

Bildung und soziale Mobilität dies- und jenseits von Nationalstaaten

Transnationale Perspektiven auf die Bildungsbiographien von Jugendlichen

Merle Hinrichsen

1. Einleitung

Der Zusammenhang von Migration und sozialer Mobilität durch Bildung wird zwar in der Bildungsforschung verschiedentlich untersucht; bisher dominiert aber eine nationalstaatlich orientierte Perspektive auf diesen. Diese Perspektive bemisst soziale Mobilität entlang nationaler Grenzziehungen und stellt zum Beispiel im internationalen Vergleich Chancen- und Benachteiligungsstrukturen nationalstaatlicher Bildungssysteme heraus. So etwa, dass in Deutschland Schüler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund statistisch eine geringere Bildungsbeteiligung aufweisen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund, sie in der Schule seltener erfolgreich sind und soziale Mobilität für sie erschwert oder verhindert ist (Becker/Lauterbach 2016; Gogolin/Maaz 2019; Weis et al. 2020). Eine solche Setzung des Nationalstaats als Referenz für die Analyse sozialer Mobilität liefert zwar interessante Erkenntnisse hinsichtlich nationaler Bildungssysteme und ihrer Chancen in Bezug auf Bildungsmobilität sowie mit Blick auf ihre Involviertheit in die Reproduktion sozialer Ungleichheit entlang von Race/Ethnicity (siehe hierzu auch Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022; Gomolla/Radtke 2009; Hormel/Scherr 2004), sie blendet aber die Lebens- und Bildungswelten sowie die transnationalen Erfahrungen derjenigen Schüler*innen aus, deren Biographien über die Grenzziehungen eines Nationalstaats hinausweisen und durch transnationale Verflechtungen gekennzeichnet sind (Apitzsch/Siouti 2014; Weiß/Kellmer 2018).

Andreas Wimmer und Nina Glick Schiller (2003) haben mit ihrer Kritik am methodologischen Nationalismus der Sozialwissenschaften auf diesen Umstand hingewiesen und plädieren dafür, die Referenzkontexte von Forschung sowie die mit ihnen einhergehenden Implikationen selbst zum Gegenstand der Forschung zu machen. Gerade für die Untersuchung von Bildungsmobilität in der Migrationsgesellschaft bietet diese Kritik einen vielversprechenden Ansatz. So zeigen qualitative Studien zu bildungserfolgreichen Migrant*innen der ersten und zweiten Generation in Deutschland nicht nur, wie soziale Mobilität durch Bildung gelingen kann, sondern auch, welche Bedeutung hierfür nationale Zugehörigkeitsordnungen, schulische Möglichkeitsräume wie auch intergenerationale Unterstützungsstrukturen einnehmen (El-Mafaalani 2012; Hummrich 2009; Schwendowius 2015). Der vorliegende Beitrag setzt hier an; er nimmt eine biographieanalytische und transnationale Perspektive auf Bildungsbiographien von Jugendlichen mit (familiärer) Migrationsgeschichte und ihre soziale Mobilität zum Ausgangspunkt und verschränkt diese mit Überlegungen zu globalen Ungleichheiten (Weiß

2017), um den Zusammenhang von Migration und Bildungsmobilität sowohl dies- wie auch jenseits nationaler Bildungssysteme analytisch zu fassen. Hierfür wird im Anschluss an die Einleitung (1) eine transnationale Perspektive auf Bildungsbiographien und soziale Mobilität entfaltet (2), bevor näher auf die Biographieforschung als Zugang zur Untersuchung dieses Zusammenhangs eingegangen wird (3). Danach werden exemplarisch zwei biographische Fallrekonstruktionen aus einem laufenden Forschungsprojekt präsentiert und vergleichend analysiert (4). Der Beitrag endet mit einer Reflexion des Ertrags einer solchen Perspektivierung (5).

2. Bildungsbiographien und soziale Mobilität aus transnationaler Perspektive

Mit dem Konzept des „Transnationalismus“ (Glick Schiller/Basch/Blanc-Szanton 1992) bzw. der „Transnationalisierung“ (Pries 2008) verbindet sich das Anliegen, Lebenswelten, soziale Beziehungen, Alltagspraktiken und Identitäten von Migrant*innen in ihrer Verschränkung mit Globalisierungsprozessen und nationalstaatlichen Ordnungen in den Blick zu nehmen (Glick Schiller/Basch/Blanc-Szanton 1992: 8). Migration wird dabei als ein unabgeschlossener und zukunftsöffener Prozess gefasst, der sowohl durch die Aufrechterhaltung als auch durch die Veränderung sozialer Beziehungsgeflechte gekennzeichnet ist, welche sich innerhalb, aber auch zwischen und jenseits von Nationalstaaten aufspannen (können). Für solche relativ dauerhaften und grenzüberschreitenden Verflechtungszusammenhänge hat sich der Begriff der „transnationalen Sozialräume“ (Pries 2008; 2010) etabliert. In der Bildungsforschung wurde auf dieser Grundlage das Konzept der „transnationalen Bildungsräume“ entwickelt, die unter anderem Bildungs- und Sozialisationsprozesse im Kontext transnationaler Lebenswelten umfassen (vgl. Adick 2005: 258 ff.). Das Potential einer solchen transnationalen Perspektive für die Untersuchung von Bildungsbiographien und Migration liegt nun darin, vor dem Hintergrund raumtheoretischer Überlegungen (vgl. Pries 2008: 77 ff.) die Bewegungen von Menschen innerhalb und zwischen unterschiedlichen, sich teils überlappenden (trans-)nationalen sozialen Räumen einzubeziehen (vgl. Levitt/Glick Schiller 2004; Lutz/Amelina 2017; Hinrichsen/Terstegen 2021), um Aussagen über ihre Erfahrungen sowie Prozesse von Bildungsteilnahme und sozialer Mobilität im lebensgeschichtlichen Verlauf machen zu können.

In der Forschung zu transnationalen Bildungsbiographien lassen sich zwei Diskursstränge identifizieren: Zum einen ein Diskurs um Internationalisierung und Elitebildung, in dem grenzüberschreitende Mobilität als Bildungspotential und Zugewinn an (transnationalem) Kapital betrachtet wird (zum Beispiel Gerhards/Hans/Carlson 2016; Keßler/Kotzyba/Schipling 2018). Studien zu einer solchen privilegierten Mobilität stellen heraus, dass diese für Schüler*innen und ihre Familien als distinktive Bildungsstrategie dient (vgl. Ayling 2015; Helsper et al. 2016) und dazu beiträgt, vorhandene Privilegien sowohl mit Blick auf die soziale Positionierung im Herkunftskontext als auch mit Blick auf Zugänge zu globalen Bildungs- und Arbeitsmärkten weiter auszubauen (vgl. Ball/Nikita 2014; Faist 2021; Zanten/Ball/Darchy-Koechlin 2015). Zum anderen ein Diskurs um Migration, in dessen Zuge grenzüberschreitende Mobilität häufig problematisiert und mit dem Erfordernis von Integration verbunden wird (zum Beispiel Hinrichsen/Paz Matute 2018; Hummrich 2018). Studien zu einer solchen deprivilegierten Mobilität weisen vermehrt auf die Herausforderungen und Risiken für Ab-

wärtsmobilität hin, die mit Wechseln zwischen nationalen Schul- und Bildungssystemen einhergehen (vgl. Bukus 2020; Fürstenau 2015; Hinrichsen/Hummrich 2021; Karakaşoğlu/Vogel 2019) – hierzu zählen neben Erfahrungen der Nicht-Zugehörigkeit und Diskriminierung zum Beispiel auch die Nicht-Anerkennung erworbener Bildungsqualifikationen und somit auch der Verlust des damit verbundenen sozialen Status (vgl. Glick Schiller 2014: 167). Jedoch zeigen Studien ebenso, dass Migrierende, die in transnationalen Familienkonstellationen aufwachsen, transnationale Orientierungen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, Anforderungen nationaler Schulsysteme zu begegnen. Etwa indem sie alternative Bildungswege und damit verbundene Aufstiegsmöglichkeiten in einem jeweils anderen (trans-)nationalen Kontext verfolgen (unter anderem Apitzsch/Siouti 2014; Fürstenau 2003; Siouti 2013). Javier Carnicer und Sara Fürstenau (2021: 107) plädieren daher dafür, auch transnationale Mobilität im Kontext von Migration stärker mit Blick auf Bildungs- und Aufstiegsstrategien zu analysieren.

