

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

GERECHTIGKEITSTHEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU MIGRATION UND BILDUNG

Summary: The definition of social justice as a special realization of justice is considered from the point of view of an educational concept that is not based on competence acquisition: the *capabilities approach*, where capabilities are taken to be opportunities which have been successfully “converted” into particular forms of action. In this frame of reference, the importance of educational channels is highlighted, in particular, of channels that allow the articulation of life interests. On the basis of this theoretical background, it is shown that the high importance of quality education for young people with a migration background produces individual strategies of coping with capability deprivation – despite their experiences of disrespect at school. In the case of *indig-national migration* (a new form of migration resulting from the EU crisis in Southern European countries), there is a need for a change in perspective of the scientific research on migration and *Bildung*. The pivotal point of the envisaged change is to look at justice issues globally, taking into account the causes of migration in the neoliberal world order, and working for ethical responsibility within migration discourse.

1. Gerechtigkeit als Verwirklichungsgerechtigkeit

In der deutschsprachigen Migrationsforschung wurden individuelle Vorstellungen vom guten Leben für Migrantinnen und Migranten bislang kaum berücksichtigt. Gefordert wurde stattdessen die Orientierung der Subjekte an den sozial und kulturell gültigen Erwartungen und Standards des Einwanderungskontextes. Diese Orientierung sei die unverzichtbare Voraussetzung für eine gelingende Lebensführung. Aus der Perspektive des Humankapitalansatzes ging es meist um die Förderung der notwendigen individuellen Voraussetzungen, damit Kinder und Jugendliche „mit Migrationshintergrund“ in der Schule und in der Gesellschaft Schritt halten.

Die Reduktion des Bildungsverständnisses auf die Summe von Kompetenzen (vgl. hierzu kritisch: OTTO/SCHRÖDTER 2009, 164ff; ZIEGLER 2011, 128f), um Leistungs- und Konkurrenzfähigkeit zu fördern, oder um „die Fitness in der Schule“ (ESSER 2006, 539) zu gewährleisten, ist für die Argumentationslinie solcher

Ansätze charakteristisch. Daraus ergibt sich eine auf Kompetenzförderung ausgerichtete Interventionspragmatik, die sich in bildungspolitischen Kreisen wegen ihrer verblüffenden Schlichtheit und vermeintlichen Prägnanz besonderer Beliebtheit erfreut. Es kommt hinzu, dass Interventionsvorschläge, die darauf abzielen, „Migrationsandere“ (MECHERIL 2004, 221) dazu zu bringen, etwas Bestimmtes zu sein oder etwas Bestimmtes zu tun, ja sie in eine messbare Richtung zu verändern, mit relativ geringerem Aufwand zu realisieren sind. Mehrfachbenachteiligung und -diskriminierung von Schülerinnen und Schülern aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem ist durch Gleichheit in den Startbedingungen, wie sie eine solche, breit angelegte Kompetenzförderung herzustellen verspricht, definitiv nicht zu beenden! Zur Auflösung ist vielmehr eine theoretische Perspektive erforderlich, die sich mit ungleichen Lebens- und Entfaltungschancen für Heranwachsende auseinandersetzt und dabei Chancengleichheit als Gleichheit der Verwirklichungschancen und als Befähigungsgerechtigkeit (OTTO/SCHRÖDTER 2008, 68) definiert. Eine solche Perspektive bietet der *Capabilities Approach*. Allerdings ist die aus einem solchen Ansatz resultierende, auf Erweiterung der Verwirklichungschancen und Realfreiheiten (SEN 1985) von Subjekten abzielende Praxis recht anspruchsvoll, zumal sie das Homogenitätspostulat der sogenannten „Einwanderungsgesellschaft“ in Frage stellen kann.

