

„Kaufleute kann man überall brauchen.“ Oder: „Ich will mich einfach zurückziehen.“ – Was transnationale Bildung in postkolonialen Kontexten von Asyl und Exil bedeuten kann

Frauke Meyer

Zusammenfassung

Der Beitrag richtet den Blick anhand der Leitfrage, was transnationale Bildung in einem postkolonialen Kontext von Asyl und Exil bedeuten kann, auf die seltener thematisierten Formen von Transnationalität. Zunächst wird das Konzept transnationaler Bildung um eine postkoloniale Perspektive erweitert und dann ein erweiterter Bildungsbegriff vorgeschlagen, der es erlaubt, die in- und nonformalen Bildungsprozesse, wie sie im Kontext von Flucht und Asyl häufig sind, zu erfassen. Anhand zweier Fallbeispiele wird schließlich illustriert, was transnationale Bildung unter den postkolonialen Bedingungen des Asyls bzw. Exils bedeuten kann.

Schlagwörter: Transnationalität, Fluchtmigration, Bildung

“Businessmen are everywhere useful”. Or: “I’d simply like to retreat.” – What Transnational Education could mean in a Postcolonial Context of Asylum and Exile

Abstract

The paper focusses the less discussed forms of transnationality guided by the question what transnational education (Bildung) could mean in a postcolonial context of asylum and exile. First, the concept of transnational Bildung is broaden by a postcolonial perspective. Then, an extended concept of Bildung is proposed which allows integrating in- and nonformal processes of Bildung being often characteristic for asylum and exile contexts. Finally, two case studies illustrate what transnational education could mean under the postcolonial conditions of asylum and exile.

Keywords: transnationality, flight migration, education (Bildung)

1 Einleitung

„We are here, because you were (and are) there!“ Dieser Slogan von Flüchtlingsselbstorganisationen zeigt, dass sich Fluchtbewegungen vom globalen Süden in den Norden in postkolonialen Verhältnissen vollziehen. „Postkoloniale Verhältnisse“ meint hier nicht nur materielle, sondern auch diskursive Machtverhältnisse, die aus der kolonialen Ver-

gangenheit hervorgehen und sich durch Raum und Zeit verändert in der Gegenwart spiegeln. Insofern gibt es keine Orte oder Verhältnisse, die nicht postkolonial geprägt sind. Damit interveniere ich *Messerschmidt* (2004) folgend einerseits in dominante Wissensproduktionen, Denkweisen und Praktiken, die die historische Herkunft gegenwärtiger globaler Verhältnisse und die von Repräsentationen des Eigenen und des Anderen verschweigen. Andererseits mache ich darauf aufmerksam, dass sich gesellschaftliche Verhältnisse nicht auf ein „Oben“ und „Unten“, „das Zentrum“ und „die Peripherie“, „Zugewanderte“ und „Einheimische“ oder im Hinblick auf transnationale Migrationsbewegungen auf „Herkunft“ und „Ankunft“ reduzieren lassen. Unter Rückgriff auf dekonstruktive Ansätze machen postkoloniale Theoretiker*innen darauf aufmerksam, dass es keine einheitlichen Identitäten, Kulturen, Nationen oder Sprachen gibt. Vielmehr handelt es sich um diverse Formen von Hybridität, Transnationalität, Transkulturalität, kurz: um viele Formen eines „in-between“ (*Bhabha* 1994, S. 185). Das Verdienst feministischer postkolonialer Ansätze (z.B. *Spivak* 1988) sowie deren Rezeption im deutschsprachigen Kontext durch als „Andere“ konstruierte Denkerinnen (z.B. *FeMigra* 1994) ist es, innerhalb der postkolonialen und feministischen Debatte auf das machtvollere Ineinandergreifen verschiedener Kategorien¹ in Raum und Zeit hinzuweisen und dies als wirksam für jedes Subjekt zu denken. Dadurch erweitert sich die Analyse um die zeitliche und örtliche Bedingtheit von Subjektkonstruktionen und -konstitutionen. Zudem ist es möglich, die dominante Mehrheit einzubeziehen und so die komplexen Prozesse machtvoller Subjektpositionierungen analytisch zu erfassen. Nicht alle Migrant*innen, auch Geflüchtete nicht, sind in der gesellschaftlichen Hierarchie des Exils oder Asyls in jeder Hinsicht „ganz unten“ und nicht alle „weißen Deutschen“ befinden sich stets „ganz oben“. Gleichwohl können auch prekariisierte „weiße Deutsche“ machtvollere Positionen gegenüber sozio-ökonomisch gut gestellten Migrant*innen einnehmen, weil z.B. ihr Aufenthaltsrecht oder ihre Zugehörigkeit zum Kollektiv der Deutschen in der Regel nicht in Frage gestellt wird.

Vertreter*innen der transnationalen Migrationsforschung suchen die in der Sozialwissenschaft lange dominierende Vorstellung zu überwinden, dass räumliche Verortungen von Migrant*innen sowie ihr Aktionsradius an ihre Herkunfts- und Ankunftsländer gebunden seien. Vielmehr postulieren sie, dass Migrant*innen – auch wenn sie nicht mehr physisch unterwegs sind – in transnationalen Räumen leben. Diese Räume werden durch soziale Praktiken gebildet, die in und durch mehrere Nationalstaaten hinweg erfolgen (*Glick-Schiller/Basch/Szanton-Blanc* 1992; *Transit Migration* 2007, S. 9-11). Folglich ist der transnationale Raum ein nationalstaatlichen Gebieten nicht zuzuordnender sozialer Raum, der aber gleichwohl durch die jeweiligen nationalstaatlichen Gesetzgebungen strukturiert ist.

Dieses Postulat findet eine Entsprechung in der postkolonialen Vorstellung von Hybridität. Hybridität verweist auf die Uneindeutigkeit jeglicher Identität und hebt Dichotomien wie Kultur A und Kultur B aus, indem sie auf die Untrennbarkeit des Einen vom Anderen und die Möglichkeit, aus mehreren „Kulturen“ und „Identitäten“ etwas Neues zu kreieren, verweist (*Hall* 1994, *Bhabha* 1994).