Soziale Mobilität wäre folglich nicht nur vertikal, sondern auch horizontal unter Einbezug räumlicher und zeitlicher Dimensionen zu untersuchen. (Trans-)nationale Sozial- und Bildungsräume lassen sich dabei als jeweils spezifische Möglichkeitsräume verstehen, die Chancen für Bildungsteilhabe und soziale Mobilität eröffnen oder verschließen (vgl. Hummrich/Hebenstreit/Hinrichsen 2017). Wie diese Kontexte mit Selbst- und Fremdpositionierungen zusammenwirken und welche Bedeutung dabei Macht- und Ungleichheitsverhältnissen zukommt, ist insofern eine empirisch zu beantwortende Frage. Dabei verspricht eine biographieanalytische und transnationale Perspektive sowohl gesellschaftliche (Ungleichheits-)Strukturen als auch individuelle Erfahrung- und Deutungsmuster in den Blick zu nehmen (vgl. Dausien 2014: 46). Für die heuristische Schärfung der Analyse globaler Ungleichheiten hat Anja Weiß (2017) vorgeschlagen, die Relationen zwischen vorhandenen Ressourcen und den jeweiligen (trans-)nationalen Kontexten zu betrachten. Sie unterscheidet dabei analytisch zwischen drei Arten der Kontextrelationen: a) sozial differenzierte Beziehungen zwischen ungleichheitsrelevanten Systemen wie etwa dem Bildungssystem und Eigenschaften von Personen; b) politisch umkämpfte Anschlusschancen, die Herrschaftsverhältnisse stabilisieren, zum Beispiel Staatsbürgerschaft, ethnische Zugehörigkeiten und rassistische Ausschlüsse; c) territorial gebundene Benachteiligungen aufgrund der sozio-materiellen Ausstattung eines bestimmten Territoriums zum Beispiel infrastrukturelle Nachteile (Weiß 2017: 292 ff.). Die Möglichkeit der mikroanalytischen Rekonstruktion dieser Kontextrelationen wurde dabei bereits im Rahmen von dokumentarischen Einzelfallanalysen aufgezeigt (Weiß/Kellmer 2018). Für die hier verfolgte Untersuchung von Migration und Bildungsmobilität sensibilisiert diese Perspektive dafür, strukturelle und politische Bedingungen wie die Einwanderungs- und Bildungspolitik der jeweiligen Nationalstaaten, zwischenstaatliche Regelungen im Bildungsbereich ebenso wie Rassismen und weitere Ungleichheitsverhältnisse einzubeziehen und ihren Einfluss auf Möglichkeitsräume für Bildung und soziale Mobilität systematisch zu analysieren.

3. Biographieforschung als Zugang

Die Biographieforschung bietet für die Untersuchung des komplexen Zusammenhangs von Bildung und sozialer Mobilität aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive ein besonderes Potential (unter anderem Dausien/Rothe/Schwendowius 2016; Hinrichsen 2022; Wagner-Diehl/Kanitz/Kleber 2020). So ist ihr zentraler Gegenstand – die

Biographie – nicht nur ein wissenschaftlicher Begriff, sondern auch ein Alltagskonzept, auf das Menschen zurückgreifen, um ihr Leben zu erzählen (vgl. Alheit/Dausien 2009: 286). Dies erlaubt es, mittels biographischer Erzählungen – in ihrer Variation und Ausgestaltung – zu rekonstruieren, wie die Strukturierung und Verarbeitung von Erlebnissen und Erfahrungen in unterschiedlichen (trans-)nationalen sozialen Kontexten gerahmt ist und welche „gesellschaftliche[n] Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen“ (Völter et al. 2009: 8) ihr zu Grunde liegen. Ausgehend von den Sinnbildungs- und Erfahrungsprozessen Einzelner, ermöglicht ihre Analyse insofern Erkenntnisse zu der Interdependenz von subjektivem Leben, (trans-)nationalen Kontexten und globalen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Dies impliziert auch, dass die Positionierung der Einzelnen innerhalb sozialer Ordnungen und im Rekurs auf die wechselseitige Verwobenheit von Differenzdimensionen einerseits Eingang in biographische Konstruktionen findet, andererseits die Biographie selbst ein Medium bildet, das die Konstruktion von Differenzierungen reproduziert (vgl. Dausien 2004: 319). Die Relationierung von biographischen Ressourcen (vgl. Hoerning 1995) und spezifischen Kontexten ist insofern zwar prädestiniert, ihre Ausgestaltung aber im Rahmen spezifischer Handlungsspielräume möglich. Mit dem Konzept des biographischen Wissens rückt dabei nicht nur der individuelle im Verlauf des Lebens und über Generationen hinweg gebildete Wissensvorrat in den Fokus (vgl. Alheit/Hoerning 1989), sondern auch, wie dieser als gesellschaftliches Konstrukt Alltagspraxen und Lebensführung formt (vgl. Dausien/Hanses 2018). Ursula Apitzsch und Irini Siouti haben dieses Wissen als zentral für die Konstituierung transnationaler Sozialräume herausgestellt und auf dessen Potential zur Einbeziehung einer zeitlichen Dimension hingewiesen, die auf vergangene Erfahrungen ebenso rekurriert wie auf gegenwärtiges Handeln und die Planung der Zukunft (Apitzsch/Siouti 2014: 19 f.). Ausgehend von einer reflexiv-rekonstruktiven Methodologie (Dausien 2002: 165 ff.) bietet die Biographieforschung zudem ein Instrumentarium, das die Situativität der Interaktion im Interview ebenso einbezieht, wie die Positionierung von Forscher*in und Interviewer*in sowie die derzeitigen gesellschaftlichen, institutionellen und diskursiven Rahmenbedingungen (vgl. auch Ruokonen-Engler/Siouti 2013).

4. Transnationale Biographien zwischen der Verhinderung und Ermöglichung sozialer Mobilität: Empirische Einblicke

Empirische Grundlage für die folgenden exemplarischen Fallrekonstruktionen zum Zusammenhang von Migration und sozialer Mobilität bilden biographisch-narrative Interviews (vgl. Schütze 1983) mit Jugendlichen mit (familialer) Migrationsgeschichte, die zum Zeitpunkt des Interviews im deutschen Schulsystem beschult wurden und für deren Bildungsweg soziale Mobilität und transnationale Verflechtungen¹ bedeutsam sind. Die Daten stammen aus dem laufenden Forschungsprojekt „Transnationale Biographien: Lebensgeschichten zwischen Schule und transnationalen (Familien-)Netzwerken“². Im Beitrag werden zwei in Bezug auf soziale Mobilität maximal kontrastierende

1 Der Verweis auf transnationale Verflechtungen umfasst regelmäßige Kontakte und familiäre Beziehungen in andere Nationalstaaten ebenso wie die Eingebundenheit in lokal agierende transnationale Netzwerke und diasporische Communities.

2 Das Projekt wird unter Leitung der Autorin an der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt. Studentische Mitarbeiterinnen sind Louisa da Cunha und Lisa Klaus.

Fälle³ präsentiert und vergleichend analysiert. Der Fall „Samuel“ repräsentiert einen „typischen“ Bildungsaufstieg im nationalen Schul- und Bildungssystem, in dem transnationale Verflechtungen zwar vorhanden, aber biographisch zunächst wenig bedeutsam scheinen; der Fall „Genevieve“ dagegen ist durch (strategische) Wechsel zwischen mehreren (trans-)nationalen Sozial- und Bildungsräumen gekennzeichnet, die soziale Mobilität in direkter Weise ermöglichen bzw. verhindern. Die Analyse erfolgt mittels einer Kombination aus narrationsanalytischem Verfahren (Schütze 1983) und Positionierungsanalyse (Lucius-Hoene/Deppermann 2004). Mit den Prozessstrukturen des Lebensablaufs (Schütze 1981) liegt dabei ein Konzept vor, das es erlaubt, die Prozesshaftigkeit von biographischen Verläufen im Kontext (trans-)nationaler sozialer Räume in ihren jeweiligen Spannungsverhältnissen zu untersuchen.

4.1 „Glück haben“ als Bedingung sozialer Mobilität – Der Fall Samuel

Samuel ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt. Er hat gerade sein Abitur auf dem zweiten Bildungsweg erfolgreich bestanden und steht kurz vor dem Beginn eines Lehramtsstudiums. Samuels Bildungsweg lässt sich als sozialer Aufstiegsprozess durch schulische Bildung rekonstruieren, der vorwiegend im selben nationalen Kontext erfolgt; für seine Biographie sind jedoch auch transnationale Beziehungsgeflechte bedeutsam. Samuel wächst als Einzelkind in einer westdeutschen Großstadt bei seiner Mutter auf, die als Jugendliche aus Äthiopien geflüchtet ist; seinen Vater, einen Italiener, kennt er nicht. Er selbst hat die eritreische Staatsbürgerschaft⁴. Seine Mutter arbeitet zunächst in der Gastronomie und später als Reinigungsfachkraft, bis sie aufgrund einer schweren Herzerkrankung berufsunfähig wird. Ausgangspunkt von Samuels biographischer Erzählung bildet die Konstruktion einer „eigentlich echt schönen Kindheit“, die der Biograph in Bezug auf die Bedingungen seines Aufwachsens ausführt:

meine Mutter ist alleinerziehend ((seufzt)) hat mich alleinerziehend groß gezogen, hatte aber ähm, ja vielleicht fangen wir auch damit an. ganz kurz noch kurze Vorgeschichte zu meiner Mutter [I: mhm gerne] die ähm genau als Asylantin hier nach Deutschland gekommen ist, und dann in ein Heim gekommen ist tatsächlich alleine ohne Eltern im Zuge des Kriegs zwischen Eritrea und Äthiopien [I: mhm] genau. und ähm genau ja und dann hat sie mich bekommen und durch die, durch die Kontakte die sie in dem Heim geknüpft hat ähm, die haben mich mit großgezogen [...] ganz wie das halt so ist bei so ausländischen Familien ganz verschiedene Onkels und Tanten die eigentlich nicht blutsverwandt sind, aber doch irgendwie zur Familie gehören ne? (Samuel: 1/3-20).

