

Soziokontextualität von Kompetenz und Bildungsprozesse in transnationalen Räumen: Der Habitus der Überlebenskunst

Louis Henri Seukwa



Louis Henri Seukwa

Zusammenfassung

Die Operationalisierung des sog. ressourcenorientierten Ansatzes in pädagogischen Praxisfeldern mit Menschen ausländischer Herkunft oder Migrationshintergrund ist stark davon abhängig, wie die Benachteiligung, die durch den fremd- bzw. transnationalen Erwerbskontext von Kompetenzen in Migrationssituationen entstanden ist, zugunsten der MigrantInnen produktiv bewältigt werden kann. Ausgehend von der Kritik an einem durch Abstraktion gekennzeichneten Umgang mit der Bedeutung des Kontextes für die Entstehung des Phänomens „Kompetenz“, wie dies u.a. in der theoretischen Grundlage der PISA-Studien der Fall ist, stelle ich in diesem Beitrag die These auf, dass Kompetenzen sowohl in ihren Konstruktionsprozessen als Fähigkeit als auch in ihrer Konstitution als Kapital, ergo (Kompetenzen), in ihrer Onto- bzw. Soziogenese kontextabhängig sind. Diese Kontextdependenz der Kompetenz zwingt die ressourcenorientierte erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung zur ernsthaften Auseinandersetzung mit der Frage der Modalitäten des Transfers und denen der Nutzbarmachung der mitgebrachten Kompetenzen im Kontext der transnationalen Migration. Die theoretische und empirische Klärung einige dieser Modalitäten zu skizzieren, gilt folglich das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags. Mit Hilfe des Habitusbegriffs nähere ich mich zunächst dieser Frage theoretisch an. Anschließend greife ich die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die wir mit zirka 80 Flüchtlingsjugendlichen afrikanischer Herkunft u.a. über ihre Bildungsbiografie in Deutschland geführt haben, auf (vgl. *Neumann*. u.a. 2003, *Seukwa* 2006) und fokussiere dabei v. a. die aus den empirischen Daten hervorgegangenen positiven bzw. negativen Raum- oder Kontexteffekte beim Kompetenztransfer bzw. bei ihrer Nutzbarmachung.

Schlagwörter: Jugend, Überlebenskunst, transnationale Migration, Kompetenztransfer

Abstract

The operationalisation of the so-called resource-oriented approach in pedagogical work with people of foreign origin or with a migration background is highly dependent on the way the disadvantage resulting from the foreign or transnational context of competence acquisition in migration situations is dealt with. Based on criticism of an abstract understanding of the significance of context in the development of the phenomenon of “competence”, as it appears in the theoretical framework of the PISA studies, for instance, I will hypothesize here that competencies are context-dependent in their development process as skills as well as in their constitution as resources – and thus in their ontogenesis and sociogenesis. This context-dependence of competence makes it necessary for the resource-oriented approach to migra-

tion research to seriously tackle the question of the modalities of transfer and the utilisation of prior to migration acquired competencies of young migrants in the context of transnational migration. Outlining the theoretical and empirical aspects of some of these modalities is hence the primary aim of the present study. I will at first approach this question theoretically, while making use of the concept of “Habitus” as a starting point. After that I will come back to the results of an empirical study of educational careers in Germany, which we conducted with about 80 refugee youths of African origin (cf. Neumann 2003, Seukwa 2006), and will focus primarily on the positive and negative contextual effects in the process of competence transfer and their utilisation by these young women and men as reflected by the empirical data.

Keywords: Youth, art of survival, transnational migration, transfer of competence

Einleitung

In der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung ist eine zunehmende Wahrnehmung des Raums als strukturierendes Element von Bildungsprozessen zu beobachten. Neu an diesem Trend ist jedoch die Verschiebung des Fokus von den national-staatlichen Räumen hin zu den sog. transnationalen (sozialen) Räumen, um – so der Tenor der Argumentation – besser die Folgen der sich intensivierenden grenzüberschreitenden Migration und der dadurch neu entstandenen sozialräumlichen Phänomene auf Bildungs- und Erziehungsprozesse erfassen zu können. Trotz der Kontroverse zwischen Verfechtern der klassischen Migrationsforschung und den sog. „Transnationalisten“ (vgl. Pries 1998, Esser 2001, Bommes 2002a,b) um die theoretische bzw. empirische Originalität und Produktivität dieser Perspektive ist jedoch eine überwiegend positive Rezeption des transnationalen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft festzustellen (vgl. Gogolin/Pries 2004, S. 20-32, Fürstenau 2004a,b). Mit der Erweiterung der in der klassischen Migrationssoziologie geltenden Migrationstypologien sowie durch die Entwicklung von alternativen Konzepten zum assimilationistischen bzw. verengten Eingliederungsmodell bietet er für die Analyse und Gestaltung von Sozialisations-, Erziehungs- sowie Bildungsprozessen von Menschen mit Migrationshintergrund interessante Einsichten, auf die Bildungsinstitutionen zu reagieren haben. Ein wichtiger, durch den Transmigrationsforschungsansatz für die Erziehungswissenschaft erzielter Erkenntnisgewinn bezieht sich also auf die Tatsache, dass eine institutionell organisierte Erziehungs- und Bildungspraxis, die der Lebenswelt und Lebenslage von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gerecht werden möchte, sich nicht leisten kann, die bloße pädagogische Assimilation dieser Klientel im System der Aufnahmeländer anzustreben. Weil ihre Bildungsorientierung, Zukunftsplanung, Lebensentwürfe und Kompetenzen sich oft durch als transnational zu bezeichnende Erfahrungen und Sozialisation konstituiert haben, sind sie tendenziell komplexer bzw. reicher, als wenn sie lediglich in einem einzigen Kontext erworben wären. Aus diesem Grund bedeutet eine Assimilation im System des Aufnahmelandes für diese biografiebedingten komplexen und vielfältigen Kompetenzen der betroffenen MigrantInnen de facto eine Verarmung. Mit anderen Worten, während sich die soziologische Transmigrationsforschung bemüht, so-