Beiden Postulaten ist gemein, dass Menschen sich nicht eindeutig zuordnen oder verorten müssen. Oft wird übersehen, dass auch transnationale oder hybride Verortungen von Machtverhältnissen bestimmt sind. Darauf haben *Niedrig* und *Schroeder* (2004) unter Rückgriff auf *Mecheril* und *Plößer* (2000) hingewiesen. Dennoch ist die Berücksichtigung postkolonialer Machtverhältnisse in der deutschsprachigen transnationalen Bildungsforschung nach wie vor marginal. Dadurch geraten die diversen, im Kontext von

Fluchtmigration sehr restriktiven, nationalen Begrenzungen, denen transnationale Räume und Bildungsprozesse unterliegen, ebenso aus dem Blick wie die Wirkung diskursiver Macht, wenn es darum geht, Bildung bzw. Gebildete in diesen Kontexten zu bestimmen.

Grenzregime sowie nationale Gesetzgebungen bzw. Rechtsauslegungen verwehren Fluchtmigrant*innen häufig die Möglichkeit, sich dort zu verorten, wo sie möchten. Diese Hybridität des „Nirgends Ankommens“ kann eine „ziemlich greifbare traumatische Erfahrung“ (Žižek 2001) sein. Anders gesagt: Die Wertung von Transnationalität und Hybridität als etwas Positives und Bereicherndes setzt die Erlaubnis, sich verorten und nationale Grenzen überschreiten zu dürfen ebenso voraus wie die Anerkennung der jeweiligen uneindeutigen Verortung bzw. Positionierung. Das ist bei Geflüchteten oft beides nicht der Fall.

Postkoloniale Ansätze, so wie ich sie hier verstehe, richten ihr Augenmerk auf die vielgestaltigen, ineinandergreifenden Machtverhältnisse in Raum und Zeit sowie die Wissensproduktionen, die Subjekte konstruieren und in denen sich Subjekte konstituieren. In einem globalen, transnationalen Kontext ermöglicht es eine solche postkoloniale Perspektive, die mit unterschiedlichen Transnationalisierungsprozessen einhergehenden Hierarchisierungen mit zu erfassen. In Bezug auf transnationale Bildung kann sie dazu beitragen, den Blick auf Bildungsprozesse unter Fluchtbedingungen zu richten, die aufgrund der oben genannten Machtverhältnisse oft im Informellen oder Non-Formalen ablaufen müssen und in den Ankunftsländern selten (an-)erkannt werden.

2 Transnationalität, Fluchtmigration und Bildung

Fluchtmigrationen aus den Ländern des globalen Südens sind meist in vielfältiger Weise von Transnationalität geprägt und zwar von einer Transnationalität, die deutlich mehr ist als nur ein dichotomer Prozess zwischen Herkunfts- und Ankunftsland. *Schroeders* (2009; 2018) Rekonstruktionen von Biografien junger Geflüchteter zeigen beispielsweise, dass Transnationalität im Kontext von Flucht, Asyl und Exil aus sozialen, oft familiären Netzwerken resultiert, die sich dauerhaft über mehrere Nationalstaaten erstrecken. Einzelne leben einige Zeit in diesem Staat, dann in jenem und schließlich wieder woanders. Ähnliches kann *Schroeder* für die (formalen) Bildungsverläufe unter Fluchtbedingungen zeigen: Mal wird dort die Schule, mal hier eine Qualifizierungsmaßnahme, dann an einem dritten Ort erneut eine Schule besucht.

Zudem zeigen seine Arbeiten, dass Grenzregime, die nationalen Zuwanderungsbestimmungen sowie die dominanten Rechtsauslegungen, die transnationalen Lebenskontexte, aber auch die möglichen Formen transnationaler Bildungsprozesse beeinflussen. Das gegenwärtige europäische Grenzregime zwingt Fluchtmigrant*innen z.B. regelmäßig zu längeren, häufig mehrjährigen, Aufenthalten in Transitländern wie der Türkei, Iran, Marokko oder Libyen. Der Besuch von Bildungsinstitutionen ist Geflüchteten dort nicht immer möglich, weil sie qua Status ausgeschlossen sind (z.B. im Iran), keine Schulpflicht für sie besteht (z.B. Türkei, Libyen, Marokko) oder weil sie mangels staatlicher Transferleistungen schlicht auf Erwerbsarbeit angewiesen sind. Doch auch wer Europa erreicht, sitzt oft mehrere Jahre gegen den eigenen Willen irgendwo fest, hat nicht immer Zugang zu formeller, institutionalisierter Bildung und/oder ausreichend Geld für den Lebensunterhalt. Das bedeutet jedoch nicht, dass sich unter den Bedingungen fluchtspezifischer

Transnationalität keinerlei Bildungsprozesse vollzögen. Vielmehr entziehen sie sich – wie oben dargelegt – häufig dem dominanten Blick. *Seukwa* (2007) zeigt eindrücklich, welche Bandbreite transnational erworbene Fertigkeiten im Kontext von Flucht, Asyl und Exil annehmen und wie bedeutsam informelle und non-formale Bildung für den Erwerb formaler Bildungsabschlüsse, aber auch für die Konfigurierung subjektiver Ziele sein können.

Das verweist auf die Notwendigkeit eines Begriffs von transnationaler Bildung, der sowohl geeignet ist, mehr als nur formale Bildung zu erfassen als auch die Ausschlüsse, Hierarchisierungen und Dynamiken zwischen verschiedenen Formen transnationaler Bildung in den Blick zu nehmen. Im folgenden Abschnitt werde ich unter Rückgriff auf *Kollers* (2012) erweiterten Bildungsbegriff und *Walthers* (2014) Ergänzung um das Moment der Anerkennung einen solchen Bildungsbegriff vorschlagen. Sodann zeige ich anhand zweier Fallbeispiele, worin transnationale Bildung unter den Bedingungen von Flucht-migration bestehen kann.