Samuel skizziert hier zunächst entlang des sozialen Status‘ seiner Mutter als „alleinerziehend“ und in einem knappen Rekurs auf ihre Fluchtgeschichte und ihr Ankommen als jugendliche „Asylantin“ in Deutschland die Bedingungskonstellationen seines Aufwachsens, die implizit auf eine durch soziale Prekarisierung und multiple Herausforderungen geprägte Kindheit hindeuten. Argumentativ sind es aber weniger die prekären

3 Im Beitrag wurden alle personenbezogenen Daten anonymisiert.

4 Samuel weiß nicht, warum seine Mutter, die selbst Äthiopierin ist, für ihn die eritreische Staatsbürgerschaft eingetragen hat. Es lässt sich nur vermuten, dass dies möglicherweise im Zusammenhang mit dem damaligen Krieg zwischen Eritrea und Äthiopien steht.

Bedingungen, die Samuel herausstellt, als vielmehr die Ressourcen, die sich aus der Zeit seiner Mutter in einer Unterkunft für Geflüchtete ergeben: die „Kontakte“, die seine Mutter dort knüpft und die auch nach ihrem Auszug aus der Unterkunft in eine eigene kleine Wohnung Bestand haben. Diese Kontakte konstruiert Samuel im Rückgriff auf den Verweis „ganz wie das so ist bei so ausländischen Familien“⁵ als Familie „ganz verschiedener Onkels und Tanten“, die anstelle seiner leiblichen transnationalen Familie⁶ gemeinsam seine Erziehung organisieren. Es handelt sich hierbei um eine sechsköpfige Gruppe junger Frauen und Männer, die im Sinne einer Diaspora (vgl. Pries 2010: 23) ihre Herkunft aus Eritrea bzw. Äthiopien sowie die Erfahrung der Flucht verbindet. Aus heutiger Sicht bedauert Samuel, dass er als „einziges Kind“ von allen verwöhnt wurde; Ausnahme bildet sein „Onkel“ Ermias, der früh eine Art „Vaterrolle“ für ihn übernimmt und Bildungsaspirationen an ihn heranträgt. Als relevant für sein Aufwachsen markiert Samuel zudem Erfahrungen biographischer Diskontinuität.

wurde halt aber auch viel äh rum_ in Anführungsstrichen rumgereicht ne? meine Mutter musste halt natürlich auch für den Lebensunterhalt irgendwie aufkommen und dadurch auch viel arbeiten, war in der Gastronomie tätig, das heißt ich war halt mal eine Woche bei der Tante ähm bei dem Onkel oder ein Wochenende mal dort ne? wie es halt so die Zeit für sie erlaubt hat [...] und viel umgezogen sind wir tatsächlich auch (Samuel: 2/23-32).

Repräsentiert das „Rumgereicht“-werden, das Samuel auf die familialen Bedingungskonstellationen (alleinerziehend, prekäre Beschäftigung) und die damit verbundene Angewiesenheit der Familie auf das Einkommen der Mutter zurückführt, die Normalität einer non-normativen Kindheit (Phoenix 2021: 50), entziehen sich die häufigen Umzüge für den Biographen einer plausiblen Erklärung. Diese sieht Samuel als ursächlich dafür, dass er im Kindergarten keinen Kontakt zu Gleichaltrigen aufbauen kann und sich nicht-zugehörig fühlt.

An Stabilität gewinnt Samuels Leben, als er im Alter von sieben Jahren mit seiner Mutter in einen Stadtteil zieht, in dem er bis heute wohnt und in dem er auch seinen besten Freund kennenlernt. Bis zur fünften Klasse positioniert sich Samuel als „sehr guter Schüler“; er erhält allerdings keine Gymnasial- sondern eine Realschulempfehlung, was er auf seinen „Migrationshintergrund“ zurückführt. Dies rahmt der Biograph nachträglich als eine der wenigen rassistischen Diskriminierungserfahrungen, die er bewusst erinnert.

In der Realschulzeit schichtet sich ein familiales und schulisches Verlaufskurvenpotential auf (Schütze 1981: 148 f.). Samuels Mutter ist mit der beruflichen und familialen Situation zusehends überfordert. Sie zieht sich immer mehr von der diasporischen Gemeinschaft zurück, was schließlich auch dazu führt, dass Samuel kaum mehr

5 Hier zeichnet sich die Relevanz des Interaktionsrahmens ab: Samuel übernimmt einerseits selbst eine „dominanzkulturelle“ Perspektive und vergemeinschaftet sich darüber mit der Interviewerin, die er ebenfalls als Angehörige der Dominanzkultur (Rommelspacher 1995) ansieht, andererseits konstruiert er sich zugleich als Mitglied der „ausländischen Familie“ und gibt Einblicke in deren Normalitätskonstruktionen.

6 Samuels Onkel ist nach Großbritannien geflüchtet, seine Großmutter lebt wie auch noch weitere Familienmitglieder in Äthiopien.

Kontakt zu seinen „Onkels und Tanten“ hat. Schließlich verliert seine Mutter ihre Arbeitsstelle. Die folgende Zeit markiert Samuel, der mittlerweile in der sechsten Klasse ist, als „großen Sturz“: Seine Mutter kann Rechnungen nicht mehr bezahlen, der Familie wird der Strom abgestellt, und es droht ein Verlust der Wohnung.

und dann hat es angefangen dass ich dann nicht mehr zur Schule gegangen bin, teilweise auch ein ganzes halbes Jahr nicht. und ich mich dann ja weil ich halt auch irgendwie dachte hier wenn zu Hause eh nichts läuft und ich mich mit meiner Mutter auch immer verkracht habe ähm dass ich dann lieber draußen bin ne? auch bis spät in die Nacht und das schon mit 14 (Samuel: 4/2-10).

Samuel zieht sich in dieser Zeit weiter zurück. Er geht längere Zeit nicht zur Schule und flieht vor der destruktiven Stimmung und den Konflikten zu Hause; eine Zuflucht findet er schließlich im „draußen sein“ mit einer Clique älterer Freunde. Infolge dieser Entwicklungen ist Bildungsteilhabe für Samuel zunehmend gefährdet, und er wird in der achten Klasse von der Realschule in den Hauptschulzweig einer Gesamtschule versetzt. Diesen absolviert er trotz anhaltender Abwesenheit dank des „mega einfachen“ Schulstoffs erfolgreich. Im Anschluss holt Samuel seinen Realschulabschluss an einer Berufsfachschule im Bereich Wirtschaft nach. Als wichtige Motivation hierfür hebt er das Engagement seiner Lehrer*innen hervor, die sich anders als seine Lehrer*innen in der Realschule, um ihn bemühen.

Darauf folgt eine zweijährige Zeit des ziellosen „Gelegenheitsjobbens“, in der Samuel von seinem Arzt eine „depressive Phase“ attestiert wird. Als Wendepunkt markiert er schließlich „zwei Schicksalsschläge“: eine akute schwere Herzerkrankung seiner Mutter und die daraus resultierende Wiederaufnahme des Kontakts zu der diasporischen Gemeinschaft in Person von Ermias.

großes Unglück (2) aber auch irgendwie ein großes Glück für mich. das hat bei mir irgendwie einen Auslöser getätigt mein ganzes Leben komplett rumzureißen (Samuel: 5/17-19).