zialräumliche Prozesse jenseits der Nationalstaatsgrenzen zu denken, liegt für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung der Fokus in der Transnationalismusdebatte nicht nur, aber doch vornehmlich im ressourcenorientierten Ansatz im Sinne einer Einbeziehung der Migrantperspektive (vgl. *Neumann* u.a. 1990, S. 70-88): die Wahrnehmung und Nutzung ihrer multikontextuellen Sozialisationserfahrungen einschließlich der damit einhergehenden Kompetenzen als strukturierende Elemente in der Gestaltung von Bildung in einem Einwanderungsland. Ob nun letzteres je nach Migrationstyp für die Betroffenen (physisch bzw. symbolisch) als Transitland, Endstation oder eines unter mehreren transnationalen Bezugsräumen gilt, schmälert dessen Relevanz als ein Referenzraum in Hinblick auf die institutionalisierte Bildungslaufbahn von Menschen mit Migrationshintergrund nicht. Denn trotz der zunehmenden Internationalisierungsprozesse in den Bildungssystemen der verschiedensten Länder und der damit einhergehenden Harmonisierung bleiben diese Systeme immer sehr stark von ihrem nationalstaatlichen Charakter geprägt. So bleibt meines Erachtens auf dem in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung erreichten Stand der oft von den Transnationalisten kritisierte „methodologische Nationalismus“ (vgl. *Glick Schiller/Basch/Szanton Blanc* 1997, S. 121-140) für die Analyse der Reaktion von Bildungssystemen auf Migration jenseits der unterschiedlichen Migrationstypologien ein wichtiger und nahezu unumgänglicher Zugang. Denn so sehr die Konstruktion der Kompetenzen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund von ihrer transnationalen Sozialisation geprägt sein mag – so sehr also diese Jugendlichen als Transmigranten typologisiert werden können – entscheidend für eine ressourcenorientierte Erziehungswissenschaft ist zweifellos die systemische Reaktion der Bildungsinstitutionen eines präzisen Kontextes bzw. Aufnahmelandes auf ihre Kompetenzen.

Vor diesem Hintergrund möchte ich in diesem Beitrag vor allem der Frage nachgehen, inwieweit die mitgebrachten Kompetenzen von Jugendlichen in Situationen der transnationalen, d.h. der Nationalgrenzen überschreitenden Migration, als Ressource für ihren Bildungserfolg dienen können. Welche sind die Modalitäten ihres Transfers und ihrer Nutzbarmachung von einem Kontext zum anderen?

Diese Fragen weisen darauf hin, dass der Kontext des Erwerbs und/oder der Anwendung für die Analyse der durch Migration entstandenen Kompetenztransferproblematik äußerst bedeutend ist. Denn zum einen (und damit formuliere ich meine erste These) ist der Kontext ontogenetisch betrachtet konstitutiv für Kompetenz. Wie dies geschieht, werde ich im Verlauf dieses Beitrags erläutern. Eine solche ontogenetische Abhängigkeit vom Kontext (dies ist meine zweite These) kann beim migrationsbedingten Wechsel dieses Kontextes für die Kompetenz ‚vernichtend‘ sein. Diese Sichtweise geht von zweierlei aus: (1) Migration lässt sich systemtheoretisch als Raum- bzw. Kontextwechsel zum Zweck der Realisierung von Inklusionschancen im Funktionssystem einer fremden Gesellschaft definieren (vgl. *Bommes/Halfmann* 1998, S.); (2) Kompetenzen, wie es in der theoretischen Grundlegung der PISA-Studien heißt, sind Persönlichkeitsmerkmale, die dem Individuum die persönliche Weiterentwicklung und gesellschaftliche Beteiligung erst ermöglichen (vgl. *Klieme* u.a. 2003, S.7). Dies kann zum Scheitern des Transfers oder der Nutzbarmachung von Kompetenzen für

die Realisierung der angestrebten Inklusionschancen, also für das Gelingen ihrer Migrationsprojekte führen, jedenfalls ist dies für viele MigrantInnen eine ernstzunehmende Bedrohung. So lässt sich im Zusammenhang mit transnationaler Migration die Problematik des ressourcenorientierten Ansatzes im Feld der Bildung plakativ so formulieren: eine erfolgreiche Bildung für (Trans) MigrantInnen braucht einen Kompetenztransfer!

Diese Ansicht möchte ich im Folgenden, ausgehend von einer Definition, die die Kontextabhängigkeit als konstitutive Modalität des Phänomens Kompetenz hervorhebt, zunächst theoretisch erörtern und dann am Beispiel einiger Untersuchungsergebnisse zu den mitgebrachten Kompetenzen von zirka 80 in Hamburg lebenden Flüchtlingsjugendlichen afrikanischer Herkunft sowie zur Verwertbarkeit dieser Kompetenzen in Deutschland empirisch plausibilisieren (vgl. *Seukwa* 2003, S. 263-302).

1. Zur Soziokontextualität von Kompetenzen: Kritische Bemerkungen zum Umgang mit Kompetenz und Kontext in der PISA Studie

ein
funktionalistisches
Verständnis von
Kompetenz

PISA, einer der in den vergangenen sechs Jahren im Bildungsbereich für das deutsche Fach- und Laienpublikum einflussreichsten internationalen Leistungsvergleichsstudien, liegt ein funktionalistisches Verständnis von Kompetenz zugrunde. Bezogen auf folgende kanonische Prinzipien der modernen Allgemeinbildung: Orientierungswissen, vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität, geht es dabei vornehmlich um die Untersuchung kultureller Basiskompetenzen (vgl. *Deutsches PISA-Konsortium* 2000; S. 21). Die ausgewählten Basiskompetenzen (Reading Literacy, Mathematics bzw. Science Literacy) fungieren – so die Autoren – als wichtige Voraussetzungen für die Generalisierung universeller Prämissen zur Teilhabe an Kommunikation und damit auch für die Lernfähigkeit (ebd.).

Diese
Wertvorstellungen,
erklären das
überwiegend
pragmatische
Verständnis von
Kompetenzen, das
den internationalen
Leistungsvergleichs-
studien zugrunde
liegt.

Bemerkenswert ist hier der universelle Charakter, der diesen Kompetenzbereichen im Hinblick auf ihre soziale Funktion zugesprochen wird und sie somit folgerichtig zu kontextunabhängigen Kompetenzen werden lässt. Auf diese Weise werden zugleich die normativen Bezugspunkte, d.h. die mit dem Kompetenzbegriff assoziierten gesellschaftlichen Wertvorstellungen ausgeblendet. Und doch sind es diese Wertvorstellungen, die bestimmten individuellen Fähigkeiten den notwendigen Mehrwert verleihen, der sie zu Kompetenzen macht, wobei diese Fähigkeiten als wünschenswert wahrgenommen werden, da sie zur Lösung von individuellen und gesellschaftlich relevanten Problemen beitragen. Diese – wengleich uneingestanden – Wertvorstellungen, erklären das überwiegend pragmatische Verständnis von Kompetenzen, das den internationalen Leistungsvergleichsstudien zugrunde liegt. Ebenso verdeutlichen sie die funktionalistische Orientierung in der Rahmenkonzeption dieser Studien, die der Bewahrung von Kompetenzen in authentischen Anwendungssituationen besondere Bedeutung zumisst.