3 Bildung, Transformation, Anerkennung

Innerhalb der transnationalen Bildungsforschung gibt es durchaus Ansätze, unterschiedlich gewertete Formen transnationaler Bildung analytisch operationalisierbar zu machen. *Adick* (2008) schlägt ausgehend von ihrer Analyse der transnationalen Bildungsdiskurse vor, zwischen *transnational education from above* und *transnational education from below* zu unterscheiden. Während sie mit *from above* elitäre, oft auch offiziell vom Bildungssystem geförderte Formen transnationaler Bildung (z.B. transnationale Schul- und Hochschulbildung) meint, versteht sie unter *from below* all jene Formen transnationaler Bildung, die wenig offizielle Resonanz und Augenmerk erfahren (z.B. unter Migrationsbedingungen erworbene transnationale Bildung). *Adicks* Modell verweist deutlich auf Hierarchisierungen transnationaler Bildung. Es ist jedoch damit nicht möglich, die Zwischenformen – etwa transnationale Bildung elitärer Migrant*innen – oder jene von z.B. *Fürstenau* (2006) für formelle und von *Seukwa* (2007) sowie *Schroeder* (2009; 2018) für informelle Bildung beschriebenen Transformationsmöglichkeiten migrantischer Transnationalität in formalen Bildungserfolg zu erfassen. Deshalb möchte ich eine begriffliche Erweiterung vorschlagen, um einerseits informelle und non-formale Bildungsprozesse und andererseits die Machtverhältnisse zu berücksichtigen, in denen etwas als Bildung oder Nicht-Bildung anerkannt werden kann.

In Anschluss an *Kokemohrs* (2007) Reformulierung des Humboldt'schen Bildungsbegriffs schlägt *Koller* (2012) einen erweiterten Bildungsbegriff vor. Er postuliert Bildung als „*Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen, die sich potentiell immer dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen*“ (*Koller* 2012, S. 15f.; *Kokemohr* 2007).

Dieser recht breiten Bildungsauffassung zufolge dürften Fluchtmigrant*innen auf ihren langen Transitwegen, in den Fallstricken der Grenzregime, der sich permanent ändernden nationalen Rechtgebungen, der daraus resultierenden vielgestaltigen Problemlagen sowie ihren transnationalen Lebensbezügen eine ganze Menge an Bildung erwerben.

Zu fragen ist mit *Foaleng* (2002) jedoch, was man mit gesellschaftlich negativ konnotierten Transformationen macht wie der Entwicklung eines strafauffälligen Verhaltens.

Foaleng (2002, S. 214) schlägt vor, unter Bildung nur solche Transformationen zu fassen, die es den Individuen ermöglichen, ihre Probleme besser zu bearbeiten. Doch auch dieses Kriterium ist schwer zu erfassen. Denn wer beurteilt woran, ob die Problembearbeitung besser als zuvor erfolgt?² Es ist durchaus denkbar, dass eine straffällige gewordene Person meint, sie könne nun bestimmte Probleme – z.B. die finanzielle Unterstützung von Angehörigen – besser als vor der Straffälligkeit bewältigen. Im bestehenden ethisch-moralischen Rahmen wohl jeder Gesellschaft kann straffälliges Verhalten nicht als Bildung anerkannt werden, weil diese Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses andere schädigt.

Innerhalb der Sozialen Arbeit hat *Walther* (2014) einen Vorschlag für einen transformatorischen Bildungsbegriff formuliert, der informelles Lernen als bildungsrelevant einbezieht, aber auch Bildung als eine besondere Form der Aneignung konzipiert, die – um Bildung zu sein – auf Anerkennung angewiesen ist. Das Anerkennungsmoment wiederum ermöglicht die Einbeziehung von Dynamiken zwischen Bildung und Nicht-Bildung, wenn man – was ich hier vorschlage – Anerkennung mit *Butler* (2012) als (kritische) Moral versteht, die einen flexiblen und stets zu hinterfragenden Rahmen für das (noch nicht) Anerkennbare bildet.

Walther (2014) identifiziert drei Dimensionen von Aneignung:

1. Aneignung der sozialen und natürlichen Umwelt (Lebensbewältigung);
2. Aneignung von Welterfahrung bzw. Wissen und Können in einem bestehenden Rahmen (Lernen);
3. Aneignung neuer Formen des Selbst- und Weltbezugs und Konfigurierung des bestehenden subjektiven Rahmens bzw. des subjektiven Habitus (Bildung).

Somit ist nicht jede Aneignung per se Bildung. Darüber hinaus ist nicht jede Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen Bildung. *Walther* (2014) knüpft Bildung in zweifacher Hinsicht an Anerkennung: an die Anerkennung als Subjekt und an die Anerkennung der transformierten Selbst-Weltverhältnisse als Bildung. Dadurch erscheint Bildung als reziproker Prozess von Subjekt und sozialer Umwelt und folglich auch als Ergebnis einer Auseinandersetzung mit den dort herrschenden Ungleichheits- bzw. Machtverhältnissen. An dieser Stelle ist das philosophische Problem relevant, dass Anerkennung an „den Horizont der Wahrnehmung“ (*Kilius* 2014, S. 2) gebunden ist. Das bedeutet, dass Anerkennung ohne die vorgängige Setzung eines Rahmens (z.B. ethisch, moralisch, religiös, politisch) unmöglich ist. In Anschluss an *Butler* (2007) und *Honneth* (1992) ist dieser notwendige Rahmen verhandelbar. Damit ist es möglich, bisher als „Nicht-Bildung Geltendes“ als Bildung anzuerkennen. Die grundlegende Logik, die Bildung von Nicht-Bildung unterscheidet, bleibt jedoch unangetastet. Würde man sie aufgeben, wäre Anerkennung nicht mehr möglich, denn es gäbe – wie *Butler* (2007) in Bezug auf die Anerkennung als Subjekt bemerkt – den Ort bzw. den Rahmen, von dem aus bzw. innerhalb dessen Anerkennung erfolgt, nicht mehr. Es ist demnach keinesfalls beliebig, welche Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen und Konfigurationen des subjektiven Rahmens überhaupt als Bildung anerkenubar sind. Vielmehr müssen sie in den bestehenden Rahmen des Anerkennbaren passen. Jene Transformationen des Selbst-Weltverhältnisses und solche Konfigurationen des subjektiven Rahmens, die ethisch-moralische Grundüberzeugungen einer Gesellschaft in Frage stellen oder sie gleich gänzlich torpedieren wie es etwa im Fall von Straffälligkeit geschieht, können nicht als Bildung anerkannt werden, es sei denn, man ignorierte den ethischen Rahmen vollkommen. Das bedeutet nicht, dass