Samuel konstruiert es als glückliche Fügung, dass Ermias mittlerweile Sozialarbeiter und im Umgang mit Jugendlichen mit „schwierigem Background“ erprobt ist. Von ihm lernt er, „Sachen anzupacken“ und seine Ziele zu verfolgen. Gemeinsam nehmen sie längst überfällige existenzielle Behördenangelegenheiten in Angriff, die die Mutter lange Zeit vor Samuel verheimlicht hat: unter anderem die Verlängerung seines bereits seit vier Jahren abgelaufenen Aufenthaltstitels sowie konkrete Bemühungen, die deutsche Staatsbürgerschaft zu erlangen, die Samuel neben symbolischer Zugehörigkeit auch sozialräumliche Autonomie (vgl. Weiß 2017: 301) wie beispielsweise Reisefreiheit in Aussicht stellt. Eine solche erlangt für den Biographen eine zunehmende Bedeutung insofern er gegenwärtig ein verstärktes Interesse für Kultur und Sprache des Herkunftslandes seiner Mutter, Äthiopien, entwickelt und seine dort lebende Familie – insbesondere seine Großmutter – gerne besuchen möchte. Der bisherige Kontakt zu seiner Großmutter beschränkt sich auf Telefonate; dabei bekommt Samuel wiederholt mit, wie diese seine Mutter um finanzielle Unterstützung bittet, seine Mutter diesen Wunsch jedoch aufgrund der eigenen finanziell prekären Situation zurückweisen muss.

Im Hinblick auf den weiteren Bildungsweg wird Samuel durch die Unterstützung von Ermias nach mehreren abgebrochenen Maßnahmen des Arbeitsamtes einer Maßnahme zugewiesen, die auf die Vermittlung von Jugendlichen in eine Ausbildung spezialisiert ist. Dort macht er einige Praktika unter anderem in der Hotel- und Pharmabranche und erhält jeweils Angebote für eine Ausbildung, die er aber allesamt ablehnt: „das war n großes Glück für mich, wollte das aber alles gar nicht“. Obwohl er deshalb kurz vor dem „Rausschmiss“ steht, hält er daran fest, nur eine Ausbildung machen zu wollen, die ihm Spaß macht. Schließlich bemüht sich die stellvertretende Leiterin der Maßnahme um ihn; sie verhilft ihm zu einem Praktikum im kaufmännischen Bereich, das ihm gefällt. Die Ausbildung dort besteht er zwar „nicht gerade mit Bravour“, entwirft sie aber als beruflichen Zwischenschritt zu seinem neuen Ziel: einem Studium.

es war schon geplant dass das so mein Stepping Stone ist, in Anführungsstrichen, dass ich die Ausbildung mache, um da mein Abi nachzuholen, und dann studieren zu gehen, das war schon von vornherein mein Plan (Samuel: 9/17-20).

In der Ausbildung verfestigt sich bei Samuel der Wunsch, etwas mit Jugendlichen zu machen und Lehrer zu werden. Als Motivation hierfür führt er – auch in Reflexion seiner eigenen Schulerfahrungen – die fehlende Repräsentation von Lehrer*innen aus Arbeiter- und migrantischen Milieus an, welche für ihn mit einem fehlenden Verständnis seiner Lehrer*innen für die transnationalen Lebenswelten von Schüler*innen einhergeht.

Samuels Biographie ist von einer familialen und schulischen Verlaufskurvendynamik gekennzeichnet, die sich vor dem Hintergrund der transnationalen familialen Migrations- und Fluchtgeschichte vollzieht. Dass soziale Mobilität durch formale Bildung für ihn trotzdem möglich wird, ist in biographische Prozessdynamiken der Wandlung eingebettet, welche mit Individuationsbestrebungen im Jugendalter verschränkt sind. In der Bewältigung der biographischen Anforderungen des Bildungswegs kommt biographischen Bezugspersonen ebenso wie strukturellen und institutionellen Möglichkeitsräumen eine zentrale Bedeutung zu.

4.2 „the adjustment takes forever“ – Der Fall Genevieve

Im Kontrast hierzu zeigt der Fall „Genevieve“⁷ das Zusammenspiel von geographischer und sozialer Mobilität und die Abhängigkeit des Werts biographischer Ressourcen in Relation zu unterschiedlichen (trans-)nationalen Kontexten. Genevieve ist zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt und besucht eine Integrationsklasse⁸ einer Berufsschule in einer westdeutschen Großstadt. Sie plant, im Anschluss an die Schule zur Bundeswehr zu gehen, eigentlich würde sie aber gerne ein Studium im Bereich ästhetisch-kultureller Bildung aufnehmen. Genevieve ist als jüngstes von drei Kindern in

7 Obwohl Genevieve mittlerweile Deutsch spricht, hat sie sich dafür entschieden das Interview in ihrer Herkunftssprache Englisch zu führen. Auf eine deutsche Übersetzung der Transkriptauszüge wird verzichtet.

8 Der Begriff der Integrationsklasse steht hier stellvertretend für schulische Formate, in denen sogenannte „Seiteneinsteiger*innen“, separat in einer Klasse beschult werden, mit dem Ziel deutsche Sprachkenntnisse zu erwerben und den Übergang in reguläre (Aus-)Bildungsgänge zu bewältigen.

einer Großstadt im Süden Nigerias aufgewachsen. Ihre Mutter positioniert sie als Nigerianerin, ihren Vater als „mixed“ – teils deutsch, teils nigerianisch; sie selbst besitzt beide Staatsbürgerschaften. Zum Zeitpunkt des Interviews wohnt sie bei ihrem Vater in Deutschland, ihre Mutter und ihre Brüder leben mittlerweile in Großbritannien. Genevieves biographische Erzählung ist ähnlich wie die Erzählung von Samuel durch frühe familiäre Verletzungsdispositionen gekennzeichnet. So trennen sich ihre Eltern, als sie drei Jahre ist, und ihr Vater migriert nach Deutschland. Für die Biographin verbindet sich damit ein früher Verlust, den sie auch noch gegenwärtig formuliert: „out of my life for fourteen years“. Umso enger beschreibt sie die Bindung zu ihrer Mutter und ihren beiden älteren Brüdern. Nach der Trennung ist die Mutter bestrebt, für sich und ihre Kinder ein neues Leben aufzubauen. In dieser Zeit wohnt Genevieve mit ihren Brüdern für etwa ein Jahr bei Onkel und Tante, bis die Geschwister gemeinsam mit der Mutter zunächst in ihre Geburtsstadt und ein halbes Jahr später in eine nigerianische Großstadt ziehen. Genevieve ist zu diesem Zeitpunkt fünf Jahre alt; die damalige Zeit beschreibt sie als „really difficult“. Dies verändert sich, als ihre Mutter Arbeit findet und einen neuen Partner kennenlernt, einen nigerianischen Arbeitskollegen, den Genevieve schnell als Stiefvater akzeptiert. An die Preschool hat Genevieve wenig Erinnerungen; das erste Schuljahr muss sie in Folge der Umzüge wiederholen. Ihre Erzählung über die neue Schule in der Großstadt ist durch Diskriminierungserfahrungen geprägt:

I just go into a new school, and yeah, funny enough, no matter how (2) dark or light skinned you are you'd be bullied [I: mhm] by even your so called closest friends [I: okay] ah yeah. well people were like where are you from?, where's your dad? why is_ why is it always your mom that picks you dr- yeah takes you to school? They're just trying to get to know your weak points /in school ((lachend))/ (Genevieve: 3/28-4/10).

Genevieve rekurriert hier in abstrakter Form auf den Umstand, aufgrund ihrer Hautfarbe in der Schule gemobbt worden zu sein. Eine solche Form der Diskriminierung konstruiert sie als Strukturprinzip ihrer Schulzeit, dem sich nicht einmal ihre sogenannten besten Freunde entziehen können. So sind es die Anfragen „where are you from“ und „where's your dad“, die einerseits Genevieves Zugehörigkeit in Frage stellen und sie andererseits auffordern, sich für die Abwesenheit ihres Vaters zu rechtfertigen, welche insofern mit der Frage nach Zugehörigkeit verschränkt ist, als dass der Vater derjenige ist, der als „mixed“ Genevieves hellere Haut und ihre Verbindung nach Deutschland begründet und repräsentiert. Das Gefühl, dass ihre Verletzbarkeit bewusst ausgenutzt wird und sie immer wieder mit Ausschlusserfahrungen konfrontiert ist, fasst die Biographin wie folgt zusammen: „well I grew up like that everyone always asking or using my status to come back at me or just look for a way to like, push me down“.

Das erste Mal lernt Genevieve ihren Vater bewusst während eines zweiwöchigen Besuchs in Deutschland im Alter von zwölf Jahren kennen. Aus heutiger Sicht reflektiert sie, dass sie, trotz ihrer deutschen Staatsbürgerschaft, damals nie daran gedacht habe, in Deutschland zu leben, da für sie der Plan feststand, im Anschluss an ihre Schulzeit gemeinsam mit Mutter und Brüdern nach Großbritannien zu gehen. In Deutschland lernt sie den „deutschen“ Teil ihrer Familie kennen – Großmutter, Tante, Onkel und Cousine. Eine besondere Verbindung spürt sie zu ihrer etwa gleichaltrigen Cousine und versucht, mit ihr über ihre Gefühle den Vater betreffend zu sprechen. Dies scheitert

aber, und für die Biographin wiederholt sich damit die Erfahrung, zurückgewiesen zu werden.