„Als Bezugspunkt für die Testentwicklung dient bei PISA eine Vorstellung von Grundbildung, die im Englischen als Literacy bezeichnet wird. Dieser Begriff wird seit geraumer Zeit in der internationalen fachdidaktischen Diskussion verwendet, um Ansprüche an eine Grundbildung für alle zu charakterisieren [...] Literacy im (engeren) Sinne einer Lesekompetenz befähigt, an einer Kultur teilzuhaben, deren Wissen in Texten vorliegt. Das Beispiel Lesekompetenz zeigt die Tragweite einer ‚Kulturellen Teilhabe‘, die umfassend die persönlichen Handlungsmöglichkeiten im Alltag, Beruf und gesellschaftlichen Leben betrifft. Auf ähnliche Weise können grundlegende mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen im (übertragenen) Sinne einer ‚Literacy‘ bestimmt und beschrieben werden. Sie sind erforderlich, um sich an der aktuellen Kultur beteiligen zu können, die heute ebenfalls stark durch Mathematik, Naturwissenschaften und Technik geprägt ist. Die OECD spricht damit den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften eine Schlüsselstellung für die gesellschaftliche Teilhabe und Weiterentwicklung zu. Die PISA zugrunde liegende Bildungskonzeption orientiert sich damit zunächst an der Funktion von Kompetenzen im kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhang“ (*Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 17*).

Diese aus den theoretischen Grundlagen der PISA Studien zitierte Textpassage bringt mit den für die Studie ausgewählten Kompetenzen (Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen) nicht nur die damit verbundenen Werte zum Ausdruck, sondern auch und vor allem die Lokalisierung dieser Werte in einer bestimmten „Kultur“, in der den Kompetenzbereichen „eine Schlüsselstellung für die gesellschaftliche Teilhabe und Weiterentwicklung“ zugesprochen wird. Auf den Punkt gebracht, verdanken die für die Studie relevanten Fähigkeiten also ihren Kompetenzstatus der ihnen in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext zuerkannten Nützlichkeit. Nun werden auch MigrantInnen, die in Kontexten sozialisiert sind, wo – wie ich annehme – andere Fähigkeiten für die „gesellschaftliche Teilhabe und Weiterentwicklung“ im Bildungssystem wichtiger sind als Lesen, mathematisches und naturwissenschaftliches Denken und Handeln, von den sich an dieser Studie beteiligenden Ländern in Bezug auf Reading, Mathematics oder Science literacy evaluiert. PISA spricht auf diese Weise entweder den ausgewählten Kompetenzen de facto eine Universalität zu, deren Begründung zu bezweifeln ist, oder es verbirgt sich in ihrer Testkonzeption selbst – durch die Auswahl der Kompetenzbereiche und der damit verbundenen gesellschaftlichen Wertvorstellungen – ein Moment der Nichtberücksichtigung von Heterogenität mit diskriminierender Wirkung auf Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund.

Der theoretisch ungünstige forschungsstrategische Pragmatismus im Umgang mit dem Phänomen Kompetenz bzw. seinem Kontext führt zu einer problematischen methodischen Abstraktion. Denn in PISA findet keine Auseinandersetzung mit der Kompetenz als Phänomen statt, obwohl diese als zentraler Untersuchungsgegenstand gilt. Es wird lediglich zunächst auf die semantische Mehrdeutigkeit des Begriffs sowie die unklaren Konturen des Phänomens hingewiesen, um dann diese Vielschichtigkeit durch eine willkürliche, dem Forschungszweck dienende Definition zu verengen, nämlich die Übernahme der vom Er-

Auf den Punkt gebracht, verdanken die für die Studie relevanten Fähigkeiten also ihren Kompetenzstatus der ihnen in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext zuerkannten Nützlichkeit.

ziehungswissenschaftler und Psychologen Franz Weinert ausgearbeiteten Definition (vgl. *Weinert* 1999, 2001). Die ausgewählte Definition passen die Autorinnen und Autoren danach an das für die Studie erforderliche Kompetenzmodell hervorragend an. Es muss m. E. jedoch – um methodisch stringent bzw. konsistent zu bleiben – angesichts (1) des prominenten Stellenwertes des Kompetenzbegriffs für die PISA-Untersuchungen und (2) der radikalen Polysemie, die dem alltäglichen Gebrauch des Begriffs Kompetenz zugrunde liegt, grundsätzlich zweierlei geklärt werden: Was ist eine Kompetenz an sich (die ontologische Frage) und wie entsteht sie (die Frage der Genese)? Die Beantwortung dieser Fragen erfordert eine ideengeschichtliche Rekonstruktion wichtiger Kompetenztheorien, die in einer breit angelegten interdisziplinären und vergleichenden Zusammenschau linguistischer, entwicklungspsychologischer und kultursoziologischer Kompetenztheorien den semantischen Dekonstruktionsprozess der Kompetenz vorantreibt, bis der Begriff aller ihm äußerlichen Phänomene entkleidet und auf das Wesentliche reduziert ist (vgl. *Becker, J.* 2001, S. 2). Als Ergebnis einer solchen multiperspektivischen Analyse, die ich zum Zweck ihrer ontogenetischen Klärung durchgeführt habe (vgl. *Seuwka* 2006, S. 38-103), lässt sich der Kompetenzbegriff wie folgt charakterisieren: Die Kompetenz kann als eine ein Aktionspotenzial hervorbringende menschliche Fähigkeit aufgefasst werden, die sich in der Form einer Performanz auf einem bestimmten Betätigungsfeld in eindeutigen Situationen aktualisiert. Ihre Genese und ihr Erwerb sind in erster Näherung das Ergebnis eines ständigen, das heißt, niemals völlig abgeschlossenen Konstruktionsprozesses, der sich zwischen einem Individuum und seiner soziokulturellen Umwelt abspielt (vgl. *Piaget, J.* 1996, S. 56/*Wygotsky, L. S.* 1929, S. 415-432). Nachdem sie in dieser Weise konstruiert sind, werden diese Fähigkeiten nur den vollen Status einer Kompetenz erreichen, wenn sie in einem gegebenen sozialen Umfeld einen Wert erhalten, der sie in Kapital verwandelt, das geeignet ist, demjenigen, der es besitzt, Gewinn zu bringen (vgl. *Bourdieu, P.* 1978). In diesem Sinn verdoppelt der soziale Kontext seine Bedeutung bei der Bestimmung dessen, was eine Kompetenz ist: zunächst als Ausgangspunkt und Ressource für die Ausbildung der kognitiven Fähigkeit, welche die Kompetenz begründet, dann als Raum oder Rahmen der Produktion des Sinnes, des Wertes und der Legitimationsstrategien, dank derer sich die Kompetenz in ein ökonomisches Gut oder Kapital verwandelt.