in den Transformations- und Konfigurationsprozessen einer strafauffällig werdenden Person kein Lernen oder Bildung stattfindet. Die Anerkennung dieser radikal anderen Lern- und Bildungsprozesse aber ist – im bestehenden moralischen Rahmen – unmöglich. Indes ist der Rahmen wandelbar, so dass das noch nicht Anerkannte durchaus anerkannt werden kann. Damit der Rahmen offengehalten werden kann, muss der jeweils eigene Wahrnehmungshorizont immer wieder hinterfragt und reflektiert werden (*Butler* 2009, S. 12).

Die Verwobenheit von Anerkennung, bestehenden Machtverhältnissen und Moral bzw. Ethik bringt es mit sich, dass die oben vorgeschlagenen Reformulierungen des Bildungsbegriffs die Notwendigkeit fortsetzen, dass Individuen, die ihre Selbst- und Weltverhältnisse so transformieren, das diese anerkennbar sein könnten (also nicht radikal anders sind) um deren Anerkennung als Bildung erst ringen müssen und Anerkennung eben nicht ohne Weiteres erwarten können.

Dennoch erlaubt es ein Bildungsbegriff, wie *Walther* ihn vorschlägt, die Diskussion um transnationale Bildung aus ihrer tendenziellen Fokussiertheit auf schulische bzw. institutionalisierte Bildung herauszuführen und im Verborgenen, Taktischen oder Informellen ablaufende transnationale Lern- und Bildungsprozesse, wie man sie etwa unter den Bedingungen postkolonialer Fluchtmigrationen finden kann, mit zu erfassen. Das möchte ich anhand der ganz unterschiedlich verlaufenen Werdegänge von *Samir* und *Jamal* illustrieren, die beide in Deutschland Asylanträge gestellt und nicht nach der Genfer Flüchtlingskonvention anerkannt worden sind. Ausgewählt habe ich diese beiden Fälle, weil sie zueinander in mehrfacher Hinsicht kontrastiv sind. Beide teilen die recht kurze formale Bildungserfahrung von jeweils fünf Jahren sowie den Umstand, dass ihre Asylanträge abschlägig beschieden wurden und sie nun – allerdings mit unterschiedlichen – unsicheren Status in Deutschland leben.

Die beiden Fälle entstammen unterschiedlichen Forschungsinteressen. Den mir persönlich bekannten Fall *Samir* habe ich in einem tagebuchartigen Protokoll festgehalten. Ursprünglich war das Protokoll für einige Monate geplant, um daraus Material für eine didaktische Werkstatt mit Lehrkräften zu entwickeln. Letztlich habe ich über *Samir* gut zwei Jahre Protokoll geschrieben, weil ich mich dafür interessierte, wie junge Geflüchtete den Übergang von der Schule in die Ausbildung bewerkstelligen. *Samir* ist, wie gleich ausgeführt wird, trotz seiner kriegsbedingt kurzen Schulzeit im Herkunftsland, im deutschen Exil ein recht bildungserfolgreicher junger Mann, dem es mehrfach gelingt, sich mit den Gegebenheiten zu arrangieren.

Der Fall *Jamal* stammt hingegen aus dem Datenpool zur Dissertation „Übergänge hinter Gittern“ einer Kollegin (*Wagner* 2019).³ Sie hat leitfadengestützte Interviews mit Jugendlichen zum Übergang von Haft in Freiheit geführt. *Jamal* erschien mir ein gutes Fallbeispiel in dem hier diskutierten Kontext, weil er in mehrfacher Hinsicht einen Gegenpol zu *Samir* darstellt: Während *Samir* vielfach unterstützt und als noch Schulpflichtiger der Ausbildungsvorbereitung zugewiesen wird und damit etwas tun kann, was dem Wunsch seiner Familie, er möge im Exil studieren, zumindest ansatzweise nahe kommt, hat *Jamal* lange niemanden, kann seinem Wunsch nach einem finanziell abgesichertem Leben für seine Angehörigen im Herkunftsland und sich selbst im Exil kaum nachkommen, gerät auf Abwege, wird schließlich inhaftiert und erhält bis auf einen Deutschkurs keinen Zugang zu formalen Bildungsangeboten.

Zieht man den bestehenden Diskurs zu Geflüchteten hinzu, der analog zu kolonialen Wissensproduktionen über die „Anderen“ von der Dichotomie des „Guten“ oder „Edlen“ vs. des „Verwerflichen“ oder „Wilden“ gekennzeichnet ist, dann repräsentiert der aus

dem Bürgerkrieg geflüchtete *Samir* den „guten bzw. zumindest vorübergehend zum Schutz berechtigten Flüchtling“. Der aus Armut und Perspektivlosigkeit geflüchtete *Jamal* dagegen entspricht dem verwerflichen „Anderen“, der das „Eigene“ gefährdet und abgewehrt werden muss.

4 *Samir* und *Jamal* – zwei Fallbeispiele

Im Folgenden spiegele ich die Lebensläufe der beiden Jugendlichen und arbeite heraus, was transnationale Bildungsprozesse in den postkolonialen Machtverhältnissen von Asyl und Exil beinhalten können.

