

Wischmann, Anke; Liesner, Andrea

## Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe, politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessel, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 195-205. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



### Quellenangabe/ Reference:

Wischmann, Anke; Liesner, Andrea: Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe, politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessel, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 195-205 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192420 - DOI: 10.25656/01:19242*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192420>

<https://doi.org/10.25656/01:19242>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,  
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,  
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren  
Helmut Bremer  
Fabian Kessl  
Hans Christoph Koller  
Nicolle Pfaff  
Caroline Rotter  
Dominique Klein  
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

## Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der  
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei  
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,  
Änderungen und verwendeten Lizenz.  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit  
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die  
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)  
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – [kontakt@lektorat-borkam.de](mailto:kontakt@lektorat-borkam.de)

# Inhalt

*Hans-Christoph Koller*

Vorwort ..... 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,  
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung ..... 13

*Käte Meyer-Drawe*

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede ..... 17

## **Teil I Denkbewegungen**

[Koordination: Fabian Kessl]

*Christiane Thompson*

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen ..... 33

*Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach*

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken ..... 45

*Britta Behm, Anne Rohstock*

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen  
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher .... 51

*Fabian Kessl*

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik  
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,  
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher\*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen  
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen  
Perspektiven ..... 83

## **Teil II Migrationsbewegungen**

[Koordination: Nicolle Pfaff]

*Paul Mecheril*

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische  
Erkundungen ..... 101

*Thomas Geier*

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der  
Migrationsdebatte in Deutschland ..... 119

*Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi*

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? ..... 135

*Patricia Stošić, Benjamin Rensch*

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“  
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im  
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung ..... 147

*Arnd-Michael Nohl*

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung ..... 161

### **Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun**

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,  
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“  
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ..... 175

*Anke Wischmann, Andrea Liesner*

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,  
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül ..... 195

*Alisha M.B. Heinemann*

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer  
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' ..... 207

*Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz*

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf  
ein aktuelles Phänomen ..... 223

### **Teil IV Professionalisierung in der Lehrer\*innenbildung**

[Koordination: Carolin Rotter]

*Alexander Gröschner*

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer  
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung  
von Lehrpersonen ..... 239

*Julia Košinár, Anna Laros*

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium  
und Berufseinstieg ..... 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung .....	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien .....	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal .....	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

## **Teil V Digitalisierung**

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien .....	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven ....	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

## **Teil VI Steuerung**

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. ....	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

*Sigrid Hartong, Annina Förschler*

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA ..... 419

*Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid*

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

*Felix Berth, Mariana Grgic*

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren ..... 447

## **Teil VII Körper – Leib – Bewegung**

[Koordination: Fabian Kessl & Ulrich Salaschek]

*André Gogoll, Erin Gerlach*

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

*Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner*

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

*Nino Ferrin, Benjamin Klages*

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

*Juliane Noack Napoles*

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

## **Teil VIII Diversity / Inklusion**

[Koordination: Nicolle Pfaff]

*Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens*

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

*Nina Thieme*

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529



<i>Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann</i> Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma .....	541
---	-----

<i>Christian Stöger</i> „Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung um 1900 .....	555
--	-----

<i>Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz, Tatiana Zimenkova</i> Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung.....	567
--	-----

<i>Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi</i> Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1 .....	581
--	-----

## **Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen**

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

<i>Patrick Bühler</i> Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren .....	599
---	-----

<i>Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther, Christine Wiezorek</i> „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation....	613
--	-----

<i>Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer</i> Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum.....	627
--	-----

<i>Aziz Choudry</i> Activist learning and knowledge production.....	641
Autorinnen und Autoren.....	653

# Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe, politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül

## 1 Einleitung

In der folgenden kritischen Auseinandersetzung mit der Bildungssituation neu zugewanderter Jugendlicher geht es uns nicht um eine erziehungswissenschaftliche Positionierung im Sinne der einen oder anderen ‚Schule‘, und zwar weder in Theorie noch Methode. Eklektisch werden wir trotzdem nicht. Den ‚roten Faden‘ unserer Überlegungen bildet vielmehr ein selbst auferlegter Sachzwang: Wir möchten Kritik an der Sache üben und damit inhaltsbezogen explizieren, warum uns Themen pädagogisch angehen. Der von uns betonte kritische Anspruch sollte allerdings auch nicht als *labeling* in dem Sinne wahrgenommen werden, als dass er lediglich etwas unterstreicht, was Wissenschaftler\*innen ohnehin tun. Denn wenn das stimmte: Warum hadern dann viele bildungstheoretisch versierte, international anerkannte und prominente Kolleg\*innen mit der Erfahrung, dass Kritik in ihrer Institution, der Universität, immer weniger Gehör findet? Und woher stammt bei manchen das Unbehagen an denjenigen Kritiklinien, mit welchen sie ihre eigene Position im Wissenschaftsdiskurs markieren? Sind es die theorieimmanenten Unzulänglichkeiten, über die man notwendig stolpert, je länger und intensiver man mit bestimmten Denkfiguren arbeitet? Ist es die leidige Erfahrung, dass sich das Verlassen einmal eingeschlagener Denkwege als so mühsam und der neu eingeschlagene Weg als Sackgasse erweisen?