Die Kompetenz kann als eine ein Aktionspotenzial hervorbringende menschliche Fähigkeit aufgefasst werden, die sich in der Form einer Performanz auf einem bestimmten Betätigungsfeld in eindeutigen Situationen aktualisiert.

So sind Kompetenzen sowohl in ihrer Konstruktion als menschliche Fähigkeiten als auch in ihrer Konstitution als Kapital grundsätzlich soziokontextualisierte Phänomene.

So sind Kompetenzen sowohl in ihrer Konstitution als Kapital grundsätzlich soziokontextualisierte Phänomene. Mit dieser These von der Soziokontextualität intendiere ich, über die in der Kompetenzforschung übliche Betrachtungsweise hinauszugehen, die den Erwerb von Kompetenzen vorherrschend als einen in der *Zeit* sich vollziehenden Prozess betrachtet – ausgedrückt in Begriffen wie Entwicklung, Herausbildung usw. Demgegenüber wird die These vertreten, dass Kompetenzen auch und vor allem einen Raumbezug haben, d.h. es wird – gleichgültig, ob dieser transnational angelegt ist oder nicht – nach dem *Ort oder Kontext* des Erwerbs und der Anwendung von Kompetenzen gefragt.

Für international vergleichende Studien, die sich mit der Untersuchung von Kompetenzen beschäftigen, bedeutet dies, dass sie die Sozialkontexte der sich beteiligenden Länder so *konstruieren* und *spezifizieren* müssen, dass diese (1) aussagekräftige Informationen über die Produktion bzw. Konstitution, den Erwerb und die Anwendung von Kompetenzen für die dort lebenden oder sozialisierten Menschen liefern können und (2) diese Kontexte strukturelle und funktionelle Gemeinsamkeiten aufweisen, die überhaupt einen Vergleich ermöglichen. Wenn der Kontext ihrer Produktion und des Erwerbs derart konstitutiv für die Kompetenz ist, stellt sich die Frage, was aus dieser bei einem migrationsbedingten Kontextwechsel wird: Wie lassen sich migrationbedingte Transferprozesse von Kompetenzen sowie ihre Nutzbarmachung vollziehen?

2. Über die Problematik des migrationbedingten Transfers bzw. der Nutzbarmachung von Kompetenzen für den Bildungserfolg von MigrantInnen

2.1. Kompetenz als Habitus

Die oben angeführte Charakterisierung der Kompetenz hat zur Erkenntnis geführt, dass diese eine Performanz generierende Disposition oder ein Aktionspotential ist, das je nach Tätigkeitsgebiet und Kontext zu Kapital werden kann. Dies bedeutet, dass die Kompetenz als Potential nicht etwas Materiellem entspricht, wie etwa ein Schulzeugnis oder ein akademischer Titel, denn diese sind eher Produkte gewisser Performanzen, deren Transfer in die Migrationssituation häufig mit der Akkreditierungs- bzw. Anerkennungsproblematik verbunden ist. Vielmehr ist die Kompetenz dem Individuum implizit. Dieses Implizit-Sein stellt ein erkenntnistheoretisches Problem dar, welches darin besteht, den Existenzmodus der Kompetenz zu begreifen. Wie gelingt es also, vom Postulat ihrer Existenz zu einer Phänomenologie der Kompetenz zu kommen? Die Klärung dieser Frage ist in diesem Stadium der Analyse unumgänglich, will man die Modalitäten des individuellen Kompetenztransportes bzw. -transfers bei Migranten verstehen.

Wie gelingt es also, vom Postulat ihrer Existenz zu einer Phänomenologie der Kompetenz zu kommen?

Meines Erachtens bietet der Begriff des Habitus eine plausible Antwort auf diese Frage. Er wurde von Pierre *Bourdieu* entwickelt, um eine Handlungstheorie zu entfalten, die zulässt, die unfruchtbaren dem Objektivismus und Subjektivismus zugrunde liegenden theoretischen Antagonismen zu überwinden.

Der Begriff des Habitus zielt darauf ab, die menschlichen Handlungsweisen oder Performanzen als das Produkt ihrer inkorporierten kollektiven und individuellen Geschichte zu sehen und damit auch als Produkt ihrer unterschiedlichen Sozialisation. Bourdieu beschreibt dies folgendermaßen: „Die mit einer besonderen Klasse von Existenzbedingungen verbundenen Konditionierungen bringen den Habitus hervor, ein System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, strukturierter Strukturen, die dazu prädisponiert sind, als strukturierende Struktur zu wirken, das heißt, als ein Praktiken und Repräsentationen generierendes und organisierendes Prinzip, die an ihr Ziel angepasst sein können, je-

doch ohne das bewusste Anstreben des Ziels und die ausdrückliche Beherrschung der zur seiner Erreichung notwendigen Operationen vorauszusetzen“ (Bourdieu 1980, S. 88).

Als ein System von Praxis generierenden Schemata ist der Habitus also vom funktionalen Gesichtspunkt her der chomskyschen Kompetenz vergleichbar, obgleich er sich von letzterer im Hinblick auf seine Genese als „durch implizites oder explizites Lernen erworbene Dispositionen“ (op. cit. S. 119), die nicht angeboren sind, unterscheidet. Aufgrund seines ‚Eingebettetseins‘, d.h. seiner Verankerung im Sozialen als strukturierende Struktur, ermöglicht der Habitus das Hervorbringen von Handlungsweisen, die spontan der Situation und den Erfordernissen des Umfeldes bzw. dem Sozialisationsraum angepasst werden. So entspricht unter funktionalem Gesichtspunkt der Habitus auch einem inkorporierten kulturellen Kapital. Schließlich geht aus der eben zitierten Charakterisierung des Habitus hervor, dass dieser – betrachtet als sozialisations- und handlungserklärender Begriff – nicht nur die Feststellung der Ähnlichkeit von Handlungsweisen oder der Performanzen bei Individuen, die aus dem gleichen Sozialisationsraum stammen, ermöglicht, sondern gleichfalls und vor allem erlaubt der Habitus die Nachvollziehbarkeit der Tendenz, diese Handlungsweisen in anderen Kontexten zu reproduzieren, sofern diese mit dem Kontext ihres Erwerbs Ähnlichkeiten aufweisen.

Denn eine Eigenschaft des Habitus ist, dass er sich in einem neuen Kontext nach den Regeln des Kontextes seines Erwerbs reproduziert.

