen Teilsystemen ermöglichen. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen muss der Zugang zum Arbeitsmarkt stehen, weil „fast alle weiteren Inklusionschancen von einem beitragspflichtigen Arbeitsverhältnis“ abhängen. (ebd. S. 173).

Mit diesem Verständnis von Integration als „Ausweitung des Partizipationsfeldes der Immigranten in den grundlegenden strukturellen Bereichen der Aufnahmegesellschaft“ (Han 2000, S. 303) kann Bildung jedoch lediglich die Funktion haben, den MigrantInnen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die sie zur „(Wieder-)Teilnahme an den relevanten Funktionssystemen der Gesellschaft, zuvorderst der Wirtschaft und der Politik, der Kunst und der Wissenschaft, [...] befähigen“ (Diehm/Radtke 1999, S. 175), kann aber nicht per se integrieren.

Dieses Verständnis von Integration und die damit zusammenhängende realistische Einschätzung der Möglichkeiten von Bildungsangeboten setzt dringend notwendig ein verändertes Verständnis von Nation und Staatsbürgerschaft voraus, das sich nicht weiter an völkisch-nationalen und ethnisch-kulturellen Ideen orientiert. Moderne Gesellschaften sind kulturell offen, heterogen, pluralistisch und dynamisch. Sie akzeptieren deshalb, dass sich Gesellschaft und Staat bei der Verteilung von Zugangschancen zu ihren Teilsystemen kulturell neutral verhalten (vgl. Taylor 1993, S. 51). Das muss der Aufnahmegesellschaft in Deutschland bewusst gemacht werden, damit von den MigrantInnen nicht weiter ihre kulturelle Assimilation als Vorleistung gefordert wird, sondern lediglich die Bereitschaft, „sich auf die politische Kultur ihrer neuen Heimat einzulassen“ (Habermas 1993, S. 184).

Als Grundlage für die Konzeption und Durchführung von Bildungsangeboten darf der Integrationsauftrag konsequenter Weise nicht einseitig kulturell, sondern muss ganzheitlich und gesellschaftspolitisch interpretiert werden und kann Bildung dabei die Funktion einer „Inklusionshilfe“ (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 174 ff.) übernehmen, nicht aber die gesellschaftliche Verpflichtung zur Integration von MigrantInnen ersetzen. Denn ob und wie weit die Integration der MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaft erfolgt, hängt maßgeblich auch von der Bereitschaft der Aufnahmegesellschaft und ihrer Teilsysteme ab, die MigrantInnen zu inkludieren.

Integration aus interaktionistischer Perspektive

Mit dem Verlassen ihrer Herkunftsregion verlieren die MigrantInnen den für ihr Wertesystem und ihre Handlungsorientierung notwendigen Bezug zu ihrer primären und sekundären Sozialisation. Migration ist für die MigrantInnen daher mit dem Beginn eines Prozesses der „Desozialisation“ verbunden, in dem die durch die bisherige Sozialisation erlernten sozialen Rollen, Interaktionen und gesellschaftlichen Bezugssysteme ihre Gültigkeit verlieren. Dadurch müssen sich die MigrantInnen in einem „erneuten und mühsamen Lernprozess [...] mit den neuen soziokulturellen Gegebenheiten des Aufnahmelandes vertraut [...] machen.“

Diese Lernprozesse finden auf zwei Bezugsebenen statt: Einerseits dem „psychologisch-lerntheoretische[n]“ Bezug, der „Integration als wiedergewonnene Re-Orientierung“ versteht, die dann erfolgreich ist, wenn die MigrantInnen einen „Zustand psychischer Stabilität, gemessen vorwiegend als ‚Zufriedenheit‘“ erreicht haben. Andererseits wird Integration über den „sozialpsychologisch-soziologische[n]“ Bezug „als Folge von Interaktionen, Bezugsgruppenwahlen und Rollenübernahme in bezug auf die neue Umgebung“ gesehen (Esser 1980, S. 70 f.).