Zurück in Nigeria wird für Genevieve das Schreiben von Gedichten zu einem wichtigen Format der Bearbeitung ihrer Erfahrungen. Mittlerweile besucht sie ein dreijähriges kostenpflichtiges Internat, dessen Abschluss es ihr ermöglicht, im direkten Anschluss ins britische Bildungssystem zu wechseln. Das Schreiben hat sie, angeregt durch ihre Mutter, bereits früh begonnen, hat es wegen der hohen Aspirationen der Mutter, die ebenso wie ihre Brüder selbst schreibt, und dem damit verbundenen Druck aber immer wieder unterbrochen. Ihre Gedichte sammelt Genevieve in einem Buch, das sie kurz vor dem Ende der Schulzeit auf Nachfrage an einen Freund verleiht, der ihr das Buch jedoch nicht zurückgibt. Erneut fühlt sie sich verletzt und handlungsunfähig und versucht, ihre Texte nun vor anderen zu verstecken. Ihren letzten Text in der Schulzeit schreibt sie über das verlorene Buch.

Wie es dazu kommt, dass Genevieve im Anschluss an ihre Schulzeit in Nigeria – sie ist zu dem Zeitpunkt 16 Jahre alt – ihren Bildungsweg nicht, wie geplant, in Großbritannien fortsetzt, sondern letztlich auf Geheiß ihrer Mutter nach Deutschland migriert, kontextualisiert die Biographin mit dem „Brexit“:

I was really ready to start university but, based on the fact there are some things that were supposed to have happened for me to start university, in my choice, of area was in Brexit [I: mhm] eh Brexit was really, annoying so we: I was chilling in my room just resting, one beautiful evening. when my mom called me and, she told me you are travelling to Germany in one week [I: okay] so that was a bomb ((lachen)) (Genevieve: 9/15-26).

Statt, wie erwartet, die Universität in Großbritannien zu besuchen, wird Genevieve in der Folge kurzfristig und für sie vollkommen unerwartet von ihrer Mutter damit konfrontiert, alleine nach Deutschland zu reisen; die Beweggründe für diese Entscheidung führt sie nicht aus. Die biographische Sprengkraft dieser Nachricht greift Genevieve in der Metapher „that was a bomb“ auf. Für sie bedeutet dies, den familial anvisierten Bildungs- und Lebensentwurf aufzugeben und stattdessen vollkommen unvorbereitet – sie spricht weder Deutsch noch kennt sie das deutsche Bildungssystem – getrennt von ihrer „nigerianischen“ Familie bei ihrem Vater in Deutschland zu leben. Die Biographin erzählt, dass sie ihre Wut und Frustration über diese Entscheidung vor ihrer Mutter verbirgt und sich schließlich der Entscheidung fügt. Ihre Ankunft in Deutschland markiert sie als Ausgangspunkt einer Verlaufskurvendynamik (vgl. Schütze 1981: 155):

and yeah, I think, that was the beginning of my sadness [I: mhm] not_ I mean I love staying with my dad, but at the same time when you're not used to. people and every other thing it is completely, horrible, different so I started writing again (Genevieve: 13/4-10).

Genevieve freut sich zwar einerseits darüber, bei ihrem Vater zu sein, andererseits vermisst sie ihre Mutter und Brüder und macht nachhaltige Fremdheitserfahrungen, die unter anderem das Wetter und das Essen betreffen. Ihre Erfahrungen und Gefühle versucht Genevieve zunächst über das Schreiben zu verarbeiten, gibt dies aber auf, als sie wahrnimmt, dass diese Form der Verarbeitung familial nicht anerkannt wird. Für die

Biographin spitzt sich in der Folge die Situation weiter zu, und sie skizziert einen inneren Konflikt, der Fragen von Veränderung und Anpassung im Zuge der grenzüberschreitenden Migration umfasst.

Genevieve hofft gegenwärtig, dass sich die Dinge zum Besseren wenden. Sie hat wieder zu schreiben angefangen, besucht die Integrationsklasse einer beruflichen Schule und hat neue Freunde und einen Partner gefunden. In Bezug auf ihre Schulerfahrungen in Deutschland räumt sie zwar ein, dass es dort auch Mobbing zum Beispiel aufgrund von Sprache gibt, sie nimmt ihre ethnisch diverse Klasse aber, anders als ihre Klasse in Nigeria, vorrangig als Vergemeinschaftungs- und Unterstützungszusammenhang wahr.

one thing I am happy about in the school that I am is the mixed races and_ I mean there are still bullies in the school because you speak english or something else, but, we are- in our class we are just, very open free people [...] we still work as a team and, we still help each other out (Genevieve: 20/19-29).

Das Leben in Deutschland beschreibt Genevieve als „Auf und Ab“, wobei das letzte Jahr ausschließlich durch eine Abwärtsdynamik gekennzeichnet sei: Ihre Großmutter in Deutschland hatte einen Herzinfarkt, und die Biographin kämpft weiterhin mit den psychischen Folgen der Migration, die sich sowohl in einer depressiven Stimmungslage als auch im Verlust des Appetits manifestieren. Sie vertraut sich ihrem Vater und ihren Freund*innen an, die sie zwar unterstützen, ihr aber nur bedingt helfen können. Derzeit versucht sie, sich selbstständig mit ihren Gefühlen auseinanderzusetzen und aus ihnen zu lernen. Als zentrale Schwierigkeiten, die mit ihrer Migration verbunden sind, benennt sie: Freunde finden, die Sprache und sich anzupassen.

Mit Blick auf den Vergleich des Lebens in Deutschland und Nigeria sieht Genevieve Ähnlichkeiten zwischen den Ländern, stellt aber auch sozial-strukturelle Unterschiede heraus: Zum einen, dass in Deutschland im Gegensatz zu Nigeria die Aussicht bestehe, im Anschluss an die Universität Arbeit zu finden; zum anderen, dass ihrer Beobachtung nach in Deutschland alle Menschen unabhängig von der Staatsbürgerschaft staatliche Unterstützung erhielten, in Nigeria gelte hingegen ein „white mens‘ privilege“; Bildungs- und Lebenschancen seien dort stärker durch rassistische Ungleichheitsverhältnisse strukturiert.

Genevieves Biographie ist durch familiäre und schulische Verletzungsdispositionen gekennzeichnet, die mit der transnationalen Familienkonstellation und Fragen von Zugehörigkeit einhergehen. Sind es zunächst Mutter und Brüder sowie der geplante Bildungsweg in Großbritannien, die ihr dennoch Halt geben, gerät sie mit dem infolge des „Brexit“ erfolgten Umzug zum Vater nach Deutschland und den heteronom gerahmten Individuationsanforderungen zunehmend aus dem Gleichgewicht der Alltagsbewältigung (Schütze 2006: 215). Zwar erscheint der Umzug nach Deutschland vor dem Hintergrund der antizipierten Bildungschancen in Nigeria als Chance sozialer Mobilität, mit Blick auf das „verworfenen Leben“ in Großbritannien wird aber zugleich sichtbar, wie Bildungsteilhabe in Deutschland durch die fehlende Anerkennung von Abschlüssen und Sprachkenntnisse erschwert ist.

4.3 Soziale Mobilität transnational gelesen – ein Fallvergleich

Die Fallrekonstruktionen zeigen die engen Verstrickungen zwischen biographischen Prozessdynamiken und (trans-)nationalen Bildungswegen, die in beiden Fällen zeitweise verlaufskurvenförmig dominiert sind, das heißt, dass sich die Biograph*innen, deren Lebensgeschichten jeweils durch biographische Verletzungsdispositionen geprägt sind, infolge der Verkettung äußerer Ereignisse jeweils temporär in einer Situation befinden, die sie als übermächtig erleben und die das Gleichgewicht ihrer Alltagsbewältigung gefährdet (Schütze 2006: 215). Für Samuel wird Bildungsteilhabe in Folge der skizzierten Konfliktlagen in Familie und Schule mit der Zeit zusehends prekär. Dem mit dem Wechsel auf den Hauptschulzweig drohenden Bildungsabstieg kann er zwar durch den nachgeholtten Realschulabschluss begegnen, die Verlaufskurvendynamik bleibt aber auch nach der Schule wirkmächtig. Dies ändert sich erst mit der Erkrankung seiner Mutter und der Wiederaufnahme des Kontakts zu Ermias, die in Form eines Wandlungsprozesses zu einer veränderten biographischen Orientierung führen. Bildung und soziale Mobilität werden für Samuel bedeutsam und gehen mit neuen biographischen Sinnkonstruktionen einher, die an der Bearbeitung seiner Schulerfahrungen ansetzen. Bei Genevieve verschränken sich ebenfalls familiale und schulische Verletzungsdispositionen, diese führen aber, anders als bei Samuel, zunächst nicht zu einer Infragestellung von Bildungsteilhabe. Vielmehr schreiben sich Aspirationen sozialer Mobilität früh in Genevieves biographischen Entwurf ein, der eng an das familiale Migrationsprojekt eines Lebens in Großbritannien gekoppelt ist. Erst mit dem Scheitern dieses Entwurfs und mit der Migration nach Deutschland ist Bildungsteilhabe gefährdet und soziale Mobilität mit hohen biographischen Kosten verknüpft.