Samir wächst in einer Familie der unteren Mittelschicht in der Nähe einer syrischen Großstadt auf. *Jamal* hingegen erlebt eine von Armut geprägte Kindheit in einer nordafrikanischen Großstadt. Beide Jungen erleben früh, dass sich die Eltern trennen, die Väter die Familie verlassen und neue Familien gründen: *Samir* im Alter von acht, *Jamal* im Alter von vier Jahren.

Beide können in ihren Herkunftsländern jeweils nur fünf Jahre zur Schule gehen. Doch während dies bei *Samir* dem Bürgerkrieg geschuldet ist, sind es bei *Jamal* die sozialen Lebensverhältnisse seiner Familie, die ihn die Schule abbrechen lassen: „Ich habe in eine Wohnung gewohnt, wo [es] die ganze Zeit Stress gibt. Da kann man nich zur Schule, da kann man nich schlafen als Kind“ (156-157). Anders als *Jamal* scheint *Samir* in seiner Familie fürsorglich geborgen zu sein. So bindet ein Onkel *Samir* in seiner Kfz-Werkstatt ein, als *Samirs* Schule schließt und dass sich *Samir* schließlich im Alter von 16 Jahren zusammen mit seinem 10 Jahre älteren Bruder auf den Weg nach Europa macht, ist das Ergebnis eines Familienbeschlusses: Die Brüder sollen dafür sorgen, dass Mutter und Großmutter sowie die Familie des Vaters nachziehen kann. Damit das gelingt, bekommt *Samir* den Auftrag zu „studieren“, sein Bruder soll eine Arbeit finden und auf dem Weg den jüngeren Bruder schützen. *Jamal* trifft hingegen die Entscheidung, nach Europa zu gehen, zumindest seiner Erzählung zufolge mit 13 Jahren ganz alleine. Er verbindet mit Europa das Ziel, sich selbst im Exil sowie der Mutter, den leiblichen und den Halbgeschwistern im Herkunftsland ein nach seinen Maßstäben gutes Leben zu ermöglichen. Dazu gehört eine gute Wohnung und ausreichend Geld. Doch *Jamals* Ziel erfüllt sich nicht. Rückblickend sagt er: „Dann kommt man hier, dann dreht man durch“ (425). Vor allem der Umstand, dass er weder am Anfang noch überhaupt je bis zum Interviewzeitpunkt eine gute Wohnung findet, macht ihn, wie er sagt, „richtig kaputt“ (427).

Sowohl *Samir* als auch *Jamal* leben und arbeiten auf ihrem Weg bis nach Deutschland in verschiedenen Nationalstaaten, wenn auch unter ganz unterschiedlichen Bedingungen. *Samir* und sein Bruder nehmen unterwegs zur Finanzierung ihrer Flucht Gelegenheitsjobs an, z.B. in Teestuben oder bei Bauern. Dabei kann *Samir* manchmal seine Kfz-technischen Kenntnisse und seine Fähigkeit zu improvisieren, gewinnbringend nutzen. Auch wenn nicht anzunehmen ist, dass es sich bei diesen Jobs um reguläre Arbeitsverhältnisse gehandelt hat, sind es doch Tätigkeiten, die gemeinhin unter „anständige Arbeit“ fallen. *Jamal* dagegen verdient das Geld für seinen Lebensunterhalt und den seiner Mutter durch Straftaten, die er in einer transnational agierenden Gruppe begeht. Finanziell lebt er in dieser Zeit, wie er selbst sagt, „wie ein König“ (261). Doch deutet er im Interview an, dass es emotional kein Königsleben war: „[...] die Jugendliche wie ich, die rei-

sen von weit her, die suchen was, die haben nichts. Die brauchen Leute, die dabei helfen. Der zeigt dir, wie du kannst am Tag essen. Wie du klarkommst. Da steht dann gar keiner. Wenn man kommt, dann findet man gar keinen. Das ist schwierig. Man wird durcheinander.“ (371-373). *Jamal* schildert hier, dass er als damals Minderjähriger in dem EU-Land, wo er ankommt, alleine zurechtkommen musste und keine Hilfeangebote erhielt. Offiziell ist das anders geregelt. Allein eingereiste Minderjährige fallen in der EU unter die staatliche Fürsorgepflicht für Minderjährige, auch wenn ihr Herkunftsland, wie es bei *Jamal* der Fall ist, in der EU als verhältnismäßig sicher gilt und deshalb kaum Aussichten auf eine Anerkennung als Asylberechtigter bestehen. Die Praxis ist, wie der Fall *Jamal* zeigt, oft anders. Es kümmert sich niemand darum, dass *Jamal* eine altersangemessene Betreuung und Unterkunft bekommt. So lebt er mehrere Jahre die *Žižek*'sche traumatische Variante von Transnationalität und Hybridität, indem er in der straffälligen Gruppe in verschiedenen EU-Ländern herumzieht und sich mal da, mal dort aufhält, niemals jedoch eine Bleibeperspektive an einem dieser Orte erhält. Nirgends hat *Jamal* Zugang zu formaler Bildung, er eignet sich jedoch in nonformalen Lernprozessen zum Teil recht gute Kenntnisse in einigen Landessprachen an.