Das Ziel „Soziale Gerechtigkeit“ kann gemäß einer Capabilities-Perspektive nicht dadurch erreicht werden, dass jedem Einzelnen ungeachtet seiner individuellen Bedürfnisse ein gewisses Maß an Mitteln zur Verfügung gestellt wird. Die Umverteilung von Gütern bildet zwar eine notwendige, jedoch keineswegs hinreichende Voraussetzung für soziale Gerechtigkeit (LEVITAS 2004, 614; SEN 1995, 121), die sich lediglich anhand der Verwirklichungschancen des Subjekts beurteilen lässt. Die Bandbreite der individuell realisierbaren Möglichkeiten gibt darüber Auskunft, inwiefern eine Person die Freiheit besitzt, ein Leben nach ihren Wertmaßstäben zu führen (NUSSBAUM 1999). Das Prinzip der Handlungsfähigkeit und -freiheit nimmt in der Capabilities-Perspektive insofern einen zentralen Stellenwert ein, als es darum geht, „größere Freiheit zu haben, um die Dinge zu tun, die zu schätzen man Gründe hat“ (SEN 2000, 30). Unter dem Begriff „human agency“ wird genau diese menschliche Fähigkeit gefasst, seine Handlungen an Zielen auszurichten, die eine Bedeutung für einen selbst haben (ALKIRE 2005, 218).

Für eine Migrationspädagogik im Sinne dieser theoretischen Überlegungen wäre zu fragen, wie für die Individuen positive (Handlungs-) Freiheiten nicht nur entstehen, sondern von ihnen auch genutzt werden können, und wie sozialpolitisch Bedingungen geschaffen werden können, unter denen Menschen befähigt werden, ein gelingendes Leben im so beschriebenen Sinn zu führen. Mit kritisch reflektiertem Blick auf Verwirklichungschancen von Kindern, Jugendlichen und

Erwachsenen gilt es, die für humankapitaltheoretisch orientierte Konzepte der empirischen Bildungsforschung im Kontext von Migration charakteristische funktionale und „kontextblinde“ Perspektive von Kompetenzdenken und Kompetenzförderung zu überwinden. Gleichzeitig soll die diesen Ansätzen inhärente Tendenz zur Privatisierung von Ursachen und Reproduktionsmechanismen sozialer Probleme in Frage gestellt werden (BAROS/OTTO 2010, 261).

Der Capabilities-Ansatz stellt die empirische Bildungsforschung im Kontext von Migration und Bildung vor die Aufgabe, die materiell vorgegebenen Handlungsräume, die symbolisch kulturellen Aspekte des Lebens in der Migration sowie die politisch-institutionell strukturierten Räume als Bestandteile der objektseitig definierten Bedingungen/Bedeutungen systematisch zu akteursbezogenen Räumen der subjektiven Handlungsfähigkeiten in Beziehung zu setzen. Durch die beiden Interventionsachsen „Verwirklichungschancen“ und „Befähigungschancen“ wird das auf soziale Gerechtigkeit zielende Erkenntnisinteresse einer am Capabilities-Ansatz orientierten Migrationspädagogik markiert: Der Fokus liegt auf den Verwirklichungschancen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, mit dem Ziel, sie mit positiven Freiheiten zu unterstützen, damit sie ihren eigenen Weg bestimmen können (NUSSBAUM 2000, 87; OTTO/ZIEGLER 2010).

Unter Capabilities werden die Möglichkeiten verstanden, die Personen für ihr Handeln und ihr Sein zur Verfügung stehen. Capabilities unterscheiden sich von bloßen Fähigkeiten oder Kompetenzen. Sie sind als Vermögen im Sinne von kombinierten Fähigkeiten zu verstehen, die sich in dem Passungsverhältnis zwischen Dispositionen und wesentlichen externen Verwirklichungsbedingungen konstituieren (OTTO/SCHRÖDTER 2009). Eine relevante empirische Frage lautet: Sind die für die Entfaltung von Vermögen notwendigen externen Verwirklichungsbedingungen (auf struktureller, sozial-kontextueller und personeller Ebene) vorhanden, und wenn nicht: wie können sie geschaffen werden? Anders ausgedrückt: Welche Güter (commodities) von den Subjekten angesichts ihrer besonderen personalen und sozialen Bedingungen tatsächlich angeeignet und entsprechend zu Verwirklichungschancen werden, bildet eine empirische Schlüsselfrage im Rahmen des Capabilities-Ansatzes. Dabei werden Güter/Opportunitäten nicht mechanisch zu Verwirklichungschancen für die Subjekte. Aneignungsprozesse können auf unterschiedlichen Ebenen misslingen (Capability-Deprivation). Es seien hier vier Analyseebenen (BAROS/MANAFI 2009) skizziert, die eine Explikation des Theoriekerns leisten und einen empirischen Zugang zum komplexen Prozess der Ermöglichung bzw. Deprivation von Verwirklichungschancen ermöglichen können:

- *Knowledge/Awareness*: Der Aneignungsprozess der Opportunität kann bereits auf der Ebene des Wissens und der Wahrnehmung misslingen. Wissen bzw. Nichtwissen ist für die Konstitution von Meinungsgerechtigkeit (MEILHAMMER

2008, 123ff) von besonderer Wichtigkeit. Uninformiertheit deutet jedoch nicht auf individuelles Unvermögen hin, sondern kann tiefere soziale Hintergründe haben. Ferner ist die Problematik der Adaption von Präferenzen (KHADER 2009, 170ff) zu berücksichtigen: Die Entscheidung von Subjekten z. B., sich mit Zuständen der Flexibilisierung und Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse in der neoliberalen Weltordnung zu arrangieren, sich damit abzufinden, eine passive Haltung an den Tag zu legen etc., spiegelt oft keine so subjektive Entscheidung wider. Wir haben dabei mit der Problematik der angepassten Wünsche zu tun, die NUSSBAUM als den Zustand beschreibt, bei dem sich individuelle Aspirationen, Beurteilungsmaßstäbe und Grundhaltungen an die eigene „objektive“ Lebenssituation und die darin vorhandenen Möglichkeiten angepasst haben (NUSSBAUM 2003, 33; OTTO/ZIEGLER 2007).

- *Means*: Untersucht man die Möglichkeiten einer Person, vorhandene und (für sich selbst als relevant) wahrgenommene Chancen zu realisieren, so ist damit gleichzeitig die Problemstellung angesprochen, inwieweit diese Person über die dazu erforderlichen Mittel verfügt. Mittel können sich sowohl auf interne Fähigkeiten als auch auf personenbezogene wesentliche externale Verwirklichungsbedingungen beziehen (z. B. Einkommen, soziales und kulturelles Kapital, zeitliche Ressourcen, etc.). In ihren beiden Ausprägungsformen sind Mittel als Capabilities in ihrer instrumentellen Funktion (UNTERHALTER 2003, 5) aufzufassen, d. h., sie sind erforderlich, damit Verwirklichungschancen entfaltet und Vermögen (aus-) gebildet werden können. Verfügt man nicht über die Mittel in ihrer instrumentellen Funktion, um sich Chancen und Opportunitäten anzueignen, weist dies auf Formen einer fortdauernden und im Lebensverlauf akkumulierten Bildungsbenachteiligung hin.
- *External Factors*: Externale Faktoren beziehen sich in diesem Zusammenhang gezielt auf die personenunabhängigen wesentlichen Verwirklichungsvoraussetzungen, welche in ihrer objektseitig definierten Dimension Bedingungen schaffen, die die Verwirklichungschancen von Individuen maßgeblich beeinflussen können. Die externalen Faktoren markieren objektive Entfremdungsproblematiken (SÈVE 1972), die sich im Widerspruch manifestieren, dass die subjektive Logik des Handelns mit dessen objektiver Logik nicht deckungsgleich ist. Diese externalen Faktoren umfassen eine große Bandbreite, die von Formen struktureller und institutioneller Diskriminierung über (Alltags-) Rassismus und sozialen Ausschluss bis hin zu Folgen nationalstaatlicher Homogenisierungsmythen sowie zu Aberkennungsprozessen bei nichtprivilegierten Personengruppen infolge der Wirtschafts- und Demokratiekrise reichen.
- *Aims of action*: Fokussiert werden hier die subjektseitig definierten Bedingungen (Prämissen) menschlichen Handelns. Es ist immer davon auszugehen, dass

die Entfaltungspotenziale von Menschen im Sinne ihrer Möglichkeiten zur Wahl und Gestaltung ihres Lebens weder einseitig in den individuellen Fähigkeiten gesehen noch abstrakt in den strukturellen Bedingungen gesucht werden dürfen. Es kommt vielmehr darauf an, den Vermittlungsprozess zwischen objektseitig definierten und subjektseitig definierten Rahmenbedingungen empirisch zugänglich zu machen. Zielsetzungen und Bedürfnisse von Menschen sind nicht als eine rein „subjektive Angelegenheit“ i. e. S. zu betrachten. Eine wichtige zu klärende Frage im Sinne des Befähigungsansatzes lautet: Inwieweit handelt es sich bei subjektiven Entscheidungen um das Ausschlagen einer Wahlmöglichkeit als Ausdruck der Freiheit dieser Person, ihre Lebensweise selbst wählen zu können?