Nach diesen knappen Erläuterungen zur Beziehung zwischen dem Habitus und der Kompetenz, kann nun zweierlei festgehalten werden: (1) Als inkorporierte, d.h. verinnerlichte, soziale Strukturen, die wiederum unsere Handlungen oder Performanzen strukturieren, bildet der Habitus ein wertvolles Konzept zur Erfassung der Transfer-Modalitäten von Kompetenzen, denn diese werden im Fall einer Migration als solche von Individuen transportiert. (2) Ebenso stellt der Habitus bei der Analyse der Bedingungen der Möglichkeit des Transfers und der Anwendung der Kompetenzen im neuen Kontext ein interessantes heuristisches Instrument dar. Denn eine Eigenschaft des Habitus ist, dass er sich in einem neuen Kontext nach den Regeln des Kontextes seines Erwerbs reproduziert.

2.2. Raumeffekte beim Kompetenztransfer bzw. bei ihrer Nutzbarmachung

Die hier angenommene These der Soziokontextualität von Kompetenz, die dem Ort des Erwerbs eine konstitutive Rolle für die Kompetenz zuspricht, führt beim migrationsbedingten Ortswechsel zwingend zur Frage, was aus dieser Kompetenz im neuen Kontext wird. Die Beantwortung dieser Frage erfordert, dass der neue Kontext in Hinblick auf seine Wirkungen bzw. Reaktionen auf die mitgebrachten Kompetenzen ins Zentrum der Analyse gerückt wird sowie eine empirisch fundierte Konkretisierung. Angesichts der Vielfalt der funktionalen Subsysteme (Politik, Gesundheit, Arbeit, Bildung usw.), die den gesamten Migrationskontext in den Aufnahmeländern ausmachen und in denen sich die mitgebrachten Kompetenzen nutzbar machen lassen, ist es hier angebracht, eine Beschränkung vorzunehmen.

Die folgenden Ausführungen werden sich dementsprechend ausschließlich auf den Transfer bzw. die Nutzbarmachung von Kompetenzen im Bildungssystem eines Aufnahmelandes beziehen. Dabei beziehe ich mich auf empirische Daten zu Bildungsbiografien von knapp 80 Flüchtlingsjugendlichen afrikanischer Herkunft, die im Rahmen eines Forschungsprojektes erhoben wurden, das die deutschen Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien analysiert hat (vgl. *Neumann* u.a. 2003). Um ermitteln zu können, welche Kompetenzen Jugendliche afrikanischer Herkunft im afrikanischen Kontext erwerben und als Flüchtlinge nach Deutschland mitbringen und ob bzw. wie diese sich in diesem neuen Kontext verwerten lassen, wurde ein möglichst breites und vielfältiges Spektrum an Erfahrungen über die Bildungs- und Sozialisationsverläufe der Jugendlichen sowohl in Afrika als auch in Deutschland erhoben und aus der Sicht dieser beschrieben. Dabei wurde den Erwerbssorten in den afrikanischen Herkunftsländern sowie den Anwendungsorten in Deutschland eine große Bedeutung beigemessen, wobei die Spezifitäten der formellen, non-formalen und informellen Bildungssektoren im Prozess des Erwerbs und der Anwendung berücksichtigt wurden. Befragt wurden 65 männliche und 15 weibliche Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 14 und 27 Jahren; Mädchen stellten also knapp 20% der befragten Jugendlichen und wurden somit überproportional zu ihrem Anteil an allen statistisch erfassten afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen im Forschungszeitraum (1999/2003) in Hamburg berücksichtigt. Die Befragung stellten teilstandardisierte qualitativ ausgerichtete Interviewgespräche dar, die nach sprachlicher Vorliebe der Jugendlichen durchgeführt und durch eine standardisierte Erhebung mittels eines Kurzfragebogens ergänzt wurden. Im Kurzfragebogen wurden die Stationen der Bildungslaufbahn seit der Ankunft in Deutschland erhoben, außerdem einige Details zur aktuellen Bildungssituation inkl. Praktika und/oder Jobs. Des Weiteren wurden die Jugendlichen um eine Bewertung ihrer derzeitigen Bildungssituation (Schule, Praktikum, Ausbildung oder anderes) gebeten. Um auch die Beteiligung an non-formalen Bildungsangeboten zu erfassen, wurden sie zudem nach ihrer Teilnahme an außerschulischen Kursen gefragt. Abschließend wurde ein „Sprachkompetenzprofil“ (Selbstevaluation) der Jugendlichen erstellt. Im folgenden Interviewgespräch sollten die Jugendlichen zunächst Gelegenheit erhalten, die auf Grund der Standardisierung unter Umständen verkürzten Angaben auf dem Fragebogen zu ergänzen und zu erläutern und darüber hinaus ihre eigenen Relevanzstrukturen zur Geltung zu bringen. Die folgenden Themenkomplexe wurden in allen Interviews systematisch angesprochen: die aktuelle Bildungssituation in Deutschland; die aus dem Herkunftsland mitgebrachten Kompetenzen und deren Nutzen in Deutschland; die Bildungs- und Berufswünsche der Jugendlichen sowie schließlich die allgemeine persönliche Lebenssituation der Befragten in Hamburg mit den Schwerpunkten: rechtlicher Status, Gesundheit, soziales Netzwerk, Zukunftsperspektiven, Wohnen und finanzielle Situation. Die Interviews wurden transkribiert und theoretisch kodiert.

Die Frage nach den „mitgebrachten Kompetenzen“ und ihrer Verwertbarkeit im Rahmen des transnationalen Migrationsprojekts bildete also lediglich einen Teilaspekt dieser Studie. Aus der Auswertung dieses Aspekts der Untersuchung gehen einerseits die subjektiven Einschätzungen der Jugendlichen über die Nützlichkeit ihrer mitgebrachten Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hamburger

Bildungsbiografien
von knapp 80
Flüchtlingsjugend-
lichen afrikanischer
Herkunft

Kontext, andererseits die tatsächlich erfolgte ‚Verwertung‘ oder Nicht-Verwertung ihrer mitgebrachten Kompetenzen hervor (für eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse siehe *Seukwa* 2003)

Blickt man auf die Frage nach den Mechanismen des Transfers und der Anwendung mitgebrachter Kompetenzen, legt die Sichtweise der befragten Jugendlichen folgende Interpretation nahe: Es können zwei bestimmende Faktoren herausgearbeitet werden, wovon der erste institutioneller und der zweite individueller Art ist.