Bruno Latour, der französische Sozialphilosoph und Wissenschaftsforscher, brachte dieses Dilemma schon 2004 (D:2007) analytisch auf einen interessanten Punkt<sup>1</sup>: Er fragte sich damals, warum Kritik an Schwung verliert, warum sie ‚keinen Dampf mehr hat‘ (Originaltitel: *Why critique runs out of steam*). Mehr noch: Manchmal habe man auf Kritik sogar schlicht keine Lust mehr (Latour 2004/2007).

Woran liegt das? Latours These lautet,

---

1 Wir möchten an dieser Stelle Käte Meyer-Drawe ausdrücklich für den Hinweis auf diesen Essay danken.

„daß eine gewisse Form von kritischem Geist uns in eine falsche Richtung geschickt und zum Kampf gegen die falschen Feinde verleitet hat und daß sie überdies, was am schlimmsten ist, dazu geführt hat, daß wir aufgrund eines kleinen Fehlers bei der Festlegung des Hauptziels von der falschen Sorte Verbündeter als Freunde betrachtet wurden. Die Frage war nie, von den Fakten *loszukommen*, sondern näher an sie *heranzukommen*, den Empirismus nicht zu bekämpfen, sondern ihn im Gegenteil zu erneuern. Ich will hier die Ansicht vertreten, daß der kritische Geist, wenn er sich erneuern und wieder relevant werden soll, in der Kultivierung einer [...] unbeirrt realistischen Haltung zu finden ist, in einem Realismus allerdings, der es auf das abgesehen hat, was ich *matters of concern*, Dinge, die uns angehen oder Dinge von Belang, nicht *matters of fact*, Tatsachen, nennen will. Unser aller Fehler bestand in dem Glauben, daß es keine wirksame Weise gebe, Tatsachen zu kritisieren, es sei denn, indem man sich von ihnen *entfernt* und die Aufmerksamkeit auf die Bedingungen richtet, die sie ermöglichten. Damit akzeptierte man aber viel zu unkritisch, was Tatsachen sind. Das hieß, der unglückseligen Lösung zu sehr die Treue zu halten, die Immanuel Kants Philosophie uns vererbt hat. Die Kritik ist – obwohl sie immer wieder den Finger in die Wunde gelegt hat – nicht kritisch genug gewesen. Die Wirklichkeit ist nicht durch Tatsachen definiert. Tatsachen, *matters of fact*, machen nicht die ganze Erfahrung aus. Tatsachen sind nur eine sehr partielle, [...] sehr polemische, sehr politische Wiedergabe der Dinge, die uns angehen, der *matters of concern*, und bloß eine Teilmenge dessen, was man auch den „*state of affairs*“, den Stand der Dinge nennen könnte“ (Latour 2007: 20f., Hervorh. i.O.).

In diesem Sinne wollen wir uns auch unseres Themas annehmen: nicht entfernt von dem, was uns im Folgenden beschäftigt, sondern theoriegeleitet und realismuskritisch interessiert am breiten Spektrum subjektiver und kollektiver Erfahrungen, die Wirklichkeit konstituieren. Die Bildungssituation geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Deutschland geht uns etwas an. Zentral ist dabei für alle die Erfahrung sozioökonomischer Prekarität, die Unsicherheit von Armutsmilieus. Und wir werden jeweils ausweisen, woran und wie wir uns kritisch dazu verhalten.

## 2 Ausgangslage

Bis heute andauernde kriegerische Auseinandersetzungen sowie ökologische und ökonomische Krisen haben in den letzten Jahren zu einem enormen Zuwachs an Menschen geführt, die sich weltweit auf der Flucht befinden bzw. sich zu einer oder mehrfachen Migration gezwungen sehen ([www.unhcr.org/dach/de/services/statistiken](http://www.unhcr.org/dach/de/services/statistiken) [Zugriff: 20.09.2019]).

Unter den vielen, die in jüngster Zeit nach Deutschland gekommen sind, ist ca. ein Drittel jünger als 18 Jahre und damit schulpflichtig (BAMF 2019). Die Maßnahmen zur Ermöglichung einer angemessenen Schulbildung dieser Kinder und Jugendlichen variieren stark zwischen den Bundesländern. Es kann jedoch ein übergreifender Fokus der (pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen, politischen und ökonomischen) Akteure auf den Erwerb der deutschen Sprache als wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration ausgemacht werden (vgl. Hentges et al. 2010). Gleichzeitig gibt es in der öffentlichen Debatte um Zugewanderte eine Unterscheidung zwischen denen, die aus politischen Gründen bzw. wegen Krieg und Terror in ihrer Heimat Schutz suchen (ihre Anwesenheit gilt zwar als problematisch, aber immerhin wird ihr Anspruch vor dem Hintergrund der Genfer Konvention als legitim angesehen) und jenen, welche als so genannte Wirtschaftsflüchtlinge oder -migranten bezeichnet werden (ihnen wird unterstellt, dass sie sich am Sozialstaat bereichern wollen,

insbesondere wenn sie nicht über ein bestimmtes Bildungsniveau verfügen, heißt verwertbare Fähigkeiten vorweisen können).