Samir hat es im Vergleich zu *Jamal* leichter im Asyl anzukommen. Abgesehen davon, dass sein älterer Bruder vermutlich einen gewissen Rückhalt bietet, kommt *Samir* als „Bürgerkriegsflüchtling“ Anfang 2016 nach Deutschland, also zu einer Zeit, wo diese Geflüchteten selbst in kleinen Orten willkommen geheißen werden. Die sogenannten „Armut Flüchtlinge“, zu denen *Jamal* gehört, standen auch in der Hochphase der Öffnung für Geflüchtete nicht im Fokus. Zudem haben *Samir* und sein Bruder anders als *Jamal* durch ihre Nationalität eine sog. gute Bleibeperspektive, was z.B. *Samirs* Bruder Zugang zu Deutschkursen und Arbeitsintegrationsmaßnahmen gibt. *Jamal*, der bei seiner Einreise nach Deutschland nur wenige Jahre jünger als *Samirs* Bruder ist, kann aufgrund seiner Duldung keine Deutschkurse besuchen. *Samir* hat das Glück, dass er in Deutschland als Minderjähriger so behandelt wird, wie es rechtlich in allen EU-Ländern vorgesehen ist. Er ist noch schulpflichtig und wird der Ausbildungsvorbereitung an einer Berufsschule zugewiesen. Damit kann er zumindest versuchen, dem familiären Auftrag, zu studieren, näher zu kommen. Trotz der widrigen Bedingungen in der Gemeinschaftsunterkunft widmet sich *Samir* intensiv dem Lernen. Aber er befolgt auch den Rat seiner Lehrerin, die Freizeit aktiv zu gestalten, spielt Fußball, geht mit Freunden aus und nimmt an sogenannten Welcome-Veranstaltungen teil, über die er unter anderem seine Mentorin kennenlernt.

Nach wenigen Monaten in der Schule kann sich *Samir* bereits gut auf Deutsch verständigen, so dass er die Behördengänge für sich und seinen Bruder übernimmt. *Samir* gelingt es auch, sich mit dem ihm unverständlichen Umstand zu arrangieren, dass sein Bruder als Flüchtling nach der Genfer Konvention anerkannt wird und damit den Vater nachholen kann, während er selbst mit derselben Fluchtgeschichte nur einen subsidiären Schutz erhält, der ihm den Familiennachzug nach damaliger Rechtsauslegung nicht erlaubt. Er lernt weiter, absolviert mit guten Resultaten zwei betriebliche Praktika, obwohl ihn die betreffenden Berufe nicht interessieren und schafft den Mittleren Schulabschluss sowie das DEUFL-Zertifikat B2. Damit verfügt *Samir* nun über ein in Deutschland anerkanntes kulturelles Kapital, das ihm den Einstieg in Ausbildung und Arbeit erleichtern kann. Dennoch ist auch *Samir* gefordert, sich bietende Gelegenheiten schnell zu nutzen, auch wenn sie ihn eigentlich gar nicht interessieren (z.B. die Praktika) oder er andere Ziele hat (z.B. studieren, Familiennachzug). Eine solche Fähigkeit hat *Seukwa* (2007) als „Überlebenskunst“ gekennzeichnet, die oft bereits in Auseinandersetzung mit den Le-

bensumständen im Herkunftsland und insofern in informellen Lernprozessen erworben wurde. Anders als *Jamals* Überlebenskünste als transnational agierender Dieb, handelt es sich bei *Samirs* Überlebenskunst um eine Fähigkeit, die ihm anerkennbare Bildungsprozesse eröffnet. Das zeigt sich nicht zuletzt an *Samirs* Übergang von der Schule in den Beruf. Nachdem er sich mehrfach erfolglos um einen Ausbildungsplatz als Kfz-Mechatroniker bemüht hat, beginnt *Samir* eher lustlos ein kaufmännisches Praktikum. Seine Anleiter*innen schätzen ihn, in der Folge lässt er sich zunehmend auf die Arbeit ein. Am Ende bewirbt er sich erfolgreich um einen Ausbildungsplatz. Darin sieht er eine gute Chance, seinen Aufenthaltsstatus über die sogenannte Ausbildungsduldung zu festigen und bei guten Noten vielleicht auch die Fachhochschulreife zu erreichen. Doch selbst wenn beides nichts werden sollte, ist sich *Samir* sicher: „Kaufleute kann man überall brauchen. Das kann ich dann überall auf der Welt sein.“ (Forschungstagebuch)

Seine Überlebenskunst in Verbindung mit der Anerkennung durch die Praktikumsanleiter*innen bewirkt, dass *Samir* seinen bisherigen subjektiven Rahmen konfiguriert, d.h. einen Bildungsprozess durchläuft, der es ihm letztlich erlaubt, sich auf den eigentlich nicht gewünschten kaufmännischen Ausbildungsplatz einzulassen und diesen vor dem Hintergrund seines unsicheren Aufenthaltsstatus⁴ und seines transnationalen Lebenskontextes als wertvoll zu begreifen. Damit erweist sich *Samirs* Selbstkonfiguration als zukünftiger Kaufmann und somit sein transnationaler Bildungsprozess in zweifacher Hinsicht als von der Rechtsauslegung bedingt: Die Ausbildung kann den Aufenthaltsstatus in Deutschland festigen. Sie ist zugleich bei Nichtgewährung der Aufenthaltserlaubnis eine Option, sie im transnationalen Lebenskontext anderweitig zu nutzen.

Diese Bedingtheit der transnationalen Bildungsprozesse junger Geflüchteter durch die Rechtsauslegung zeigt sich bei *Jamal* auf sehr restriktive Weise.

Ähnlich wie *Samir* kommt er im Zuge der „großen Wanderung“ Ende 2015/Anfang 2016 nach Deutschland und stellt einen Asylantrag. Vor dem Hintergrund seiner oben erwähnten Sehnsucht nach Ankommen lässt sich vermuten, dass *Jamal* versucht, sein Selbst- und Weltverhältnis über den Asylantrag vom straffauffälligen, illegalisierten zum legalbewährten legalisierten Jungerwachsenen zu konfigurieren. Dann lässt sich sein Weg nach Deutschland sowie sein Asylbegehren als beginnender Bildungsprozesses verstehen. Die bestehende Asylrechtsauslegung unterbindet diesen Bildungsprozess jedoch: *Jamals* Asylantrag wird abgelehnt, er erhält eine Duldung ohne Arbeitserlaubnis. Um seinen Lebensunterhalt zu finanzieren, führt er sein straffauffälliges, traumatisch-transnationales Leben in Deutschland und anderen EU-Staaten fort (301-304). Schließlich wird er kurz hintereinander zu zwei Jugendhaftstrafen verurteilt. Während der Haft versucht *Jamal*, weitere Bildungsprozesse im Sinne einer Selbst- und Weltkonfiguration zu starten, indem er an einem Deutschkurs teilnimmt und Anträge auf Schulbesuch und Ausbildung stellt. Wieder verhindern bürokratische Entscheidungen bzw. Versäumnisse *Jamals* Bildungsbemühungen, denn der Schulbesuch wird abgelehnt und der Ausbildungsantrag übersehen.