2.2.1. Migrationkontext als Ermöglichungsraum

Zunächst kann der Migrationskontext positiv auf die Nutzbarmachung der mitgebrachten Kompetenzen wirken. Die institutionelle Determinante bezieht sich in diesem Fall auf Bildungsangebote, zu denen die Befragten im Aufnahmeland Zugang haben. Wenn diese kompatibel mit den Angeboten des Herkunftslandes sind, dann ziehen die Jugendlichen daraus einen doppelten Nutzen: Weil ihre Kompetenzen im betreffenden Bereich auf Grund ihrer Legitimität im neuen Kontext unmittelbar eine wertvolle Performanz generieren und daraus folgend Anerkennung erhalten, ersparen sie sich auf diese Weise den mühsamen Kampf um deren Legitimierung bzw. um die formale Anerkennung. Dies ist beispielsweise bei den Jugendlichen der Fall, die gute Kenntnisse in Fremdsprachen wie Englisch oder Französisch oder sportliche Fähigkeiten in gesellschaftlich anerkannten und verwertbaren Sportarten wie dem Fußball aufweisen. Sie können, und darin besteht der zweite Vorteil, wegen der inhaltlichen Ähnlichkeit ihrer früheren Aktivitäten mit den heutigen direkt auf ihre bereits erworbenen Kompetenzen zurückgreifen und damit in der Ankunftsgesellschaft unmittelbar leistungs- und konkurrenzfähig sein. In diesem Fall hängt die Anwendbarkeit der mitgebrachten Kompetenzen von Art und Struktur der Angebote in der Ankunftsgesellschaft ab. Die Kompatibilität der mitgebrachten Kompetenzen mit diesen Angeboten bestimmt in hohem Maß die Möglichkeit ihrer Kapitalisierung.

In diesem Fall hängt die Anwendbarkeit der mitgebrachten Kompetenzen von Art und Struktur der Angebote in der Ankunftsgesellschaft ab.

Individuelle Determinanten

Die Auswertung zeigt jedoch auch, dass viele derjenigen, die eine positive Antwort auf die Frage nach dem Nutzen ihrer mitgebrachten Kompetenzen in Hamburg gegeben haben, in den beiden Kontexten nicht die gleichen Tätigkeiten ausüben; die Kompatibilität der Angebotsarten ist hier nicht vorhanden. Ihre Antworten lassen eher die *Konversion oder Anpassung* früherer Erfahrungen an die gegenwärtige Situation erkennen, um einen Nutzen daraus ziehen zu können. Damit hängt die Möglichkeit eines positiven Transfers auch von individuellen Faktoren ab. In den von den Jugendlichen gegebenen Antworten lassen sich hauptsächlich drei Arten der Anwendung unterscheiden, je nach Anpassung ihrer Kompetenzen an die Gegebenheiten des neuen Kontextes:

Damit hängt die Möglichkeit eines positiven Transfers auch von individuellen Faktoren ab.

(1) Konversion der mitgebrachten Kompetenzen, um eine Qualifikation, d.h. ein kulturelles Kapital in seiner institutionalisierten Form zu erwerben. Dies ist für viele der Jugendlichen der Fall, die angeben, Nutzen aus ihrer früheren schulischen Erfahrung ziehen zu können, obwohl der gegenwärtige Typ der Ausbil-

derung dem vorherigen weder in inhaltlicher noch in methodischer Hinsicht entspricht, da viele von ihnen z.B. von einer allgemeinen Bildung im Herkunftsland in eine berufliche Ausbildung in der Ankunftsgesellschaft gelangt sind.

(2) Anwendung der mitgebrachten Kompetenzen zur Wahrung des seelischen Gleichgewichts. Dies gilt zum Beispiel für diejenigen, die ohne einen weiteren Besuch der Koranschule im neuen Kontext weiterhin auf die islamischen Lehren zurückgreifen, um daraus angesichts der Widrigkeiten ihres Alltags psychische und moralische Stärkung zu ziehen.

(3) Die letzte zu erwähnende Form, in der die Anpassung von Kompetenzen sichtbar wird, ist die der Hervorbringung oder Pflege sozialen Kapitals. So stellen verschiedene Jugendliche ihre Fähigkeiten bei Bedarf Freunden und Bekannten unentgeltlich zur Verfügung (z.B. handwerkliche Arbeiten, Reparaturarbeiten, komplexe Flechtfrisuren im Falle der Mädchen), was ihnen ermöglicht, Freundschaften zu knüpfen oder zu bestärken. Dies kann in ihrer oftmals prekären Situation einen besonderen Nutzen darstellen.

Es ist deshalb an dieser Stelle festzuhalten, dass die Nutzbarmachung bzw. die Nützlichkeit von mitgebrachten Kompetenzen stark von der Fähigkeit der Jugendlichen abhängt, diese an die Gegebenheiten des neuen Kontexts anzupassen, um daraus ein Kapital machen zu können.

2.2.2. Migrationkontext als Hindernisraum

Von den befragten Jugendlichen werden vielfältige Faktoren genannt, die sie daran hinderten, ihre in Afrika erworbenen Kompetenzen im Hamburger Kontext zu nutzen. Die Anschlusshindernisse für ihre mitgebrachten Kompetenzen sind, von wenigen Ausnahmen abgesehen, zumeist *struktureller und legaler* Natur. Solche Hindernisse können durch sämtliche Reglementierungen und Kodifizierungen gesetzlicher Art – seien sie länder- oder bundesrechtlicher Art – gegeben sein, die den Zugang zum formellen Bildungssektor bestimmen. Dies ist dann problematisch, wenn sie diskriminierende Klauseln gegenüber solchen geflüchteten Menschen beinhalten, die (noch) nicht in einem formalen Asylverfahren als Verfolgte anerkannt worden sind. So aber ist ihnen durch eine listige Verflechtung des Arbeitserlaubnisrechts, des Asylverfahrens- und Asylbewerberleistungsgesetzes mit der Reglementierung im gesamten formellen Bildungssektor in Hamburg der Zugang sowohl zu beruflicher Bildung als auch zum Schulbesuch bis zur Ebene des Abiturs praktisch verschlossen.¹ So werden sie in der Regel in berufsvorbereitende oder -orientierende Klassen umgeleitet, die aber nicht nur im Hinblick auf die Qualität ihrer Lehrinhalte, sondern auch wegen fehlender darauf aufbauender Ausbildungsmöglichkeiten eine wahre Sackgasse für die Jugendlichen darstellen. Die verhängnisvollen Auswirkungen dieser Hindernisse schon zu Beginn des Bildungsganges oder in dessen Verlauf sind so bestimmend, dass es mir – um den Ressourcenansatz weiterzuverfolgen – sinnvoll erscheint, jede Fähigkeit als Kompetenz zu bezeichnen, die es den Jugendlichen erlaubt, diese Determination, die sich als Barriere für ihr Fortkommen erweist, zu überwinden.

Die Anschlusshindernisse für ihre mitgebrachten Kompetenzen sind, von wenigen Ausnahmen abgesehen, zumeist *struktureller und legaler* Natur.