Integration verläuft vor diesem Hintergrund dann erfolgreich, wenn es den MigrantInnen durch die Ausweitung ihrer sozialen Interaktionen mit Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft gelingt, eine Kompatibilität zwischen ihren Werten und denen der Aufnahmegesellschaft herzustellen, weil es nur „auf Grundlage solcher Wertkompatibilität [...] möglich sein [kann], das gestörte Selbstkonzept der Immigranten [...] zur Stabilisierung ihrer Persönlichkeit neu zu organisieren“ (Han 2000, S. 49). Denn der Mensch als soziales Wesen kann sich nur innerhalb gesellschaftlicher Bezüge und Wechselwirkungen erfahren, verstehen und verstanden werden. Identität ist ihm nicht angeboren oder kulturell vorgezeichnet, sondern entwickelt sich in einem Prozess kommunikativer Interaktion, die ein wechselseitiges, sich in sozialen Aktionsräumen ergänzendes, soziales Handeln ist, das sich am Verhalten anderer orientiert und bei dem sich gegenseitig Rollenerwartungen und Rollennormen zugeschrieben werden, aus denen sich Regeln für die Interaktionsprozesse ergeben. Dabei entsteht eine Persönlichkeitsstruktur mit einem „ICH“ (englisch: ME), nämlich die

Haltungen der Anderen als Reaktion auf mein Handeln und einem “Ich“ (englisch: I) als Reaktion auf das Handeln der Anderen. Selbstidentität organisiert sich also im Zusammenspiel eines agierenden *Subjekt-Ich* und eines reflektierenden *Objekt-ICH* (vgl. Mead 2000, S. 177 ff. u. S. 270).

Es geht also nicht um Aufgabe und Verdrängung der eigenen Vergangenheit, seiner bisherigen Sozialisation, sondern um die Ankopplung der neuen Lebenswirklichkeit an diese, indem versucht wird, das bisherige Weltbild, also die bisher geltenden Wirklichkeitskonstruktionen, in Frage zu stellen, zu erweitern sowie teilweise durch neue zu ersetzen und die eigene Identität auf diese Weise neu zu orten. Voraussetzung dafür ist, dass diese Identitätsprozesse in einem ausgewogenem Gleichgewicht zwischen identitätswahrender „Selbstreferentialität“ und an die sozialen Systeme Anschluss herstellende „Synreferentialität“ stattfinden. Zu einem Umdenken kommt es dabei erst, wenn „die bisherigen Konstrukte nicht mehr viabel, d. h. passend und tauglich sind“. Wenn es in Folge der Migration durch den Wechsel des sozialen Aktionsraums zu einer „Dekonstruktion“ der eigenen Lebenswirklichkeit kommt, handelt es sich folglich um Lernprozesse, die von MigrantInnen und Aufnehmenden gegenseitig beeinflusst werden (vgl. Siebert 1996, S. 9 f. und 1999, S. 24).

Integration erfordert Interaktion zwischen Aufnehmenden und MigrantInnen

Für die Integration von MigrantInnen ergeben sich aus diesen Überlegungen drei miteinander verbundene Prämissen: Zum einen das interdependente Verhältnis zwischen Identität und Handeln. Daraus konstituiert sich der zweite Aspekt, dass nämlich Identität keine statische, unveränderbare Eigenschaft des Individuum ist, sondern ein sich durch das gesamte Leben ziehender dynamisch verändernder Lebensentwurf. Und drittens findet das den Lebensentwurf konstituierende Handeln der MigrantInnen unter den spezifischen Bedingungen ihrer sozialen Umwelt inmitten der Aufnahmegesellschaft statt.