In einer andauernden Studie, die im Folgenden vorgestellt wird und deren Anliegen es ist, Erfahrungen von neu zugewanderten Jugendlichen im deutschen Bildungssystem zu untersuchen, zeigte sich, dass die genannten Zuschreibungen ‚legitimierte Geflüchtete‘ oder ‚Wirtschaftsflüchtlinge‘ empirisch schwer identifizierbar und fließend sind: Die vier Jugendlichen, mit denen die ersten Interviews geführt wurden, sind alle keine Flüchtlinge im Sinne der UNHCR (1951/1967). Vielmehr ging es in ihren Geschichten um ökonomisch erzwungene (Trans-)Migration nach Europa und innerhalb Europas. Die öffentliche Verunglimpfung von Menschen mit entsprechenden Migrationsgeschichten, so soll verdeutlicht werden, ist überaus problematisch, und nicht zuletzt erziehungswissenschaftliche Diskurse um Geflüchtete haben zur Nichtbeachtung ihrer Schicksale und Bedürfnisse beigetragen. Es wird deshalb im Folgenden darum gehen, zu rekonstruieren, inwiefern ökonomische Bedingungen von Migration von den Jugendlichen thematisiert werden und in welchem Verhältnis sie zu aktuellen pädagogischen, (bildungs-) politischen und Wirtschaftsdiskursen stehen, innerhalb derer und zu denen sich die Jugendlichen positionieren müssen.

### **3 Die Studie: Adoleszente Lernprozesse im Kontext von Migrations- und Ankunftserfahrungen**

Gegenstand der Untersuchung sind die biografischen Lern- und Bildungserfahrungen jugendlicher Migrantinnen und Migranten vor und während ihrer Zeit im deutschen Bildungssystem. Dabei geht es nicht nur um den formalen Bildungsweg, sondern auch um informelle und non-formale Bildungs- und Lernprozesse sowie Sozialisationsprozesse, die den formalen Bildungserfolg beeinflussen. Der Fokus der Forschung liegt dabei auf den konkreten Interrelationen, der Verwobenheit dieser Prozesse vor dem Hintergrund der Fluchterfahrung kurz vor oder während der Adoleszenz. Ziel ist es, die komplexen Zusammenhänge zunächst einmal zu erfassen und zu beschreiben. Von Interesse ist dabei u.a., welche Bildungsinitiativen und -institutionen durchlaufen worden sind, welche (Bildungs-)Erfahrungen dort gemacht wurden und wie diese in die Gesamtbiografie eingebettet werden. Es handelt sich um eine Pilotstudie, die den Auftakt für eine umfassendere Untersuchung bildet, die sich derzeit in Vorbereitung befindet und die der rekonstruktiven Sozialforschung zuzuordnen ist (vgl. Bohnsack 1999).

Mit fünf Schüler\*innen wurden narrativ angelegte biografische Interviews (vgl. Schütze 1984, Rosenthal 1995/2006) geführt, die ggf. durch Nachfragen zum Bildungsgang vor, während und nach der Migration ergänzt wurden.

Die Interviews wurden mit der von Rosenthal (1995) entwickelten fallrekonstruktiven Methode ausgewertet. Dieses Vorgehen ermöglicht es, neben dem manifesten auch den latenten Sinngehalt zu erfassen und gleichzeitig die erlebten und erzählten Bildungs- und Sozialisationsprozesse zu rekonstruieren. Im Zentrum steht dabei die Perspektive der Jugendlichen selbst, wie sie ihren Bildungsverlauf erlebt haben, aber auch, wie sie unterschiedliche Erfahrungen bewerten. Ziel ist dabei, die spezifische Fallstruktur herauszuarbeiten, die aufzeigt, in welcher Weise Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse in der Lebensgeschichte ineinandergreifen. Die Interviews fanden in den Räumlichkeiten einer Stadtteilschule statt,

entweder in Freistunden oder im Anschluss an den Unterricht, da der Kontakt zuvor über die Vertrauenslehrerin hergestellt wurde.

Im Folgenden werden zwei Fälle vorgestellt, die sich in vielerlei Hinsicht unterscheiden und deshalb als stark kontrastiv angesehen werden. Die große Differenz der Fälle ermöglicht Rückschlüsse auf Spezifika ökonomisch induzierter Migration in der Adoleszenz im Kontext von Schule, die als pädagogisch bedeutsame Zusammenhänge (*matters of concern*) verstanden werden können und müssen.

### 3.1 Der Fall „Janis“

„So, mein Vater kommt aus Hamburg hier [I: aha.] aber war mit 13 Jahre alt in Griechenland. Er hat meine Mutter kennen gelernt so und wir hatten schon vorher die Familie von meine Vater hierher [I: mhm]. Und die haben zu uns gesagt: komm lieber hier, is besser wegen, wegen Arbeit und so. Weil mein Vater von seiner Arbeit her kriegt nich so viel Geld er arbeitet als Busfahrer. [I:mhm] Am Anfang hatte er tausend fast gekriegt hab ich jetzt vergessen. Danach wegen den Kris und so 500 Euro nur und mamal die geben die Geld nich und so. Es war schwer. Ja deswegen sind die auch hier gekomm. [I: mhm] Wir hatten diese Chance.“