Wie bereits erläutert, ermöglicht die semantische Gleichsetzung der Kompetenz mit dem Habitus dank der reproduktiven Eigenschaft des Letzteren, den Kompetenztransfer in Migrationsituationen nachzuvollziehen. Allerdings ist die Ähnlichkeit der Kontexte eine notwendige Bedingung für die Reproduktion des Habitus. Die Auswertung der empirischen Daten zeigt jedoch, dass die Jugendlichen in Migrationssituationen einerseits mit veränderten Bedingungen konfrontiert sind, die sich u.a. in strukturellen, gesetzlichen und symbolischen Barrieren ausdrücken (was eher für ein Scheitern der Reproduktion des Habitus oder Kompetenztransfer sprechen würde), andererseits weist eine beträchtliche Zahl von den Jugendlichen, wie Forschungen es bewiesen haben, trotzdem bemerkenswerte schulische Erfolge auf. Es stellt sich im Hinblick auf die Problematik des Kompetenztransfers die Frage, auf welchen Ressourcen diese Erfolge basieren, die angesichts der veränderten kontextuellen Bedingungen im Aufnahmeland Deutschland nicht einwandfrei auf die bloße Reproduktion der aus den Herkunftsländern in Form eines Habitus mitgebrachten Kompetenzen zurückzuführen sind.

2.2.3. Kompetenz als Habitus der Überlebenskunst

Um dieser Frage nachzugehen, richte ich den Blick auf das Subjekt in seinem Konstitutionsprozess, so wie dieser sich in der andauernden Konfrontation und Auseinandersetzung mit den entfremdenden Sozialstrukturen vollzieht. Das Subjekt, um das es mir hier geht, ist im Gegenteil zur kantischen Subjektkonzeption primär kein autonomes Subjekt. Sowohl dessen Autonomie als auch dessen Individualität betrachte ich als sekundäre Gegebenheiten, die sich immer vor dem Hintergrund existierender sozialer Beziehungen und Strukturen, in denen das Subjekt anfänglich integriert war, herausbilden. Außerdem ist es ein Subjekt, das nicht länger nur unter dem Gesichtspunkt des Habens (spricht etwa die Kapitalkonstellation bei Bourdieu) wahrgenommen wird, sondern vor allem unter dem Gesichtspunkt der *Aktion*, die den Prozess der Subjektivierung, d.h. des Subjektwerdens durch und in der Konfrontation mit den entfremdenden Sozialstrukturen in Gang setzt. Über diesen Typ von Aktion hat Michel de Certeau geschrieben: „Vor langer Zeit hat man zum Beispiel den zweideutigen Vorgang untersucht, der den ‚Erfolg‘ der spanischen Kolonisatoren bei den indianischen Völkern unterlaufen hatte: unterwürfig und sogar bereitwillig *machten* diese Indianer aus den rituellen Handlungen, Vorstellungen oder Gesetzen, die ihnen aufgezwungen worden waren, oft etwas ganz anderes als der Eroberer bei ihnen erreicht zu haben glaubte; sie unterwanderten sie nicht, indem sie sie ablehnten oder veränderten, sondern durch die Art und Weise, wie sie sie zu Zwecken und mit Bezugspunkten gebrauchten, die dem System, welchem sie nicht entfliehen konnten, fremd waren. Innerhalb des Kolonialsystems, das sie äußerlich ‚assimilierte‘, blieben sie Fremde; ihr Gebrauch der herrschenden Ordnung war ein Spiel mit deren Macht, welche sie nicht abweisen konnten; sie entflohen dieser Ordnung, ohne sie zu verlassen“ (*de Certeau* 1988, S. 13-14).

Das Zitat verweist auf die Operationsmodi oder Aktionsschemata, die das beherrschte, aber nicht passive Subjekt anwendet, um sich der Entfremdungsmacht der sozialen Strukturen zu entziehen. Die Ausdruckformen dieser Aktionen bringen eine ganze Reihe von Taktiken zur Ausführung, die ebenso viele Arten darstellen, repressive Maßnahmen spielerisch zu umgehen. Als eine beeindruckende subversive „Gebrauchsanweisung“ für den Umgang mit den repressiven Technologien der Macht charakterisieren diese Mikroprozesse die subtile, hartnäckige Aktivität, den Widerstand eines Subjektes, das Subjekt seines Willens und Handelns, aber nicht des Könnens ist, das, weil es weder einen Ort noch eine „Eigenheit“ hat, also „sich im Netz der etablierten Kräfte und Vorstellungen“ zurechtfinden muss. Diese Kompetenz, die sich u.a. in der Resilienzfähigkeit äußert, selbst in Situationen extremer Fremdbestimmung Formen der Selbstgestaltung zu entfalten und Bildungserfolge zu erzielen, wie sie sich beispielsweise aus dem prekären Status der Asylbewerberinnen und Flüchtlinge in Deutschland ergibt, habe ich Habitus der Überlebenskunst genannt. Unter dieser Bezeichnung verstehe ich also eine grundlegende menschliche Disposition oder Kompetenz zweiter Ordnung, die das Produkt der Sozialisation in einem bestimmten Kontext ist. Dieser Kontext zeichnet sich durch Strukturen aus, die in vieler Hinsicht für die Entfaltung des Subjektes heteronom, d.h. für seine Autonomie nicht fördernd sind.

Operationsmodi oder Aktionsschemata, die das beherrschte, aber nicht passive Subjekt anwendet, um sich der Entfremdungsmacht der sozialen Strukturen zu entziehen

Die charakteristischen Züge der afrikanischen Gesellschaften, die (der oben erläuterten These der Soziokontextualität von Kompetenzen zufolge) als notwendig zu klärende Grundlage für die Ermittlung der von den 76 Jugendlichen vor ihrer Migration nach Deutschland in Afrika erworbenen Kompetenzen dienen (vgl. *Seukwa* 2006, S. 138-151), verdeutlichen, dass dieser Kontext heutzutage durch ernstzunehmende gesellschaftliche Umbrüche gekennzeichnet ist. Die Effekte dieser Umbrüche, bezogen auf die Problematik des Kompetenzerwerbs von Jugendlichen, manifestieren sich u.a. durch die im afrikanischen Kontext zunehmende Entwertung der dortigen im formellen Bildungssektor erworbenen Qualifikationen. Denn die meisten der Absolventen der postkolonialen afrikanischen Schule sind durch ihre Schulbildung nicht dazu befähigt, konkrete und befriedigende Antworten für die Bewältigung der vitalen, elementaren Probleme zu finden, die sie und ihre Gesellschaften bedrängen. Folglich werden sie als diplomiert, aber inkompetent wahrgenommen. Währenddessen gewinnt der wachsende informelle Sektor als Ort der „Bildung“ und des Erwerbs von Kontext relevanten Kompetenzen an funktionaler Bedeutung ergo an symbolischem Wert. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass es über das von den 76 Jugendlichen im informellen Sektor erworbene, unmittelbar profitable *Savoir-faire* hinaus eben diese Fähigkeit ist, nämlich der Habitus der Überlebenskunst, mit List und den Taktiken des Informellen der herrschenden Morbidität zu begegnen, die das Hauptkennzeichen der postkolonialen afrikanischen Gesellschaften ist und als Kompetenz zweiter Ordnung die alltäglichen Überlebensperformanzen in einem derart widrigen Kontext zugrunde legt.