Aus diesen Prämissen folgt, dass keinem Migranten/keiner Migrantin seine/ihre Integrationsfähigkeit einfach abgesprochen werden kann und der Grad der Integration neben der Motivation und den Eigenleistungen der MigrantInnen entscheidend von ihren sozialen Bezügen in der Aufnahmegesellschaft abhängt. Um so naiver klingt der oft gehörte Satz *“Die können und wollen sich nicht integrieren“*. Denn Integration kann um so eher erfolgen, je mehr Interaktion zwischen MigrantInnen und Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft stattfindet, weil sich „die interaktive Identität [...] durch den alltäglichen Erfahrungsrahmen der persönlichen Interaktionen mit den Einheimischen“ konstituiert (Emminghaus/Hauptert 1996, S. 466). Es muss sich also von der Vorstellung gelöst werden, Integration sei eine einseitig von den MigrantInnen befahrene Einbahnstrasse.

Die immer wieder erhobene einseitige Forderung nach bedingungsloser Aufgabe ihrer bisherigen Handlungs- und Orientierungsmuster macht die MigrantInnen jedoch zu Objekten der Fremdbestimmung, ohne dass sie – oder zumindest: kaum dass sie - noch Möglichkeiten haben, ihre Identität als handelnde Subjekte für sich biografisch anschlussfähig neu bestimmen zu können. Diese einseitige Schwächung ihrer Selbstreferentialität, ihres handelnden *Subjekt-Ich* führt schließlich zu Identitäts- und Integrationskonflikten, die ihnen die Interaktion mit den Aufnehmenden weiter erschweren, weil ihr durch diese Konflikte überlagertes Verhalten von den Aufnehmenden in der Regel nicht als kompatibel anerkannt wird. Folge ist die gesellschaftliche Konstruktion von Fremd- und Feindbildern, die zur Stigmatisierung und damit gesellschaftlichen Ausgrenzung der MigrantInnen führen.

Dieses Stigma des Fremd- und Nicht-integriert-Seins ist also kein Persönlichkeitsmerkmal der MigrantInnen, sondern „wird in der Interaktion sozial zugewiesen und zwar relativ unabhängig von der stigmatisierten Person selbst“ (Griese 1996, S. 36) und für die gesellschaftliche Legitimierung der Verwahrung von Zugangsmöglichkeiten zu den wichtigen sozialen und ökonomischen Teilsystemen der Gesellschaft instrumentalisiert. Ergebnis ist eine Desintegrationsspirale, aus der die MigrantInnen aus eigener Kraft gar nicht entkommen können, weil sie eine „Depressionslogik“ (Siebert 1999, S. 31) bedingt, die ihre Segregation weiter vorantreibt.

Zur Förderung ihrer Integration müssen die MigrantInnen deshalb von der Aufnahmegesellschaft ohne Vorbehalt und Vorleistung als Interaktionspartner mit gleichen gesellschaftlichen Partizipationsrechten anerkannt werden. Das schließt ein, die von den MigrantInnen mitgebrachten Orientierungssysteme und Interaktionsmuster nicht als Differenz oder gar Defizit in bezug zu denen der Aufnahmegesellschaft zu ver-

stehen, sondern aus beiden neue gemeinsame soziale Bezugssysteme aufzubauen. Denn „die Identitätsfrage setzt prinzipiell die Emanzipation des Menschen voraus. Wenn der Mensch sich nur anpassen muss, kann keine individuelle Identität erwartet werden“ (Han 2000, S. 337). Anstatt einseitig von den MigrantInnen ein Verdrängen aller bisherigen, während ihrer primären und sekundären Sozialisation im Herkunftsland entstandenen, Wert- und Orientierungsmuster zu fordern, muss Integration als ein Prozess gegenseitiger Perspektivenerweiterung verstanden werden. Aufnehmende und MigrantInnen müssen gemeinsam lernen, sich „in einem erweiterten Horizont zu bewegen, in dem [sie] das, was [ihnen] vorher als die selbstverständlichen Koordinaten [ihrer] Urteile erschien, nun als mögliche Koordinaten neben denen der [ihnen] bislang nicht vertrauten Kultur wahrzunehmen vermögen“ (Taylor 1993, S. 63 f.).