Janis ist zum Interviewzeitpunkt 17 Jahr alt, mit 14 ist er aus Griechenland nach Deutschland gekommen. Als Janis 13 Jahre alt ist, gehen seine Eltern mit der jüngeren Schwester, sie ist zu dem Zeitpunkt vier oder fünf, nach Deutschland. Diese Entscheidung haben sie getroffen, weil sich die wirtschaftliche Situation der Familie im Zuge der Wirtschafts- und Eurokrise dramatisch verschlechtert hat. Der Vater arbeitete als Busfahrer, also im öffentlichen Dienst, und sein Einkommen wurde halbiert oder teilweise gar nicht mehr gezahlt. Außerdem hat der Vater, der selbst bis zu seinem 13. Lebensjahr in Deutschland gelebt hat, Familie in Deutschland, die sie aufgenommen haben. Über die vorausgegangene Familiengeschichte spricht Janis nicht. Es ist aber anzunehmen, dass seine Großeltern als so genannte Gastarbeiter nach Deutschland migriert sind.

Janis' jüngere Schwester wurde sogleich in die erste Klasse eingeschult, als die Eltern – zunächst ohne die Söhne – in Deutschland ankamen. Nach einem Jahr kamen Janis und sein Bruder nach Deutschland. Janis hatte noch das Schuljahr in Griechenland beendet und beginnt nach den Ferien in Deutschland eine Internationale Vorbereitungsklasse (IVK), um Deutsch zu lernen. IV-Klassen werden regulär ein Jahr lang besucht bzw. bis zum Beginn des nächsten Schuljahres.

Janis' älterer Bruder beschließt nach kurzer Zeit, wieder nach Griechenland zurück zu kehren. Heute studiert er in Griechenland. Die Familie lebt in Deutschland zunächst bei einer Tante von Janis (vermutlich die Schwester des Vaters), weil sie zunächst keine eigene Wohnung hatten. Es bleibt offen, in welchem Bereich die Eltern inzwischen hier arbeiten. Nach den Ferien besucht Janis zunächst für ein Jahr eine Internationale Vorbereitungsklasse (IVK), um Deutsch zu lernen, nach einem Jahr wechselt er an eine Stadtteilschule in eine Regelklasse, weil dies durch die Hamburger Schulbehörde entsprechend festgelegt worden ist (vgl. <https://www.hamburg.de/bsb/newsletter/4457658/ivk/> [Zugriff: 20.9.2019]), und nicht aufgrund eines spezifischen Sprachniveaus. Zum Interviewzeitpunkt besucht er die zehnte Klasse und sucht nach einem Ausbildungsplatz. In seiner Freizeit macht Janis Musik (DJ), und er hat eine Zeitlang Basketball gespielt.

Janis spricht Deutsch mit starkem Akzent und erzählt, dass er deshalb massiv von seinen Mitschüler\*innen gemobbt wird.

Sein schlechtes Deutsch sei auch der Grund dafür, dass er in Deutschland keinesfalls Abitur machen kann. Deshalb muss er eine Ausbildungsstelle finden, obwohl das nicht das ist, was er machen möchte. Gleichzeitig geht er nicht davon aus, den mittleren Schulabschluss zu erreichen. Nach Griechenland zurück zu kehren, ist für ihn jedoch keine Option: Dort habe er kein Leben mehr. Die Situation dort sei aufgrund der wirtschaftlichen Situation weiterhin sehr schwierig. Alle wollten deshalb weg – genauso wie er und seine Familie. Daraus ergibt sich ein Dilemma für ihn, da er sich ja eigentlich glücklich schätzen müsste, weil er die Möglichkeit hatte zu gehen. Auf der anderen Seite sieht er seinen älteren Bruder, der tatsächlich wieder zurück nach Griechenland gegangen ist und nun dort studiert. Für Janis scheint aber klar zu sein, dass es in Griechenland für ihn derzeit keine Perspektive gibt. Eine Option wäre für ihn der Besuch eines griechischen Gymnasiums in Deutschland gewesen. Allerdings gibt es seit 2011 keines mehr in Norddeutschland. Die vormalige Finanzierung seitens des griechischen Staates war nicht mehr gegeben. Am liebsten, so Janis, würde er Musik machen. Er übt sich in seiner Freizeit als DJ.

### 3.2 Der Fall „Elisabeth“

„(Lachend) @..äh..also@ meine Eltern wohnen hier seit, richtig lange, ungefähr fünfzehn Jahre. Und ich bin vor zwei Jahre, nach Deutschland gekommen. Weil, ich ja in Rumänien.. halt mit meine Oma und mein Opa.. gelebt haab- so wie meine Schwester.. und meine Eltern wollten, dass wir zusammen wie eine normale Familie wohn-wohn weil, es war richtig schwer ohne meine Eltern zu leben. So das war ungefähr als sechs Jahre, keine Ahnung. (holt tief Luft ) Und dann.. lebe ich seit zwei Jahre in Deutschland. Mh ja, so bin ich halt nach Deutschland gekommen“ (heute ist sie 13)