Welche Bedeutung kommen mit Blick auf diese biographischen Prozessdynamiken nun transnationalen Verflechtungen zu? Samuels Bildungsbiographie ist vordergründig national kontextualisiert: Er ist in Deutschland geboren, durchläuft dort Kindergarten, Schule und Ausbildung und erwirbt schließlich auf dem zweiten Bildungsweg die Zugangsberechtigung für ein Studium; er ist der erste seiner Familie, der studiert. Die diasporische Familiengemeinschaft und insbesondere sein Onkel Ermias stellen für Samuel dabei früh biographische Ressourcen dar; eigene transnationale Verflechtungen gewinnen für ihn aber erst im Jugendalter an Bedeutung, insofern er sich in dieser Zeit aktiv mit eigenen (Mehrfach-)Zugehörigkeiten (Mecheril 2003) und dem Erlangen der deutschen Staatsbürgerschaft auseinandersetzt. Für Genevieve hingegen sind die transnationale Konstellation ihrer Familie sowie die eigene transnationale Mobilität konstitutiv für ihre Bildungsbiographie und zentral mit der Hoffnung auf soziale Mobilität verschränkt. Bieten die doppelte Staatsbürgerschaft, die finanziellen Ressourcen der Familie und ihre transnationale Orientierung für Genevieve Möglichkeiten geographischer und sozialer Mobilität, verbinden sich mit diesem Lebensentwurf zugleich jedoch auch leidvolle Erfahrungen der räumlichen Trennung, zunächst von ihrem Vater, später von Mutter und Brüdern, die im Jugendalter im Zusammenspiel mit den biographischen Folgen der Migration nach Deutschland Bildungsteilhabe erschweren.

Unter Berücksichtigung der Dimensionen globaler Ungleichheit zeigt sich zudem, wie beide Fälle in globale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse involviert sind. In den Biographien werden übergreifend Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung im Schul- und Bildungssystem entlang von Rassismus und Klassismus sowie Auseinandersetzungen um Zugehörigkeiten, Staatsbürgerschaft, Aufenthaltsrecht und (Ein-)

Reisebestimmungen relevant, die Bildungschancen und (transnationale) Lebensentwürfe aber auch Selbst- und Weltkonstruktionen (mit-)strukturieren. So zeigen sich im Fall Samuel einerseits eine fehlende schulische Anerkennung seiner transnationalen Lebenswelt, die Bildungsteilhabe wiederholt erschwert, andererseits der Kampf um die deutsche Staatsbürgerschaft und die damit einhergehende Möglichkeit geographischer Mobilität. Im Fall Genevieve überwiegen sowohl in Nigeria als auch in Deutschland Erfahrungen direkter Diskriminierung durch Mitschüler*innen, die Genevieve vor dem Hintergrund von strukturellen Privilegierungen und Deprivilegierungen reflektiert, die in beiden Ländern – wenn auch in unterschiedlicher Weise – Lebens- und Bildungschancen prägen. In diesem Zusammenhang ist auch der biographische Entwurf des Studiums in Großbritannien zu interpretieren, der auf etablierte transnationale Pfade verweist, die unter anderem durch die Ähnlichkeiten des Schul- und Bildungssystems gestützt werden und sich auf koloniale Verstrickungen von Nigeria und Großbritannien zurückführen lassen. In der „deutschen“ Schule hingegen werden weder ihre bisherigen schulischen Leistungen anerkannt noch ihre transnationalen Lebensentwürfe berücksichtigt: Anstelle des geplanten Studiums in Großbritannien kämpft sie in Deutschland um sozialen und schulischen Anschluss.

5. Fazit und Ausblick

Die Erträge der hier eingenommenen transnationalen und biographieanalytischen Perspektive für die Erforschung von Bildung, Migration und sozialer Mobilität sollen nun abschließend diskutiert werden. Das Potential der Biographieforschung zeigt sich darin, anhand individueller Lebensgeschichten Prozesse sozialen Auf- und Abstiegs und damit verknüpfte Erfahrungen zu rekonstruieren. Aufgrund ihres „doppelten Temporalhorizonts“ (Fischer/Kohli 1987: 33) enthalten Lebensgeschichten dabei sowohl Einsichten in die Rekonstruktion der (Bildungs-)Biographie vor dem Hintergrund der Erfahrungsaufschichtung sowie den gegenwärtigen Positionierungen und Haltungen der Erzähler*innen, als auch Verweise auf deren vergangene Erfahrungen und das damalige Erleben (vgl. Rosenthal 1995). Da diese Erzählungen immer auch explizit wie implizit auf die jeweiligen strukturellen und sozialräumlichen Kontexte Bezug nehmen (vgl. Schütze 1984), lassen sich, ausgehend von diesen Erfahrungen, Positionierungen in und zu verschiedenen (trans-)nationalen Kontexten – in den präsentierten Fällen zum Beispiel Nationalstaaten, Bildungsinstitutionen und -pfade oder transnationale Familiennetzwerke – sowie das damit verknüpfte biographische Wissen im Lebensverlauf rekonstruieren. Positionierungen und Kontexte werden so in ihrer biographischen Bedeutung, ihrer Sinnstrukturiertheit und Zeitlichkeit sowie in ihren Relationen und ihren Widerspruchsverhältnissen analysierbar. Auch wenn der Grad transnationaler Verflechtungen und ihre Relevanz für Bildung und soziale Mobilität wie gezeigt in Bezug auf Bildungsbiographien in Migrationsgesellschaften durchaus variiert, wird in den Rekonstruktionen das Potential unterstrichen, in der Untersuchung von Bildungserfolg nicht ausschließlich auf die gegenwärtige Positionierung in einem nationalen Schul- und Bildungssystem zu fokussieren, sondern hierfür bildungsbiographische Verläufe und ihre transnationalen Kontexte einzubeziehen. Am Fall Genevieve lässt sich beispielhaft zeigen, wie dabei auch das „verworfenene Leben“ – hier ein Leben in Großbritannien – eine biographische Langzeitwirkung entfalten kann (vgl. Dausien/Rothe/

Schwendowius 2016: 51). Transnationale Migration steht in beiden Fällen im Zusammenhang mit individuellen bzw. familialen Aufstiegsstrategien und Bildungsaspirationen und orientiert sich an weitgehend etablierten transnationalen Pfaden (vgl. Carnicer/Fürstenau 2021; Terhart 2020), zugleich verweisen die rekonstruierten Bildungswege aber darauf, dass sich die Komplexität transnationaler Bildungsbiographien erst entfaltet, wenn diese als Zusammenspiel aus Handlungsspielräumen, Prozessdynamiken, Gelegenheitsstrukturen sowie globalen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen betrachtet werden. So sind nicht nur die Möglichkeiten grenzüberschreitender Mobilität und territorialer Kontexte ungleich verteilt, sondern auch Anschlussoptionen im Schul- und Bildungssystem sowie Zugehörigkeiten und Staatsbürgerschaften umkämpft (vgl. Weiß 2017: 301 f.).

Für eine „Übersetzung“ von geographischer in soziale Mobilität sind die Jugendlichen zwingend auf biographisch passförmige Bildungsformate und Anerkennungsstrukturen angewiesen (vgl. Hinrichsen/Hummrich 2021: 21). Mit Blick auf die Fälle zeigt sich dabei, wie im biographischen Verlauf unter anderem die Zuwendung von Lehrkräften oder Freundschaftsbeziehungen zu Peers Chancen für Bildungsteilhabe eröffnen. Die schulischen Möglichkeitsräume sind insofern zwar durch nationale Ordnungen und globale Ungleichheiten vorstrukturiert, die sich entlang der Differenzdimensionen Race/Ethnizität, Klasse und Geschlecht entfalten, sie werden aber auch durch die schulischen Akteur*innen mitgestaltet und hervorgebracht (vgl. Hummrich/Hebenstreit/Hinrichsen 2017; Hinrichsen/Hummrich 2022). Biographisch zeigt sich der Bildungsweg zudem eng mit familialen Anerkennungsstrukturen und -erfahrungen verschränkt. So nehmen in beiden Fällen Familienmitglieder bzw. nahe Bezugspersonen für die Jugendlichen und ihre (Bildungs-)Biographien eine wichtige Orientierungs- und Unterstützungsfunktion ein; ihr Ausfall führt in beiden Fällen zu krisenhaften Verläufen. Die Jugendlichen müssen dabei nicht nur ihren Bildungsweg dies- und jenseits von Nationalstaaten gestalten, sondern auch eine Reihe weiterer Anforderungen des Erwachsenwerdens in Form biographischer Übergänge meistern (vgl. Hinrichsen 2020). Diese Anforderungen addieren sich aber nicht einfach im Kontext der Migration, sondern verschränken sich biographisch in komplexer und teils widersprüchlicher Weise (vgl. Hummrich 2009).