Wenn als Ziel der Integration im § 43 (2) des Zuwanderungsgesetzes also das selbständige Handeln in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens verlangt wird kann dies deshalb nicht einseitig dadurch erreicht werden, indem sich durch das Erlernen der deutschen Sprache und in Deutschland gültiger kultureller Orientierungsmuster mit den deutschen Lebensverhältnisse vertraut gemacht wird, als seien die Sprach- und Kulturdefizite der MigrantInnen wie Krankheitssymptome zu kurieren, um sie anschließend als *“genesen“* zu entlassen: *“Sie kennen das Grundgesetz auswendig, haben ein beinahe perfektes Verständnis für das sensible deutsche Verhältnis von Geschichtsschreibung und Geschichtsverdrängung entwickelt, kommen stets pünktlich zur Arbeit, können alle wichtigen Formulare der Ausländerbehörde fehlerfrei ausfüllen und sprechen auf einem nahezu feuilletonistischen Niveau fließend Deutsch, haben aber trotzdem nichts zu sagen.“*

Mit Integration im Sinne selbständigen Handelns hat dies wenig zu tun. Selbständiges Handeln kann nur von kulturell emanzipierten und sozioökonomisch autonomen Individuen ausgehen, die „einerseits ihre kulturelle Integrität aufrecht erhalten und dennoch andererseits zu einem integralen Teil der Mehrheitsgesellschaft werden“. Neben der Notwendigkeit des Erwerbs neuer Interaktionsfähigkeit seitens der MigrantInnen ist es dazu ebenso unabdinglich, dass ihnen die Aufnahmegesellschaft genügend Interaktionsmöglichkeiten schafft. Denn Integration ist ein „Prozess der interaktionellen Einbindung der Menschen in die Gesellschaft [als] ein Prozess der sukzessiven Übernahme von sozialen Rollen“ (Han 2000, S. 201 und S. 189).

Schlussfolgerungen nicht nur für die pädagogische Praxis

Aus den theoretischen Überlegungen und der daran geführten Reflexion der sozioökonomischen und soziokulturellen Lebenswirklichkeit in Deutschland lassen sich zusammenfassend zwei Prämissen für die Integrationsprozesse von MigrantInnen formulieren:

1. Identität, Kultur sowie soziale Systeme entwickeln, stabilisieren und verändern sich in dynamischen gesellschaftlichen Interaktionsprozessen ständig neu.
2. Die Gesellschaft der Bundesrepublik ist charakterisiert durch ethnische und kulturelle Heterogenität, die Pluralisierung der Lebensformen und einen daraus resultierenden Wertepluralismus sowie ihre funktionale Ausdifferenzierung in sozioökonomische Teilsysteme.

Integration ist dann ein von den Angehörigen der Aufnahmegesellschaft und den MigrantInnen gemeinsam getragener gesellschaftlicher Interaktionsprozess möglichst autonomer und emanzipierter Individuen zur Verständigung über neue gemeinsame soziale Bezugssysteme durch gegenseitige Perspektivenerweiterung mit dem Ziel, diese an die durch Migration für beide Seiten veränderte Lebenswirklichkeit anzukoppeln, um das Übernehmen sozialer Rollen zur Teilhabe an der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme zu ermöglichen.

Mit diesem Verständnis von Integration muss dann die Annahme relativiert werden, dass Spracherwerb und Qualifikation allein der Schlüssel zur Bewältigung der Integrationsaufgabe seien. Aus wissenschaftlicher Perspektive ist es realistischer, sie als Inklusionshilfen zu verstehen. Die Funktion der Aufnahmegesellschaft im Integrationsprozess kann deshalb nicht allein in der Durchführung von Bildungsangeboten, welcher Art auch immer, bestehen. Da aber vom Zuwanderungsgesetz und in der aktuellen politischen Diskussion über Bildungsmaßnahmen hinaus kaum andere Instrumente der Integrationsförderung vorgesehen sind, wird die Integrationsaufgabe einseitig den MigrantInnen und der Pädagogik zugeschrieben

und Integration unabhängig gesellschaftlicher Rahmenbedingungen wider allen theoretischen Wissens auf ein pädagogisches Problem reduziert.