Auch Elisabeth ist wie Janis ihren Eltern nach Deutschland gefolgt, wobei ihre Eltern bereits lange vor ihrer Geburt in Deutschland waren, um zu arbeiten. Die Familie stammt aus Rumänien und damit ebenfalls aus einem europäischen Land. Zunächst haben sie in Deutschland ein eigenes Restaurant betrieben, welches sie inzwischen jedoch wieder verkauft haben. Warum sie das Restaurant verkauft haben, wird nicht erwähnt. Damals hatte Elisabeth sie während ihrer Schulferien besucht und schildert positive Erinnerungen. Allerdings waren die Besuche einseitig, denn die Eltern hätten keine Zeit gehabt, sie in Rumänien zu besuchen. Sie erzählt, dass sie ihre Eltern sehr vermisst habe, vor allem einen ‚normalen‘ Familienalltag. Es wird deutlich, dass sie dies den Eltern aber nicht vorwerfen kann, weil diese eben ökonomischen Zwängen unterworfen waren. Außerdem sei sie ja bei ihren Großeltern gut aufgehoben gewesen. Zum Interviewzeitpunkt arbeitet der Vater als angestellter Koch und die Mutter arbeitet für einen großen Modekonzern im Vertrieb. Beide Eltern sind zeitlich stark in ihrer Arbeit eingebunden.

Warum ihre Migration zu genau diesem Zeitpunkt stattgefunden hat und nicht bereits vorher, bleibt unklar. Aber ihre Eltern haben ihr freigestellt, nach Deutschland zu kommen und zu bleiben oder von dort wieder zurück nach Rumänien zu gehen. Für die Eltern war eine Rückkehr offenbar keine Option. Elisabeth hat sich entschieden, zu bleiben, obwohl es auch ihr am Anfang ähnlich ging wie Janis, weil sie nach der langen Zeit mit ihren Eltern zusammenleben wollte. Sie konnte zum Migrationszeitpunkt kein Deutsch sprechen und hat, so sagt

sie, auch nur wenig verstanden. In der ersten Zeit in der IVK habe sie fast gar nicht gesprochen und sich daher auch sehr einsam gefühlt. Allerdings habe ihre damalige Lehrerin sie sehr unterstützt und zudem hat sie in dieser Zeit ihre beste Freundin kennengelernt, mit der sie weiterhin eng verbunden ist.

Für sie stand fest, dass sie unbedingt die Sprache lernen wollte, damit sie, wie sie selbst sagt, kommunizieren kann und eben nicht mehr allein ist. Elisabeth besucht inzwischen dieselbe Schule wie Janis, allerdings nicht die zehnte, sondern die siebte Klasse, und sie ist sehr gut in der Schule. Für sie steht fest, dass sie das Abitur machen wird und es steht für sie auch außer Frage, dass sie es schaffen wird. D.h., Elisabeth hat sich nicht nur vorgenommen, Deutsch zu lernen, sie konnte dies auch umsetzen. Sie stellt sich als ein fleißiges Mädchen dar, welchem die Wichtigkeit und Bedeutung der Schule sehr präsent ist und das entsprechend handelt. Elisabeth präsentiert sich als viel und hart arbeitend, um ihren gesetzten Zielen nachzukommen. Man kann aus ihrer Darstellung nicht entnehmen, ob diese Ziele wirklich von ihr ausgehen, oder ob sie durch andere Personen oder Umstände unter Leistungsdruck steht. Es erschließt sich jedoch, dass Lernen und Schule einen großen Teil in Elisabeths Leben einnehmen und den größten Teil ihrer Zeit. Elisabeth erzählt zu Beginn des Interviews nicht sehr viel, aber im weiteren Verlauf öffnet sie sich und es folgen detaillierte Erzählungen. Neben dem Thema Lernen bzw. Schulerfolg ist in dem Interview das Thema der sozialen Beziehungen sehr präsent. Elisabeth entwirft sich als ein Familienmensch, der die Familie entbehren muss: zunächst durch die räumliche Trennung von den Eltern, unter der sie sehr gelitten hat. Später durch die Erwerbsarbeit der Eltern erzwungene Abwesenheit in Deutschland. Im Kontrast zu Janis kann Elisabeth ihre sprachlich begründete Isolation aber aufbrechen und sie stellt es so dar, dass sie dies aktiv betrieben hat.

### **3.3 Sozioökonomische Prekarität – Erfahrungen und Umgangsweisen**

So unterschiedlich die beiden Jugendlichen und ihre Geschichten sind, so haben sie doch Gemeinsamkeiten:

Zum einen ist Arbeitsmigration für diese Jugendlichen ein familiales Projekt, zu dem die Familie insgesamt, vor allem aber sie, gezwungen werden. Sie machen schwerwiegende Verlust Erfahrungen, wenn sie über Jahre von ihren Eltern und Geschwistern getrennt leben müssen. Die ökonomische Prekarität der familiären Lebenslage ist immer präsent. Im Fall von Janis ist es der erfahrene Kontrast zwischen Griechenland und Deutschland, in dem er gefangen ist und der für ihn formalen Bildungserfolg verhindert. In Elisabeths Fall ist es die auch nach der Migration fortbestehende, durch die Notwendigkeit langer Arbeitszeiten induzierte Abwesenheit der Eltern.