2. Das Agonistische im Kampf um Verwirklichungschancen

Vor dem Hintergrund des oben skizzierten Rahmens stellt sich die Frage nach der gesellschaftlichen Aufgabe und der Rolle des Subjekts bei der Erhöhung von Verwirklichungschancen. Von der Formel „Pflichtgefühl, nicht bloß Mitgefühl“ ausgehend hebt AMARTYA SEN in seinem Werk „Ökonomie für den Menschen“ (2000) die Bedeutung von Freiheit und Verantwortung für die menschliche Entwicklung hervor. Für den Zusammenhang zwischen Gerechtigkeit und Entwicklung gilt es zweierlei zu berücksichtigen: Zum einen liegt das Schwergewicht beim einzelnen Subjekt: „Wie realisiere ich meine Entwicklungschancen?“ Gleichzeitig hängen die Verwirklichungschancen von der Beschaffenheit der sozialen Umstände ab, für welche Staat und Gesellschaft Verantwortung tragen. Jeder macht vom prinzipiell Bereitgestellten – vorausgesetzt Opportunitäten liegen überhaupt vor – selbstbestimmten Gebrauch. Was SEN ökonomisch-sozialethisch herleitet und postuliert, ordnet CHANTAL MOUFFE in ihrer soziologisch-gesellschaftskritischen Analyse „Über das Politische“ dem zugrunde liegenden unilgbaren Antagonismus zu, den es zu bewältigen gilt. Es geht darum, Kanäle herzustellen, über welche Antagonismen eine dynamische, „agonistische Form“ annehmen können“ (MOUFFE 2007, 12). Hierdurch allein sieht sie einen demokratischen Pluralismus garantiert (vgl. ebd., 28). In praktischer Hinsicht steht im Zentrum die stets neue Transformierung des „Ich/Wir–Sie-Gegensatzes“ durch Dialog und Deliberation, gleichwohl kämpferisch und konfrontativ zwischen den gesellschaftlichen Teilhabenden und Teilhabern an kollektiven Identitäten.

Formen der Handlungsfähigkeit von Migrationsanderen können analysiert werden unter Berücksichtigung der Beschaffenheit, Struktur und Funktion von Migrationsgesellschaften und der ihnen innewohnenden homogenisierenden Tendenzen.

Handlungsfähigkeit ist immer kontextrelativ zu betrachten und kann verstanden werden als Prozess, Ergebnis und Ausdruck eines „agonistischen Pluralismus“ (MOUFFE 2000, 58), in dessen Rahmen nicht die Suche nach Harmonie und Konsens um jeden Preis im Vordergrund steht, sondern die Ermöglichung von Diversität in ihren unterschiedlichsten Auffächerungen und Ausdrucksformen. Ein Zuwachs an Handlungsfähigkeit in diesem Sinne bedeutet eine Steigerung der individuellen und kollektiven Möglichkeiten zur Artikulation von Interessen, aber auch von Emotionen und Wünschen. Gesellschaftliche Strukturen sind danach zu „befragen“, inwieweit sie Räume für die argumentative Aushandlung von Interessenslagen zwischen Kontrahenten zulassen, oder ob solche Kämpfe eliminiert werden bzw. mit Verweis auf die Notwendigkeit der Erreichung eines Konsenses eliminiert werden sollen.

3. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Perspektiven

Im Folgenden soll auf zwei Studien Bezug genommen werden, die vor einem gerechtigkeitstheoretischen Hintergrund den Zusammenhang von Migration und Bildung erhellen. Anhand der ersten Studie soll die subjektive Wertigkeit von schulischer Bildung für Migrationsandere verdeutlicht und als Bestandteil ihres Zugewinns an Verwirklichungschancen erklärt werden. Mittels der zweiten Studie sollen moralische/politische Emotionen als Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse thematisiert werden, die eine Erweiterung der Handlungsfreiheit darstellen.

Zum Tragen kommen dabei insbesondere zwei *Central Capabilities* im Sinne von MARTHA NUSSBAUM (1999): a) die Bedeutung von „Zugehörigkeit, Mitgliedschaft, Sozialität“ im Sinne der Verfügung über soziale Grundlagen für Selbstachtung und Würde, was „als Minimum [...] den Schutz vor Diskriminierung aus Gründen der Rasse, des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der Religionszugehörigkeit [...] der ethnischen Zugehörigkeit [...]“ (OTTO 2007, 56) einschließt; b) die Bedeutung von „Gefühlen und Emotionen“ im Sinne der Förderung der eigenen emotionalen Entwicklung „statt deren Gefährdung durch traumatisierende Widerfahrnisse“ (ebd.), wie Misshandlung, Missachtung, Vernachlässigung oder fehlenden Respekt.