Durch diese Tendenz der „Pädagogisierung sozialer Probleme“ (Diehm/Radtke 1999, S. 149), durch die zugleich eine „totale Pädagogisierung und Therapeutisierung, d.h. die allgegenwärtige soziale Kontrolle und damit universelle Entmündigung“ (Brumlik 1984, S. 25) der MigrantInnen droht, bekommt die Ausgangslage für die Bildungsarbeit mit MigrantInnen eine neue Qualität, weil die politischen und gesellschaftlichen Ursachen von Integrationsproblemen nunmehr bequem hinter schlechter Bildungsarbeit oder dem fehlenden Integrationswillen der MigrantInnen versteckt werden können.

Die pädagogischen Institutionen und ihre MitarbeiterInnen stehen somit vor einem Dilemma: Sie bekommen von der Politik und Gesellschaft eine Aufgabe zugewiesen, von der sie wissen (müssten), dass sie diese allein mit pädagogischen Mitteln nicht erfüllen können. Andererseits ist eine radikale, einseitige Politisierung der Pädagogik sicherlich nicht hilfreich, weil „politische Maßnahmen zur Veränderung von sozialen, ökonomischen und rechtlichen Strukturen [...] den pädagogischen Beitrag zu einem menschenwürdigen Zusammenleben in unseren multikulturellen Lebenszusammenhängen keineswegs überflüssig“ machen (Ostertag 2001, S. 74).

Der oben formulierte Integrationsbegriff versucht deshalb die pädagogischen Aspekte mit der gesellschaftspolitischen Dimension der Integrationsprozesse zu verbinden und lässt dementsprechend zwei Handlungsebenen sichtbar werden:

1. Auf der pädagogisch-didaktischen Ebene müssen die unter den (lokal)spezifischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stattfindenden Interaktionsprozesse der MigrantInnen in den Unterricht integriert werden, damit die MigrantInnen mittels adäquater Didaktik und Methodik diejenigen (sprachlichen) Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben können, die zur Reflexion und Alltagsbewältigung dieser Interaktionsprozesse beitragen und so ihre Handlungsperspektiven biografisch anschlussfähig erweitern können.

Dafür müssen dem bisher eher lehrwerkorientierten und damit themenvorgebenden Unterricht Lernprojekte vorgezogen werden, deren thematisches Feld sich aus der Lebenswirklichkeit der MigrantInnen konstituiert und die methodisch durch forschendes, selbstgesteuertes Lernen die Autonomie der MigrantInnen als lernende Subjekte berücksichtigen.

Dies erfordert allerdings auch eine Neubestimmung der DozentInnenrolle und eine dementsprechende Neuausrichtung ihrer Aus- und Fortbildung. Stärker als bisher müssen sie Bildungsangebote für MigrantInnen basierend auf einer Analyse der jeweiligen spezifischen Lehr- und Lernbedingungen der Lerngruppe entwickeln und methodisch versiert offene, forschende Lernprozesse anregen, moderieren und (selbst)kritisch reflektieren können. Um die dafür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben zu können, sollte auch ihre Aus- und Fortbildung als forschungsmethodisch konzipierte Lernprojekte organisiert werden.

2. Auf der pädagogisch-politischen Ebene müssen sich die an den pädagogischen Prozessen Beteiligten, also MigrantInnen, DozentInnen und Institutionen politisch artikulieren, um eine Verbesserung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Integration der MigrantInnen sowie der pädagogischen Arbeit einzufordern. Neben besseren Zugangs- und Teilnahmemöglichkeiten an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen für die MigrantInnen gehören dazu auch eine bessere soziale und ökonomische Absicherung der DozentInnen sowie eine bessere Finanz- und Personalausstattung der Bildungs- und Forschungseinrichtungen.