Zum anderen ist Sprache bzw. das nicht hinreichende Beherrschen der deutschen (Bildungs-) Sprache das zentrale Thema in der Debatte um die Schulbildung jüngst eingewanderter Jugendlicher (vgl. Gogolin/Lange 2011). Dabei werden aber in erziehungswissenschaftlichen Diskursen, die sich dezidiert auf minderjährige oder spezifischer jugendliche Neuzugewanderte beziehen, die je persönlichen Diskriminierungs- und Ausschluss Erfahrungen und deren Bedeutung für die Jugendlichen im Hinblick auf ihre Selbstpositionierung in der Schule, die mit dem Erwerb (oder der Zuschreibung eines nicht hinreichenden Erwerbs) der deutschen Sprache verknüpft sein können, noch wenig beachtet. Es ist bekannt, dass ein

Zusammengehen von Adoleszenz und Migration als eine „verdoppelte Transformationsanforderung“ (vgl. King/Schwab 2000) wirken kann, welche von den Jugendlichen bearbeitet werden muss. Dies kann nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Überforderung im Hinblick auf erwartete adoleszente Individuationsprozesse erfahren werden (vgl. hierzu Wischmann 2020, i. E.). Gleichzeitig führen Diskriminierungserfahrungen dazu, dass eine Selbstverortung massiv erschwert wird. In den beiden vorliegenden Fällen gehen die Erfahrungen ökonomischer Prekarität, erzwungener Migration, sprachlicher Unzulänglichkeit sowie Diskriminierung aufgrund von Sprache miteinander einher. Die Diskriminierungserfahrung ergibt sich hier aus sprachlicher Diskriminierung, die verwoben ist mit rassistischen Zuschreibungen im Sinne eines mit der Migration einhergehenden Defizits, das es zu kompensieren gilt. Dazu wird den Jugendlichen ein Jahr in der IVK zugestanden. Wie deutlich wurde, ist jedoch das Sprachniveau nach diesem Jahr sehr unterschiedlich, die Erwartungen, in der Regelschule zu bestehen, jedoch die gleichen. Mit dieser Diskriminierungserfahrung verwoben ist die Erfahrung ökonomischer Prekarität in einem reichen Land, die sich unmittelbar niederschlägt in den familialen Beziehungen und die unmittelbar handlungsbedeutsam wird, wenn es darum geht bspw. eine Ausbildung antreten zu müssen oder unbedingt das Abitur absolvieren zu müssen.

## 4 Einsätze erziehungswissenschaftlicher Kritik

Was ergibt sich daraus für die erziehungswissenschaftliche Forschung? Was für die akademische Lehre? Oder mit Latour formuliert: Was geht uns das oben Beschriebene an? Wie wird aus dem *matter of fact* Armutsmigration erziehungswissenschaftlich ein *matter of concern*?

Drei Punkte sollen an dieser Stelle herausgestellt werden:

Erstens: Ökonomische Prekarität wird heute in der öffentlichen Debatte, aber auch in unserer Disziplin, gern als ‚Bildungsferne‘ übersetzt. Der Begriff ist unangemessen, weil er die materialen Dimensionen von Armut aus dem Blick rückt und suggeriert, vor allem Bildung könne das kompensieren, was die Lebensnot verweigert (vgl. Liesner 2012). In Hamburg z.B., wo zum Zeitpunkt der Arbeit an diesem Text beide Autorinnen arbeiteten und Anke Wischmann die Interviews führte, lebt heute fast ein Viertel aller Kinder in Milieus, die oft schon seit Generationen von Armut geprägt sind. Hinzu kommen dort derzeit rund 50.000 geflüchtete Menschen, darunter zahlreiche schulpflichtige Kinder. Wer in Hamburg, einer reichen Stadt, als Lehrer\*in arbeitet, muss deshalb zum einen wissen, mit wem er oder sie es zu tun hat. Gibt es Schüler\*innen in der Klasse, die zu Hause keinen Rückzugsort haben, um z.B. in Ruhe Hausaufgaben zu machen? Wer lebt in Erstaufnahmeeinrichtungen, wer in einer Folgeunterkunft? Wie sehen die Bedingungen dort aus? Wie steht es um die Deutschkenntnisse der Kinder, die aus IVK- bzw. DAZ-Klassen in Regelklassen wechseln? Können sie dem Unterricht folgen? Sich mit Mitschüler\*innen verständigen? Bekommen sie Kontakt in der Klasse? Zum anderen sollten Lehrer\*innen in ihrer akademischen Ausbildung etwas über die heterogenen gesellschaftlichen Verhältnisse von Bildung und Erziehung gelernt haben. Armut und Reichtum gehören in dieses Themenfeld, haben aber im erziehungswissenschaft-



lichen Diskurs seit je her nicht den Stellenwert, der notwendig wäre. Gerade in der Lehramtsausbildung wäre eine Intensivierung forschungsgeleiteter Lehre zum Verhältnis von Bildung und Ökonomie aber dringend notwendig: Denn die Mehrzahl der Studierenden kommt aus der Mittelschicht, Habitusdifferenzen und Unwissenheit führen zu Blickverengungen im Umgang mit Schüler\*innen aus Armutsmilieus. Hinzu kommen die bekannten und problematischen Mechanismen institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