der Habitus der Überlebenskunst, mit List und den Taktiken des Informellen der herrschenden Morbidität zu begegnen, die das Hauptkennzeichen der postkolonialen afrikanischen Gesellschaften ist

Dass der Transfer dieser durch Sozialisation in heteronomen Kontexten Afrikas erworbenen Kompetenz sich im Fall einer signifikanten Zahl der Jugendlichen, deren Kompetenzen Gegenstand unserer Untersuchung war, im

deutschen Kontext gelungen ist, wie ihre oben schon erwähnten Bildungserfolge unter widrigen Umständen zeigt, lässt sich meines Erachtens mit dem raumstrukturierenden Effekt ihres Flüchtlingsstatus erklären. Der Flüchtlingsstatus insgesamt und die Kategorie Flüchtling mit ungesichertem Aufenthaltsstatus (unter dem sich die absolute Mehrheit der 76 Jugendlichen subsumieren lässt) insbesondere geht in Deutschland mit erheblichen Restriktionen einher, die den Flüchtlingsraum zu einer Art „totaler Raum“ werden lässt (vgl. *Schroeder* 2003, S. 379-396). Dieser Status wirkt sich nicht nur negativ auf die Schulbiografien der Jugendlichen aus, sondern auf fast alle Aspekte ihrer Lebenslagen. Sie sind gezwungen, ein auf die lebensnotwendigen Funktionen beschränktes Leben zu führen, das u.a. durch die Abwesenheit von Perspektiven und die Unmöglichkeit, für die Zukunft sinnvoll und realistisch planen zu können, gekennzeichnet ist. Das repressive Asylsystem zerbricht ihre Träume und ihre Begeisterung und lässt die Mehrheit in einer Art Sackgasse landen; das Aufnahmeland gleicht einem „offenen Gefängnis“. In diesem paradoxen Bild soll ausgedrückt werden, dass Deutschland den Flüchtlingsjugendlichen mit seinem Bildungsangebot nur vermeintlich Zukunfts- und Lebensperspektiven eröffnet, weil gleichzeitig ein verwobenes, kaum zu durchschauendes System von Rechtsvorschriften (u.a. Sozialgesetzgebung, Aufenthaltsrecht, Asylrecht) die Realisierung dieser Perspektiven verhindert. Damit greift erneut eine gewaltförmige Struktur in das Leben der Jugendlichen ein, die zwar nicht in Form und Inhalt, wohl aber in ihrer Wirkung der des postkolonialen Afrika gleicht, aus dem sie geflohen sind.

Das repressive
Asylsystem zerbricht
ihre Träume und
ihre Begeisterung
und lässt die
Mehrheit in einer
Art Sackgasse
landen.

Meine abschließende These ist, dass diese durch ihre heteronome Wirkung auf das Subjekt festgestellte Ähnlichkeit zwischen den beiden Kontexten die formale Bedingung darstellt, die Bourdieu zufolge die Reproduktion der Überlebenskunst ergo den Transfer dieses Kompetenztypus als eines habituellen Ablaufs von Mechanismen in verschiedene bzw. transnationale Kontexte ermöglicht.

Anmerkung

- 1 Die Reglementierungen stellen jedoch keineswegs absolut undurchlässige Barrieren dar. Wie alle Disziplinierungsmaßnahmen haben sie Lücken, deren Ausnutzung allerdings eine hervorragende Kenntnis der Gesetze (Ausländergesetz, Asylleistungsgesetz) erfordert, da deren Hauptcharakteristika ihre Komplexität und Dynamik sind. Alles Dinge, die in Anbetracht der Jugend dieser Zielgruppe wie auch der für ihr Leben im Allgemeinen typischen sozialen Isolierung, eine Zumutung darstellen.

Literatur

- Beckers, J.* (2001): Aider les élèves à développer les compétences à l'école: Révolution ou continuité ? Extrait de la revue « Puzzle », centre interfacultaire de formation des enseignants, bulletin n° 10, p.2
- Bommes M./Halfmann J. Hrsg.* (1998): Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Theoretische und vergleichende Untersuchungen. – Osnabrück.
- Bourdieu, P.* (1978): Le marché linguistique. In: Questions de sociologie. – Paris.
- Bourdieu, P.* (1980): Le sens pratique. – Paris.
- Certeau, M./Giard, L./Mayol, P.:* (1990): L'invention du quotidien, Tome I, Paris. P. 13-14.
- Chomsky, N.* (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts.

- Chomsky, N.* (1979): A propos des structures cognitives et leur développement: une réponse à Piaget». Pp. 65-87. In: Théories du langage, théories de l'apprentissage. – Paris.
- Fürstenau, S.* (2004): Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen; Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jahrg. Heft 1/2004. S. 33-57.
- Glick Schiller, N./Basch L./Szanton Blanc, C.* (1997): From Immigrant to Transmigrant: Theorising Transnational Migration. In: Ludger Pries (Hrsg.): Transnationale Migration. Soziale Welt, Sonderband 12. – Baden-Baden. S. 121-140
- Gogolin, I./Pries, L.* (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jahrg. Heft 1/2004. S. 5-19
- Klieme, E. u.a.* (2003): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Neumann, U. u.a.* (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. – Münster.
- Neumann, U. u.a.* (1990): Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Antragstext an die DFG. In: Deutsch lernen, Heft 1/1990. S. 70-88
- Piaget, J.* (1968): Genetic Epistemology, a series of lectures delivered by Piaget at Columbia University Published by Columbia University Press.
- Piaget, J.* (1996): Le structuralisme. 11e édition. P. 56. – Paris.
- Schroeder J.* (2003) Der Flüchtlingsraum als ein „totaler Raum“: Bildungsinstitutionen und ihre Grenzen. In: Neuman, U. u.a. (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. – Münster. S. 379-396
- Seukwa, L.H.* (2003) Kompetenz und Bildungsintegration unter Migrationsbedingungen: zum „mitgebrachten“ kulturellen Kapital der jungen Flüchtlinge. In: Neuman, U. u.a.: (2003) Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. – Münster. S. 263-302
- Seukwa, L. H.* (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. – Münster.
- Weinert, F. E.* (1999) Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations). – Neufchatel. DeSeCo
- Weinert, F. E.* (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim. S.17-31.
- Wygotsky, L. S.* (1929): The problem of the cultural development of the child. In: Journal of Genetic Psychology, N° 36/S. 415-432.