Diese Zusammenhänge verweisen auf die Besonderheiten transnationaler (Bildungs-)Biographien von Jugendlichen, die in der (deutschsprachigen) Bildungs- und Jugendforschung bisher wenig berücksichtigt wurden (vgl. Stošić/Diehm 2022; Pfaff 2020). Anstelle einer national geprägten und affirmativen Sicht auf Bildungserfolg und Integration ermöglichen die Einsichten in die transnationalen Lebenswelten der Jugendlichen vertiefte Erkenntnisse zu Bildungsinstitutionen, Zugehörigkeitsordnungen und Anerkennungsstrukturen in Familie und Schule sowie den damit verbundenen Erfahrungen, die neue und alternative Sichtweisen für die Untersuchung von Bildungsmobilität in Migrationsgesellschaften eröffnen (vgl. auch Stošić/Diehm 2022: 1352). Die transnationale und biographieanalytische Perspektive zeigt dabei die „Organisationslogik“ der Biographien von Jugendlichen auf, die sich längerfristig zwischen mehreren (trans-)nationalen Kontexten bewegen, und unterstreicht, dass sich diese biographische Logik nicht zwangsläufig mit nationalstaatlichen Logiken deckt. Auch öffnet sie den Blick dafür, wie die „Transnationalisierung der sozialen Welt“ (Pries 2008) die Lebens- und Bildungswelten von Jugendlichen verändert (vgl. Pfaff 2020: 87 f.). In Bezug auf Migration und Bildungsmobilität wird so einerseits sichtbar, wie nationale

Schul- und Bildungssysteme im globalen Zusammenhang soziale Ungleichheit(en) reproduzieren und wie sie dabei unter anderem mit ihrer Deutung von Bildungserfolg machtvoll (Bildungs-)Biographien formen, andererseits wie sich Schüler*innen auf diese Deutungen beziehen und wie sie diese vor dem Hintergrund ihrer transnationalen Erfahrungen und ihres biographischen Wissens eigensinnig verarbeiten. Für die Erforschung von Bildungsbiographien Jugendlicher in Migrationsgesellschaften sind diese transnationalen Verflechtungen systematisch zu berücksichtigen, um vertiefte Erkenntnisse zum Zusammenhang von Bildung und sozialer Mobilität dies- und jenseits von Nationalstaaten zu gewinnen.

LITERATUR

- Adick, Christel (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft, in: *Tertium Comparationis*, 11, Heft 2, 243-269.
- Alheit, Peter und Bettina Dausien (2009): „Biographie“ in den Sozialwissenschaften, Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive, in: Bernhard Fetz (Hg.): *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*, Berlin, New York, 285-315.
- Alheit, Peter und Erika M. Hoerning (1989): *Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung*, in: Peter Alheit und Erika M. Hoerning (Hg.): *Biographisches Wissen, Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*, Frankfurt am Main, New York, 8-23.
- Apitzsch, Ursula (2003): Migrationsbiographien als Orte transnationaler Räume, in: Ursula Apitzsch und Mechthild M. Jansen (Hg.): *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse*, Münster, Kritische Theorie und Kulturforschung, Bd. 6, 65-80.
- Apitzsch, Ursula und Irini Siouti (2014): *Transnational Biographies*, in: *ZQF – Zeitschrift für qualitative Forschung*, 15, Heft 1-2, 11-23. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i1-2.21324>
- Ayling, Pere (2015): *Embodying “Britishness”: The (re)making of the contemporary Nigerian elite child*, in: *Curriculum Inquiry*, 45, Heft 5, 455-471. <https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1095623>
- Ball, Stephen J. und Dimitra Pavlina Nikita (2014): *The global middle class and school choice: a cosmopolitan sociology*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, Sonderheft 19, 81-93.
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann (Hg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit, Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (2016⁵): *Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen*, in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg, Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden, 3-53. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_1
- Bukus, Beatrix (2020): *Pupils in the context of multiple and multidirectional migration during their obligatory schooling years*, Dissertation Universität Leipzig 2020, Leipzig.
- Carnicer, Javier A. und Sara Fürstenau (2021): *Transnational mobility, education and social positioning between Brazil and Germany*, in: David Cairns (Hg.): *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration*, Cham, 107-117. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8_11
- Dausien, Bettina (2002): *Sozialisation – Geschlecht – Biographie, Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs*, Bielefeld.

- Dausien, Bettina (2004): Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung, in: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, Theorie, Methoden, Empirie, Geschlecht & Gesellschaft, Bd. 35, Wiesbaden, 314-325. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99461-5_39
- Dausien, Bettina (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen, Theoretische und empirische Argumente, in: Ingrid Miethe, Jutta Ecarius und Anja Tervooren (Hg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf, Perspektiven qualitativer Forschung, 39-61. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzv0q.5>
- Dausien, Bettina, Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius (2016): Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung, Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive, in: Bettina Dausien, Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius (Hg.): Bildungswege, Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung, „Biographie- und Lebensweltforschung“ des Interuniversitären Netzwerkes Biographie- und Lebensweltforschung (INBL), Bd. 13, Frankfurt am Main, 9-22.
- Dausien, Bettina und Andreas Hanses (2018): „Biographisches Wissen“ – Erinnerung an ein ungelöstes Forschungsprogramm, Einleitung in den Themenschwerpunkt, in: ZQF– Zeitschrift für qualitative Forschung, 18, Heft 2, 173-189. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.01>
- El-Mafaalani, Aladin el (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus, Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen, Zugleich Dissertation Universität Bochum 2011, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Faist, Thomas (2021): Die transnationalisierte soziale Frage: Migration und soziale Ungleichheiten, in: Zeitschrift für Migrationsforschung, 1, Heft 1, 9-33. <https://doi.org/10.48439/zmf.v1i1.95>
- Fischer, Wolfgang und Martin Kohli (1987): Biografieforschung, in: Wolfgang Voges (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Biographie und Gesellschaft, Bd. 1, Opladen, 25-49. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4_2
- Fürstenau, Sara (2003): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum, Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher aus zugewanderten Familien an der Schwelle zum Beruf, Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 12, Münster, New York, Berlin.
- Fürstenau, Sara (2015): Transmigration und transnationale Familien, Neue Perspektiven der Migrationsforschung als Herausforderung für die Schule, in: Rudi Leiprecht und Anja Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft, Ein Handbuch, Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken, Schwalbach im Taunus, 143-165.
- Gerhards, Jürgen, Silke Hans und Sören Carlson (2016): Klassenlage und transnationales Humankapital: Wie Eltern der mittleren und oberen Klassen ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten, Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12539-4>
- Glick Schiller, Nina, Linda Basch und Cristina Blanc-Szanton (1992): Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration, Annals of the New York academy of sciences, 645, Heft 1, 1-24. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1992.tb33484.x>
- Glick Schiller, Nina (2014): Das transnationale Migrationsparadigma: Globale Perspektiven auf die Migrationsforschung, in: Boris Nieswand und Heike Drotbohm (Hg.): Kultur, Gesellschaft, Migration, Die reflexive Wende in der Migrationsforschung, Studien zur Migrations- und Integrationspolitik, Wiesbaden, 153-178. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03626-3_6
- Gogolin, Ingrid und Kai Maaz (2019): Editorial „Migration und Bildungserfolg“, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22, Sonderheft 34, 1-14.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2009³): Institutionelle Diskriminierung, Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden.