Nach der zweiten Haftentlassung hat *Jamal* erstmals umfassendere Unterstützung von einer Sozialpädagogin, die ihn und sein Bildungsziel, „ich will mich einfach [von falschen Freunden und Drogen; F.M] zurückziehen“ (273), anerkennt. Das motiviert ihn zu einem weiteren Versuch, seinen subjektiven Rahmen in Deutschland zu transformieren und gesellschaftlich anerkennbare Bildung zu erwerben: „Ich hab so gedacht, wenn ich [aus der Haft; F.M.] rausgeh, wenn ich [Sozialarbeiterin] nicht kennengelernt habe, ich pack meine Sachen und bin weg. Krieg ich hier ja keinen Platz zum Leben. Dann geh ich [...], wo-

hin es klappt. Aber da ist sie, deshalb bin ich hier“ (359-362). Diese Aussage macht dreierlei deutlich: Anerkennung als Subjekt – hier durch die Sozialarbeiterin – ist in Übereinstimmung mit *Walthers* (2014) Ausführungen erstens eine Voraussetzung, um in so schwierigen Lebenslagen wie der von *Jamal* überhaupt einen Bildungsprozess beginnen zu können. Zweitens ist die Begleitung wichtig, um der Ausweglosigkeit („krieg ich hier ja keinen Platz zum Leben“) standzuhalten und drittens ist der transnationale Raum von jungen Leuten wie *Jamal* auch unter der traumatischen Bedingung, sich nirgends niederlassen zu können, immer eine Option, die eigenen Pläne notfalls doch woanders zu realisieren. Für die zu erlangende Bildung dieser Jugendlichen heißt das, dass sie sich potentiell an diversen Orten bewähren muss, also stets eine transnationale Ausrichtung hat. Jugendliche wie *Jamal* benötigen die Möglichkeit, dass ihr oft langjähriges und mitunter moralisch-ethische Gesellschaftsregeln missachtende Ringen um Ankommen in der EU nicht in eine aufenthaltsrechtliche Sackgasse führt. Notwendig ist die juristische Anerkennung, d.h. die aufenthalts- und arbeitsrechtliche Absicherung ihres Willens, transnationale Bildung in Form eines dauerhaften Ausstiegs aus der Straffälligkeit zu erwerben. Doch eben das wird Menschen wie *Jamal* verwehrt. So ist es unwahrscheinlich, dass *Jamal* in Anschluss an die nach der zweiten Haft begonnene Rehabilitationsmaßnahme tatsächlich eine Ausbildung beginnen kann. Nicht, weil er, der sehr gute Beurteilungen bekommen hat, dazu unfähig wäre, sondern weil ihm als straffällig gewordener „Armutsflüchtling“ über die Nichtgewährung von Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis die Chance auf eine transnational tragende Selbst-Welt-Konfiguration und somit auf die von ihm angestrebte (transnationale) Bildung permanent genommen wird.

Samir hat dagegen aufgrund seiner Nationalität, seiner diskursiven Repräsentation und Performanz als „guter, die Regeln einhaltender Flüchtling“ sowie seines sozialen Netzwerks wesentlich bessere Chancen, sein Selbst- und Weltverhältnis zu konfigurieren und damit sowohl in seinem transnationalen Lebenskontext verwertbare Bildung zu erwerben, als auch die in informellen Lernprozessen erworbene Überlebenskunst für seine transnationalen Bildungsprozesse im Asyl fruchtbar zu machen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass postkoloniale Grenzregime und Rechtsauslegungen nicht nur bestimmen, wer offiziell Zugang zu einem Land und dort dann zu formaler bzw. institutionalisierter Bildung bekommt, sondern auch, wer wann welche Selbstkonfigurationen und somit informellen Bildungsprozesse durchlaufen kann.

Beide Beispiele zeigen, dass sich Bildung im Kontext transnationaler postkolonialer Fluchtmigration sowohl über informelle Aneignungsprozesse und Handlungsregulierungen vollzieht als auch in teils mikroskopischen Selbst-Welt-Konfigurationen. Die Erweiterung der transnationalen Perspektive um eine postkoloniale ermöglicht somit einerseits, die Wirkmächtigkeit der europäischen Grenzregime und dominanten Diskurse, die jeweils in kolonialer Manier nach „guten“ und „schlechten“ Zuwanderer*innen unterscheiden, auf solche Bildungsprozesse analytisch zu erfassen. Sichtbar wird, wer wo welche transnationalen Bildungsprozesse (nicht) durchlaufen kann. Andererseits ermöglicht eine transnationale postkoloniale Perspektive, den Blick auf die diversen informellen Bildungsprozesse zu richten, die Flucht, Asyl und Exil hervorbringen. Damit kann es gelingen, soziale und persönliche Ressourcen sowie sich verändernde Selbst-Welt-Verhältnisse als Ergebnisse transnationaler Bildung sicht- und anerkennbar zu machen.