Zweitens: Die präsentierten Fälle haben sehr deutlich gemacht, dass die Erfahrung ökonomischer Prekarität für erzwungenermaßen migrierte Kinder eine enorme Belastung ist. In der humanistischen Psychologie der 1970er Jahre zählten körperliche Grundbedürfnisse und Sicherheit noch zu den basalen Stufen einer allgemeinen menschlichen Bedürfnishierarchie. Heute sind Modelle wie Maslows Bedürfnispyramide theoretisch dekonstruiert, und die theoretische Erziehungswissenschaft betont, ohne Gewissheiten auskommen zu müssen. Wenn man sich allerdings auf die Erfahrungen der interviewten Jugendlichen einlässt, kommt man mit Kontingenz nicht weit. Und auch nicht mit Resilienz. Letztere aber boomt: Die OECD publizierte jüngst gemeinsam mit der Vodafone-Stiftung Deutschland eine „PISA-Sonderauswertung“ zu diesem Thema, und diese dürfte diesen Trend noch verstärken: Man konzentriert sich dort auf die „psychische Widerstandsfähigkeit des Einzelnen“; Resilienz ist der neue „Erfolgsfaktor“ (vgl. OECD/VSD 2018). Sie befähige nämlich sozioökonomisch benachteiligte Kinder, „Krisen zu bewältigen und sie als Ausgangspunkt für Entwicklungen zu nutzen“ (OECD/VSD 2018, A. 4).

Uns geht das etwas an, weil Armut damit erneut als strukturelles Problem mit erheblichen Folgen für das betroffene Subjekt aktiv aus dem Blick gerückt wird. Pädagog\*innen wird stattdessen nahegelegt, sich in ihrer Arbeit vor allem auf die individuellen Potenziale und die Resilienz von benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu konzentrieren. Dieser Ansatz ist altbekannt und hat seit den 1990er Jahren zu keiner allgemein nennenswerten Verbesserung der Lebenslage armer Familien in westlichen Industriestaaten beigetragen. Im Gegenteil: In Deutschland verstetigt sich trotz Wirtschaftsbooms und positiver Arbeitsmarktzahlen die generationenübergreifende Armut. Sich erziehungswissenschaftlich auf Resilienz zu konzentrieren, ist deshalb Teil des anzugehenden Problems und kein Ansatz seiner Lösung.

Drittens, und damit zurück zur eingangs gestellten Frage nach Kritikmöglichkeiten: Latour fordert wissenschaftlich eine zweite, andere Empirie als die heute wissenschaftlich vorherrschende. Und er formuliert diese Forderung als tatsächlich offene Frage:

„Haben wir ein wirksames deskriptives Instrument zur Verfügung, eines, das mit Dingen von Belang arbeitet und dessen Bedeutung nicht mehr darin besteht, zu entlarven, sondern zu schützen und zu pflegen, wie Donna Haraway sagen würde? Sollte es möglich sein, das kritische Anliegen in das Ethos von jemandem zu verwandeln, der Wirklichkeit zu den Tatsachen *addiert*, anstatt sie von ihnen zu *subtrahieren* [sic]?“ (Latour 2007: 22, Hervorh. i.O.).

Diese Frage ist uns präsent, wenn wir uns theoretisch und empirisch mit den eigenen Behauptungs- und Fähigkeitsräumen auseinandersetzen. Im universitären Alltag wird sie, so man sie zulässt, durchaus drängend und mitunter auch brisant. Was fangen wir z.B. im Seminar an mit künftigen Lehrer\*innen, die das Thema Armut kompetenz- und messorientiert im Griff zu haben glauben? Und mit den anderen, die ihrer Sache theoretisch so sicher sind und empirische Forschung langweilig finden? Die mit hochkarätigen theoretischen Gewährsfrauen und -männern leichtfüßig über all diejenigen Stolpersteine in Form von vorhandenen

und oft genug nicht vorhandenen empirischen Daten hinwegspringen, welche ihren Konstruktionen oder Dekonstruktionen im Weg liegen? Und wie gehen wir damit um, wenn wir als Forschende selbst mit den Grenzen der eigenen Herangehensweise an ein Thema konfrontiert werden? Wenn sich die ‚Sache‘ sperrt und man merkt, dass man sein Verhältnis zu theoretischer Distanz und empirischer Nähe neu und anders ausloten muss? Wissenschaftlich und vielleicht auch politisch?

Die Lektüre Bruno Latours ist auch diesbezüglich anregend. Denn er machte zwei Jahre nach dem Erscheinen seines oben zitierten Essays explizit, dass es genau das ist, was wissenschaftliches Arbeiten ausmacht: Man kann sich irren. Man kann sich – um im sprachlichen Bild dieses Kongresses zu bleiben – versteigen und verlaufen. Stolpern. Solche Erfahrungen im Denken bieten die Chance, stehen zu bleiben und nach anderen Wegen der Kritik zu suchen. Latour hat genau das getan. Er beschrieb, dass er mit seiner Art der Kritik das Kritisierte selbst ungewollt reproduziert habe. Seine theoretische Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse führte ihn in eine Sackgasse. Und wer ähnliche Erfahrungen mache, sei gut beraten, sich dann nicht „durch die große Schlacht zwischen Reaktionären und Progressiven einschüchtern [zu] lassen“ (Latour 2009: 363f.). Er selbst gestehe vielmehr „ohne Scham“, dass er inzwischen „zögere“, sich auf eine der beiden Seiten zu stellen; seine „Empörung“ über die Zuordnungsangebote links und rechts, progressiv oder konservativ, verlange von ihm vielmehr, „nun an zwei Fronten zu kämpfen: gegen die Reaktionären und gegen die Progressiven, gegen die Antimodernen und gegen die Modernen“ (ebd.: 364). Für Latour sind – und das ist im Blick auf die Frage nach Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Kritik als roter Faden unseres Symposiums wichtig – stattdessen nur noch diejenigen interessant und beruhigend,