3.1 Bildung als Bestandteil einer „Kompetenz der Überlebenskunst“

Im Rahmen einer Sekundärauswertung (BAROS/KEMPF 2014) des Datenmaterials aus Interviews mit Jugendwerkstattteilnehmer(inne)n wurde analysiert, wie diese

Jugendlichen ihr Schulversagen subjektiv verarbeiten und welche Bedeutung sie Schule und Bildung generell beimessen. Insgesamt wurden 114 Interviews ausgewertet, die mit den Jugendlichen unmittelbar nach Verlassen der Schule durchgeführt wurden und daher lebhaftere Erzählungen über die im Schulraum gemachten Erfahrungen beinhalten. Die quantitativ-inhaltsanalytische Auswertung mittels Latent-Klassen-Analysen bezieht sich auf folgende Schwerpunktfragen: Wie reflektieren Jugendliche ihre bisherigen Erfahrungen mit der Schule? Lassen sich in ihren Selbstaussagen Hinweise auf wahrgenommene Bedrohung durch Stereotype (vgl. GOMOLLA 2010, 70ff) erkennen? Wie thematisieren Jugendliche aus ihrer Perspektive ihren Misserfolg in der Schule? Werden eigene Erfahrungen fehlenden Respekts seitens der schulischen Umgebung (vgl. LANGE-VESTER 2006, 277ff) geschildert? Wie gehen sie auf die Bedeutung des schulischen Lernens bzw. der Bildung generell für sich selbst ein?

Insgesamt sprechen die Interviews von Prozessen der „Initiation nach unten“ und beschreiben die Szenariographie des institutionellen Abdriftens vom Regelschulsystem. Die herausgearbeiteten latenten Klassen lassen Ähnlichkeiten, aber auch signifikante Unterschiede im Umgang mit Diskriminierungserfahrungen in der schulischen Umgebung erkennen: Sie reichen von einer indifferenten Haltung, die das Bagatellisieren von negativen Erfahrungen mit einschließt, über das ausdrückliche Eingestehen des persönlichen Sinnverlustes von schulischem Lernen und Bildung bei externer Attribution des schulischen Scheiterns, bis hin zu Formen der Selbstzuschreibung des Schulversagens bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung einer hohen Bildungsmotivation trotz erhöhter sozialer Vulnerabilität und emotional wahrgenommener sozialer Exklusion.

Die Analyse weist ausdrücklich darauf hin, dass migrationsanderen Jugendlichen weder die Fähigkeit noch die Bereitschaft fehlt, sich selbst unter erschwerten Bedingungen Bildungsvisionen auszumalen. Trotz dieser Konfliktpotenziale und der negativen Erfahrungen mit Schule und Lehrern nehmen diese Jugendliche Lernen/Bildung sehr wichtig und zeigen die stärkste Tendenz, die Ursachen für ihre Schulprobleme sich selbst zuzuschreiben. Der ungemindert starke Bildungswille der Untersuchungspersonen dieser Klasse lässt sich als ein besonderes Moment aktiven Widerstandes herausstellen. Die Aufrechterhaltung einer hohen Bildungsmotivation trotz Erfahrungen von Missachtung, direkter Beleidigung und Demütigung, fehlender Wertschätzung, mangelnden Respekts ihnen gegenüber und fehlenden Vertrauens der Lehrpersonen in ihre Bildungs- und Selbstentfaltungspotenziale ist dabei besonders hervorzuheben. Dieser starke Bildungswunsch und -wille sowie das Artikulieren der hohen Wertigkeit von Bildung zeugen von einer besonderen „Kompetenz der Überlebenskunst“ (SEUKWA 2006) gegenüber Ausschließungsprozessen, von einer besonderen Widerstandsstrategie

gegen die „Vulnerabilitätsposition“ (CASTRO VARELA/DHAWAN 2004, 220) dieser Jugendlichen. – Dies sind Handlungsstrategien, mittels derer die Sozialgrammatik der relativen Deprivation von Verwirklichungschancen individuell ausgestaltet wird.