Diese Forderungen mögen vor dem Hintergrund desolater Haushalte vielleicht ein wenig utopisch anmuten. Aber vielleicht ist gerade das öffentliche Klagen über die unzureichenden Sprachkenntnisse der MigrantInnen eine Chance für PädagogInnen und ihre Institutionen, sich in der Öffentlichkeit stärker, ich möchte fast sagen mutiger, für sich und ihre Klientel einzusetzen. Denn um sich gegen die drohende politische Instrumentalisierung zu immunisieren, wird der Pädagogik nichts anderes übrig bleiben, als sich und vor allem ihre Klientel auch zu politisieren. Denn „Erziehung war, ist und kann niemals neutral und 'indifferent' sein [...]. Ich kann nicht Lehrer sein, ohne schrittweise deutlicher zu

erkennen, dass meine Praxis eine Definition von mir erfordert, weil ich nicht neutral sein kann." (Freire 1997, S. 111 und S. 115).

Literaturangaben

- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas 2001:** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer; Originalausgabe 1966: The Social Construction of Reality. New York: Doubleday
- Brumlik, Micha 1984:** Fremdheit und Konflikt - Programmatheoretische Überlegungen zu einer Kritik der verstehenden Vernunft. In: Griese, Hartmut M. (Hrsg.) 1984: Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen: Leske und Budrich, S. 21-31
- Däuble, Helmut 2000:** Auf dem Weg zum Bundesrepublikaner. Einwanderung - kollektive Identität - politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- ddp; dpa 2002:** Schily entfacht neue Leitkultur-Debatte. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 29.6.02. Hannover
- Deutscher Bundestag 2002:** Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). Vom 20. Juni 2002. Bonn: Bundesgesetzblatt, Jg. 2002, Teil I Nr. 38, ausgegeben zu Bonn am 25. Juni 2002
- Diehm, Isabell und Radtke, Frank-Olaf 1999:** Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer
- Emminghaus, Wolf B.; Hauptert, Bernhard 1996:** Flüchtlingsberatung als Basis interkultureller Erfahrungen und theoretischer Kontextualisierung. In: Thomas, Alexander (Hrsg.) 1996: Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe, S. 453-474
- Esser, Hartmut 1980:** Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand
- Freire, Paulo 1997:** Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra
- Gogolin, Ingrid 1995:** Sprache und Migration. In: Schmalz-Jacobsen, Cornelia; Hansen, Georg (Hrsg.) 1995: Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Lexikon. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, S. 481-490
- Griese, Hartmut M. 1984:** Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Ausländerforschung und einer verstehenden Ausländerpädagogik. In: Ders. (Hrsg.) 1984: Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen: Leske und Budrich, S. 43-58
- Griese, Hartmut M. 1996:** Stigma und die Konstruktion des Fremden. Mikrosoziologisch-konstruktivistische Theorieperspektiven. In: Griese, Hartmut M.; Wojtasik, Gregor (Hrsg.) 1996: Konstrukte oder Realität? Perspektiven Interkultureller Bildung. Hannover: Schriftenreihe aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover, S. 32-55
- Habermas, Jürgen 1993:** Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Taylor, Charles 1993: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Mit Kommentaren u.a. von Jürgen Habermas. Frankfurt a. M.: S. Fischer, S. 147-196
- Han, Petrus 2000:** Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. Stuttgart: UTB
- Hansen, Georg 1991:** Die exekutierte Einheit. Vom Deutschen Reich zur Nation Europa. Frankfurt a. M.: Campus

- Mead, George H. 2000:** Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp; Originalausgabe 1934: Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist. University of Chicago
- Ostertag, Margit 2001:** Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung Interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie
Opladen: Leske und Budrich
- Siebert, Horst 1996:** Der Beitrag des Konstruktivismus zur Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung. In: Griese, Hartmut. M.; Wojtasik, Gregor (Hrsg.) 1996: Konstrukte oder Realität? Perspektiven Interkultureller Bildung. Hannover: Schriftenreihe aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover, S. 8-31
- Siebert, Horst 1999:** Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismus-Diskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand
- Taylor, Charles 1993:** Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Mit Kommentaren u.a. von Jürgen Habermas. Frankfurt a. M.: S. Fischer
- Weber, Max 1980:** Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr
- Wenning, Norbert: 2001:** Migration, Migration in Vergangenheit und Zukunft. Hagen: Fernuniversität Hagen