„die davon sprechen, die Fesseln durch andere zu ersetzen, und die, wenn sie die krankhaften Bindungen auflösen wollen, [ihm] gleich die heilbringenden Bindungen zeigen, und das, ohne nach dem Subjekt als Herren seiner selbst zu spielen, der nun buchstäblich ohne Objekt ist. [...] Freiheit ist kein Ideal, sondern ein Erbe, das man erst nach der Erstellung eines genauen Inventars antreten sollte“ (ebd.: 365).

Genau das zeigt sich auch bei Janis und Elisabeth. Ihnen ist nicht mit Lehrer\*innen geholfen, die überzeugt sind, die beiden könnten sich vor allem qua Bildung aus dem familiären Armutsmilieu befreien. Nicht mit politischen Beschwörungsformeln, dass ‚Bildung mehr ist als Lernen‘. Forschend nicht mit einem Hype um Resilienz oder der Konzentration auf ein abstraktes Subjekt. Wichtig wäre es vielmehr, theoriegeleitet und empirisch interessiert mit diesen Jugendlichen vor Ort und individuell Perspektiven zusätzlicher, besserer und ebenfalls tragfähiger Bindungen zu entwickeln: Was riskiere ich, wenn ich welchen Bildungsweg einschlage? Was gewinne ich? Wovon will ich mich lösen, wovon nicht? Was ist realistisch möglich, was nicht? Und welchen Preis hat welche Freiheit?

Im Postfordismus, wie ihn Joachim Hirsch in seiner materialistischen Staatstheorie analysiert (Hirsch 2005), sind all diese Fragen im Kontext erzwungener Armutsmigration und gesellschaftlicher Transformationen angesprochen und in großen Teilen erziehungswissenschaftlich von Belang: Sie sind *matters of concern*, man muss sie lediglich als solche wahrnehmen. Die dort analysierten globalen Transformationen gehen uns etwas an, weil sie die Erfahrungen derjenigen prägen, die heute erzogen, sozialisiert, belehrt und gebildet werden. Und unsere auch.

## Literatur

- BAMF (2019): Schulsystem. <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Bildung/Schulsystem/schulsystem-node.html> [Zugriff: 03.01.2019].
- Bohnsack, Ralf (Hrsg.) (1999): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Kapitel 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-30.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Springer.
- Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (2010): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH (2., aktualisierte Auflage).
- Hirsch, Joachim (2005): Materialistische Staatstheorie. Hamburg: VSA.
- King, Vera/Schwab, Angelika (2000): Flucht und Asylsuche als Entwicklungsbedingungen der Adoleszenz. Ansatzpunkte pädagogischer Begleitung am Beispiel einer Fallgeschichte. In: King, Vera/Müller, Burkhard K. (Hrsg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg: Lambertus, S. 209-232.
- Latour, Bruno (2009): Faktur/Fraktur. Vom Netzwerk zur Bindung. In: Weiß, Martin G. (Hrsg.): Bios und Zoë. Die menschliche Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt: Suhrkamp, S. 359-385.
- Latour, Bruno (2007): Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang. Berlin: Diaphanes.
- Liesner, Andrea (2012): 'Bildungsferne Schichten'? Über Armut als Bildungsrisiko und als Ergebnis von Bildungsausgrenzung. In: Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Bildung und soziale Differenzierung der Gesellschaft. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang Verlag, S. 59-72.
- Liesner, Andrea/Wischmann, Anke (2017): Struktur und Agency. Über Möglichkeiten und Grenzen erziehungswissenschaftlichen Fallverstehens im Kontext sozialer Teilhabe. In: Miehte, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 305-322.
- OECD/VSD (2018): Erfolgsfaktor Resilienz. Studie. Warum manche Jugendliche trotz schwieriger Startbedingungen in der Schule erfolgreich sind – und wie Schulerfolg auch bei allen anderen Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann. [https://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD\\_OECD\\_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf](https://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD_OECD_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf)
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Rosenthal, Gabriele (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Budrich.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. 1. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Verlag FernUniversität.
- UNHCR (1951/1967): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 und Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967. [https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/shop/media/pdf/7b/8b/76/GFK\\_Pocket\\_2015.pdf](https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/shop/media/pdf/7b/8b/76/GFK_Pocket_2015.pdf) [Zugriff: 05.02.2019].
- Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz-Bildung-Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Wischmann, Anke (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Wischmann, Anke (i. E.): Adoleszente Bildung(en). Bildungsprozesse Jugendlicher im Kontext sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Transformation. In: Bock, Karin/Pfaff, Nicolle/Grunert, Cathleen/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung: Ein Aufbruch. Wiesbaden: Springer VS.