Anmerkungen

- 1 Die zuerst im US-amerikanischen Black Feminism und der Critical Race Theory proklamierte Notwendigkeit, Rasse, Klasse, Geschlecht zusammen zu denken, ist im Zuge der Rezeption von vor allem geanderten deutschen Theoretiker*innen um die Perspektiven weiterer marginalisierter Gruppen ergänzt worden, z.B. Sexualität, Alter, Gesundheit/Ableism. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Rezeptionsgeschichte intersektionaler Ansätze findet sich z.B. bei *Walgenbach* 2012.
- 2 Diese Frage wirft *Koller* (2016) auch selbst in einem Aufsatz auf und schlägt unter Rückgriff auf *Lyotards* Konzept des Widerstreits vor, nur solche Transformationen als Bildung zu werten, die einen bereits bestehenden Widerstreit offenhalten oder ein noch nicht benanntes Anliegen nunmehr benennen. Demnach wären beispielsweise die Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen extremistischer Dogmatiker*innen keine Bildung, weil sie nur ihren Diskurs zulassen (ebd.). In einem postkolonialen Kontext ist jedoch immer auch die Frage zu stellen, ob „the subaltern can speak“ (*Spivak* 2008) oder, um beim Widerstreit zu bleiben, wer wo wann vernehmbar widerstreiten kann und darf.
- 3 Ich danke *Uta Wagner* herzlich für die Möglichkeit, das Interview hier nutzen zu dürfen.

Literatur

- Adick, C.* (2008): Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinition und Vorschlag für eine Typologie. *tertium comparationis*, 14, 2, S. 168-197.
- Bhabha, H. K.* (1994): *The location of culture*. – London/New York.
- Butler, J.* (2009): *Krieg und Affekt*. – Zürich.
- Butler, J.* (2012): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. – Frankfurt a.M.
- FeMigra (Feministische Migrantinnen/Frankfurt)* (1994): Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation. In: *Eichhorn, C./Grimm, S.* (Hrsg.): *Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik*. – Berlin/Amsterdam, S. 49-64.
- Foaleng, M.* (2002): Bildung in einer postkolonialen Gesellschaft. In: *Friedrichs, W./Sanders, O.* (Hrsg.): *Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*. – Bielefeld, S. 201-216. <https://doi.org/10.14361/9783839400944-012>
- Fürstenau, S.* (2006): Grenzüberschreitungen bildungserfolgreicher Jugendlicher mit Migrationshintergrund. In: *Di Pasquale, V./Schuchmann, U./Stegemann, K./Thomas, S.* (Hrsg.): *Grenzüberschreitungen. Zwischen Realität und Utopie*. – Münster, S. 308-324.
- Glick-Schiller, N./Basch, L./Szanton-Blanc, C.* (1992): Toward a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered, volume 645, *Annals of the New York Academy of Sciences*. – New York.
- Hall, S.* (1994): Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. In: *Hall, S.* (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. – Hamburg, S. 66-88.
- Honneth, A.* (1992): Anerkennung und moralische Verpflichtung. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 51, 1, S. 25-41.
- Kilius, M.* (2014): Grenzen der Anerkennung. Eine Diskussion zwischen Charles Taylor und Judith Butler. *ethikundgesellschaft. ökumenische zeitschrift für sozialetik*, 1, S. 1-33. Online verfügbar unter: <http://www.ethik-und-gesellschaft.de/ojs/index.php/eug/article/view/1-2014-art-2/45>, Stand: 01.09.2019.
- Kokemohr, R.* (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In: *Koller, C./Marotzki, W./Sanders, O.* (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. – Bielefeld, S. 13-69.
- Koller, H.-C.* (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: *Verständig, D./Holze, J./Biermann, R.* (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki*. – Wiesbaden, S. 149-161. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8

- Koller, H.-C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildung.* – Stuttgart.
- Mecheril, P./Plöbber, M. (2000): Semantiken räumlicher Positionierung. Selbstverständnisse Migrationsgezeichneter. In: Bukow, W.-D./Nikodem, C. Yildiz, E. (Hrsg.): *Auf dem Weg zur Stadtgesellschaft. Die multikulturelle Stadt zwischen Neuorientierung und Restauration.* – Opladen, S. 127-144. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91372-2_8
- Messerschmidt, A. (2004): Postkoloniale Bildungsprozesse. Transformationen Globalen Lernens. Vortrag beim Kongress „Eine Welt – Spur(t)en in Hessen“ der Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen in Hessen in Wiesbaden-Naurod im Februar 2004 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Niedrig, H./Schroeder, J. (2004): Bildungsperspektiven jugendlicher Transmigranten. Chancen und Barrieren im Bildungswesen aus Sicht afrikanischer Migrant*innenjugendlicher in Hamburg. In: *Offenbrügge, J./Reh, M.* (Hrsg.): *Social Spaces of African Societies. Applications and Critique of Concepts about “Transnational Social Spaces”.* – Hamburg, S. 77-109.
- Pries, L. (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften.* – Frankfurt a.M.
- Schroeder, J. (2009): *Transnationale Perspektiven auf Flucht und Bildung.* Online verfügbar unter: http://www.ew-uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/schroederj.html/veroeffentlichungen/transnationale_perspektiven_korrekturen1.pdf, Stand: 10.07.2018.
- Schroeder, J. (2018) (Hrsg.): *Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Konzeptentwicklung.* – Stuttgart.
- Spivak, G.C. (1988): Can the Subaltern speak? In: *Williams, P./Chrisman, L.* (Hrsg.): *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory.* – Hemel Hemstead, S. 66-111.
- Seukwa, L.H. (2006): *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiografien.* – Münster.
- Transit Migration Forschungsgruppe* (2007): *Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas.* – Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839407813>
- Wagner, U. (2019): *Übergänge hinter Gittern. Übergangserfahrungen junger Menschen von Haft in Freiheit im Spiegel institutioneller Bedingungen.* – Weinheim.
- Walgenbach, K. (2012): *Intersektionalität – eine Einführung.* Online verfügbar unter: <http://www.portal-intersektionalitaet.de>, Stand: 10.08.2019.
- Walther, A. (2014): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs.* – Wiesbaden.
- Žižek, S. (2001): Multikulturalismus. In: *Žižek, S.* (Hrsg.): *Die Tücke des Subjekts.* – Frankfurt a.M., S. 298-306.