3.2 Unrecht und politische Emotionen: indignationale¹ Migration in Zeiten der Wirtschaftskrise in Europa

Analysen zum Zusammenhang von Migration und Bildung aus einer Gerechtigkeitsperspektive haben stets das Zusammenwirken von globalwirtschaftlichen, ökologischen, sozialstrukturellen und kulturellen (Diskurs-) Verhältnissen zu berücksichtigen. Personelle, sozial-kontextuelle und gesellschaftliche Ursachen bei der Erklärung des Mangels an Verwirklichungschancen sind vor dem Hintergrund der Befähigungs- und Verwirklichungsperspektive gleichermaßen zu berücksichtigen und immer in Anbetracht globaler Zusammenhänge kritisch zu würdigen. Solange man Gerechtigkeitsfragen nur lokal (an-) diskutiert und deren globale Dimension in der Weltgesellschaft nicht erkennt, läuft man Gefahr, lediglich eine verengte Perspektive einzunehmen und in eine „Insulationslogik“ zu verfallen, aus der heraus „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (KLAFKI 1985, 56) sowie globale wirtschaftliche Spannungsverhältnisse (vgl. BATAILLE 1975, 50ff) zwangsläufig in den Hintergrund geraten.

Solch ein „epochaltypisches Problem unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ bildet die aktuelle „multiple Krise“ (DEMIROVIĆ 2013) in Europa, welche als Finanz- und Wirtschaftskrise samt ihren konkreten Folgen (Abbau des Sozialstaates, ökonomische und soziale Desintegration, zunehmende Prekarisierung) sowie als Demokratiekrise ihren Ausdruck findet. Die Umwandlung der Finanz- und Wirtschaftskrise in eine Staatsschuldenkrise, von der die europäische Peripherie am stärksten betroffen ist, geht einher mit einer politischen Krise und einer Hegemoniekrise, deren Kosten der Bevölkerung aufgebürdet werden (vgl. DUMA et al. 2013, 184f). Gleichzeitig werden Klassen- und Interessengegensätze kaschiert und Kanäle zur Artikulation von Interessen durch diverse „Rettungs-ideologien“ verunmöglicht. Im öffentlichen Diskurs lässt sich eine ideologische Umdrehungspraxis beobachten: Politökonomisch erklärbare Zusammenhänge und soziale Probleme, wie etwa Arbeitslosigkeit, Deregulierung des Arbeitsschutzes, fragile Beschäftigungsverhältnisse, werden bis zur Unkenntlichkeit umformuliert in „scheinbar objektive, von jedermann fassbare, der unausweichlichen Globalisierung und der demografischen Entwicklung geschuldete Herausforderungen, auf die der verantwortungsbewusste Staat angemessene Antworten geben muss“

(BUJARD 2012, 81). Die „multiple Krise“ in südeuropäischen Ländern führt zur Entwertung von Qualifikationen und zur Zerstörung von Existenzgrundlagen und Lebensentwürfen. Die Deprivation von Capabilities prägt die Kollektiverfahrungen von Menschen in den Prekarisierungsgesellschaften des europäischen Südens und unterstreicht noch deutlicher eine Homogenitätslogik, wonach „(...) jeder Mensch so viel wert [ist], wie er produziert, d. h. er hört auf eine Existenz für sich zu sein (...)“ (BATAILLE 1978, 10f).²

Die Zuwanderung aus europäischen Mitgliedsstaaten (EU-15) wie Spanien, Griechenland, Italien und Portugal, die von der sog. Finanz- und Schuldenkrise betroffen sind, steigt weiter an: Im Jahr 2013 sind aus diesen vier Ländern, den früheren sogenannten Anwerbeländern, insgesamt 63.713 Personen nach Deutschland zugezogen, womit bei den Zuzügen ein Zuwachs von 6 % im Vergleich zum Vorjahr zu verzeichnen ist (vgl. DESTATIS 2014).