- Helsper, Werner, Heinz-Hermann Krüger, Lena Dreier, Catharina I. Keßler, Stephanie Kreuz und Mareke Niemann (2016): International orientierte höhere Schulen in Deutschland, Zwei Varianten von Internationalität im Wechselspiel von Institution und Schülerbiografie, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, Heft 4, 705-725. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0715-1>
- Hinrichsen, Merle (2020): Das FSJ als biographischer Zwischenraum, (Re-)Konstruktionen von Bildungswegen junger Erwachsener, *Studien zur Kindheits- und Jugendforschung*, Bd. 5, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29200-3>
- Hinrichsen, Merle (2022): Prekarisierte Übergänge biographisch bearbeiten? – Bildung und soziale Ungleichheit im Kontext des Freiwilligen Sozialen Jahres, in: Daniela Rothe, Dorothee Schwendowius, Nadja Thoma und Christine Thon (Hg.): *Biographische Verknüpfungen, Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion, „Biographie- und Lebensweltforschung“ des Interuniversitären Netzwerkes Biographie- und Lebensweltforschung (INBL)*, Bd. 15, Frankfurt am Main, 73-92.
- Hinrichsen, Merle und Merle Hummrich (2021): Die Interdependenz von Gender in der transnationalen Schule, Chancen sozialer Mobilität im Spannungsfeld von Teilhabe und Ausschluss, in: *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 13, Heft 3, 11-25. <https://doi.org/10.3224/gender.v13i3.02>
- Hinrichsen, Merle und Paula Paz Matute (2018): „Den Horizont erweitern?“ – Schulische Internationalisierung und die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume, in: *Tertium Comparationis*, 24, Heft 2, 190-205.
- Hinrichsen, Merle und Saskia Terstegen (2021): Die Komplexität transnationaler Bildungswelten erfassen?, Theoretische und methodologisch-methodische Überlegungen zur Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule, in: *ZQF – Zeitschrift für qualitative Forschung*, 22, Heft 1, 71-84. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.06>
- Hoerning, Erika M. (1995): Biographische Ressourcen und sozialer Wandel, in: Peter A. Berger und Peter Sopp (Hg.): *Sozialstruktur und Lebenslauf, Sozialstrukturanalyse*, Bd. 5, Opladen, 235-252. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99791-3_11
- Hormel, Ulrike und Albert Scherr (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*, Wiesbaden.
- Hummrich, Merle (2009²): *Bildungserfolg und Migration, Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft, Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Bd. 33, Wiesbaden.
- Hummrich, Merle (2018): Transnationalisierung, Transnationalität und der Vergleich von Schulkulturen, in: *Tertium Comparationis*, 24, Heft 2, 171-189.
- Hummrich, Merle, Astrid Hebenstreit und Merle Hinrichsen (2017): Möglichkeitsräume und Teilhabechancen in Bildungsprozessen, in: Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Norbert Ricken (Hg.): *Bildung und Teilhabe, Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, Wiesbaden, 279-303. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_14
- Hummrich, Merle und Merle Hinrichsen (2022³): Raumtheoretische Ansätze, in: Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert und Katja Ludwig (Hg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Wiesbaden, 169-192. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_10
- Hummrich, Merle, Dorothee Schwendowius und Saskia Terstegen (2022): *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften, Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich, Schule und Gesellschaft*, Bd. 67, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30604-5>
- Karakaşoğlu, Yasemin und Dita Vogel (2019): Transnationale Mobilität als Transformationsanlass für Schulen – ein professionskritischer Beitrag aus der Interkulturellen Bildung, in: Gregor Lang-Wojtasik (Hg.): *Bildung für eine Welt in Transformation, Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*, Opladen, Berlin, 89-106. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.9>

- Keßler, Catharina I., Katrin Kotzyba und Anne Schippling (2019): Biografische Analyse und transnationales Kapital – Theoretische und methodologische Reflexionen, in: *Tertium Comparationis*, 24, Heft 2, 228-245.
- Levitt, Peggy und Nina Glick Schiller (2004): Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society, in: *International Migration Review*, 38, Heft 3: Conceptual and Methodological Developments in the Study of International Migration, 1002-1039. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00227.x>
- Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann (2004): Narrative Identität und Positionierung, in: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5, Heft 1, 166-183.
- Lutz, Helma und Anna Amelina (2017): Gender, Migration, Transnationalisierung: Eine intersektionelle Einführung, *Sozialtheorie*, Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839437964>
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, *Interkulturelle Bildungsforschung*, Bd. 13, Münster, New York, München, Berlin.
- Pfaff, Nicole (2020): Jugendforschung in den Fallstricken des methodologischen Nationalismus?!, in: Cathleen Grunert, Karin Bock, Nicolle Pfaff und Wolfgang Schröer (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung, Ein Aufbruch*, Wiesbaden, 77-95. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27612-6_5
- Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt, *Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*, Edition Suhrkamp, Bd. 2521, Frankfurt am Main.
- Pries, Ludger (2010): Transnationalisierung: Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung, Wiesbaden.
- Phoenix, Ann (2021). Subjectification, the Politics of Recognition and Identities in (Trans)National Classrooms, in: Lydia Heidrich, Yasemin Karakaşoğlu, Paul Mecheril und Saphira Shure (Hg.) *Regimes of Belonging – Schools – Migrations, Teaching in (Trans)National Constellations*, Wiesbaden, 50-58. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1_4
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, *Zugleich Habilitationsschrift Gesamthochschule Kassel 1993*, Frankfurt am Main, New York.
- Rommelspacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*, Berlin.
- Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina und Irini Siouti (2013): ‘Doing Biographical Reflexivity’ as a Methodological Tool in Transnational Research Settings, in: *Transnational Social Review – A Social Work Journal*, 3, Heft 2, 247-261. <https://doi.org/10.1080/21931674.2013.10820767>
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs, in: Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger und Manfred Stosberg (Hg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*, Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg, Herausgegeben von dem Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum Nürnberg, Nürnberg, 67-156.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: *Neue Praxis*, 13, Heft 3, 283-293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: Martin Kohli und Günther Robert (Hg.): *Biographie und Soziale Wirklichkeit, Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart, 78-117. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4_5
- Schütze, Fritz (2006²): Verlaufskurven des Erlebens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Wiesbaden, 205-237. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_11
- Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft, *Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik, Kultur und soziale Praxis*, Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839431948>

- Siouti, Irini (2013): Transnationale Biographien, Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten, Kultur und soziale Praxis, Zugleich Dissertation Universität Frankfurt am Main 2011, Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839420065>
- Stošić, Patricia und Isabell Diehm (2022): Kindheit, Jugend, transnationale Migration, in: Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert und Katja Ludwig (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Wiesbaden, 1335-1356. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_54
- Terhart, Henrike (2020): Transnationale Bildungsverläufe zwischen globaler Bildungsorientierung und nationalem Schulsystem. Internationale Schüler_innen an privaten Internatsgymnasien in Deutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik, 66, Heft 3, 401-420.
- Völter, Bettina, Bettina Dausien, Helma Lutz und Gabriele Rosenthal (2009²): Einleitung, in: Bettina Völter, Bettina Dausien, Helma Lutz und Gabriele Rosenthal (Hg.): Biographieforschung im Diskurs, Wiesbaden, 7-20. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09432-6_1
- Wagner-Diehl, Dominik, Katharina Kanitz und Birthe Kleber (2020): Zum Zusammenhang von Bildung, Biografie und Ungleichheit: Eine Einleitung, in: Dominik Wagner-Diehl, Birthe Kleber und Katharina Kanitz (Hg.): Bildung, Biografie, Ungleichheit: Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit, Opladen, Berlin, 7-16. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k5bx.3>
- Weis, Mirjam, Julia Mang, Barbara Baumann und Kristina Reiss (2020): Zuwanderung und Erfolg aus Sicht der PISA-Studie: Ein Gesamtüberblick von 2000 bis 2015, in: Petia Genkova und Andrea Riecken (Hg.): Handbuch Migration und Erfolg, Wiesbaden, 375-388. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18236-6_27
- Weiß, Anja (2017): Soziologie globaler Ungleichheiten, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 2220, Berlin.
- Weiß, Anja und Ariana Kellmer (2018): Soziale Aufstiege durch Migration, Lassen sich globale Ungleichheiten durch fallvergleichende qualitative Forschung rekonstruieren?, in: ZQF – Zeitschrift für qualitative Forschung, 19, Heft 1-2, 97-112. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.07>
- Wimmer, Andreas und Nina Glick Schiller (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology, The International Migration Review, in: Transnational Migration: International Perspectives, 37, Heft 3, 576-610. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00151.x>
- Zanten, Agnès van, Stephen J. Ball und Brigitte Darchy-Koehlin (2015) (Hg.): World Yearbook of Education 2015: Elites, privilege and excellence, The national and global redefinition of educational advantage, London, New York.

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der Untersuchung des Zusammenhangs von Migration und sozialer Mobilität durch Bildung und kombiniert hierfür eine biographieanalytische mit einer transnationalen Perspektive. Anhand der Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte wird rekonstruiert, wie Erfahrungen in und Beziehungen zu unterschiedlichen (trans-)nationalen Kontexten mit Möglichkeiten der Bildungsmobilität zusammenspielen und welche Bedeutung diesbezüglich globale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse entfalten. Dabei wird deutlich, dass die „Eigenlogik“ der (Bildungs-)Biographien von Jugendlichen häufig quer zu nationalstaatlichen Logiken liegt und sich vor dem Hintergrund biographischer Prozessdynamiken und Wissensbestände vollzieht. Für die Untersuchung von Bildungsmobilität in Migrationsgesellschaften ergibt sich daraus, verstärkt die Erfahrungen und Perspektiven von Jugendlichen einzubeziehen und ihre Biographien jenseits eines methodologischen Nationalismus in ihrem zeitlichen Verlauf zu analysieren.