Anlässlich der „Zuwanderung aus den von der Euro-Krise besonders betroffenen Mittelmeerstaaten“ (ebd., 1) spreche ich von *indignationaler Migration* (BAROS 2014). Indignationsbedingte Auswanderung stellt einen spezifischen Reaktionsmodus auf einen Mangel an Verwirklichungschancen dar. Dieser zeigt sich in materieller Armut und Prekarität als verkörperter Erfahrung von Ambivalenzen (TSIANOS/PAPADOPOULOS 2006) sowie in Aberkennungsprozessen³ (GARZ 2006), welche als Zugriffe „von außen auf das Leben der Betroffenen“ (ebd., 59) verstanden werden können und subjektiv so wahrgenommen werden, dass die auf das eigene Leben bezogenen Zustandslagen unumkehrbar sind – man denke an das Problem der Jugendarbeitslosigkeit von über 60 % in sogenannten „Krisen-Ländern“. Mit den Aberkennungsprozessen gehen Prozesse der Desozialisation einher, wobei den Subjekten Selbstverständlichkeiten und relevante Inhalte (wie Ehre, Würde, Rechte) entzogen werden (vgl. ebd., 65).

Diese Form der Migration bezeichne ich bezugnehmend auf die philosophischen Überlegungen von SIMON CRICHTLEY (2008) als die Artikulation eines „demokratischen Dissenses“, die gleichzeitig eine ethische Forderung impliziert, die unter „herrschender Ungerechtigkeit erhoben wird und Zorn hervorruft“ (ebd., 111). Zorn bildet die „erste politische Empfindung“ (ebd.) und ist – mit BOLLNOW (2009) gesprochen – „die flammende Empörung, die es nicht ansehen kann, daß Unrecht geschieht, oder daß das Rechte nicht geschieht, und die sich unerschrocken für Recht und Billigkeit einsetzt“ (ebd., 75). Zorn bildet die „zum Ausdruck gekommene Empörung und hat von dieser her die Verwurzelung in dem Bewusstsein einer objektiv gültigen Wertordnung“ (ebd., 77). Es handelt sich also bei der indignationalen Migration um einen Akt von Demokratisierung im Sinne der „Manifestation des Dissenses, in der sich die Anwesenheit derer, die nicht zählen“ (CRICHTLEY 2008, 156), ausdrückt.

Prozesse der Prekarisierung individueller Lebensläufe und die dadurch bedingten Brüche in der biografischen Entwicklung von Subjekten sind aus einer bildungstheoretischen Perspektive (KOLLER 1999, 165) heraus als Bildungsproblem(e) herauszuarbeiten. Auf welche je unterschiedliche Weise ein solches Bildungsproblem in „individuellen Lebensgeschichten“ durchgreift und auf welcher unterschiedlichen Weise Subjekte mit der Herausforderung umgehen, ein Leben unter Bedingungen beschleunigter Prekarisierung von Lebens- und Arbeitsverhältnissen auszugestalten, ist eine hochbrisante Frage für die empirische Bildungsforschung. Die hiermit eingeschlagene Forschungsperspektive geht von subjektiven Selbstartikulationen von Migrant(inn)en aus, fokussiert auf moralisch/politische Emotionen und referiert damit einen bislang kaum erforschten Bereich, nämlich die Bedeutung von politischen Emotionen als Erfahrungsanlässe für transformativische Bildungsprozesse (KOLLER 2014). Bildung weist einen subversiven Charakter (REICHENBACH 2000, 69) auf. Sie ist nicht kontrollierbar, lässt sich als Selbstbildung nicht autonom leisten und impliziert ein „weder von außen noch von innen kontrollierbares Element der Selbstwerdung, welches Freiheit genannt werden darf“ (ebd.). In Diskursen über Bildungsprozesse ist die „unhintergehbare Pluralität und Heterogenität der Welt-Selbstansichten, der Lebensformen und der Weltorientierungen“ anzuerkennen und entsprechend von einer „Vielzahl von Bildungen“ auszugehen, die „möglich und wünschenswert sind, denn von einem einheitlichen Bildungsideal“ (KOLLER 1999, 155). Diese „Vielzahl von Bildungen“ können vor dem Hintergrund einer subjektwissenschaftlichen Perspektive (HOLZKAMP 1993) als unterschiedliche Formen der Artikulation des prinzipiellen Interesses des Subjekts gelten, die eigene Lebensqualität zu erhalten bzw. zu erhöhen.

Mittels Fallrekonstruktionen zu Lebenserfahrungen und biografischen Bildungsprozessen neu Zugewandelter (BAROS 2014) konnte herausgearbeitet werden, wie moralische/politische Emotionen, welche „Bewegtheit und Bewegung in das Selbst und zwischen die Menschen“ (REICHENBACH 2005, 54) bringen, für das Subjekt „zum Anlass der Transformation seiner selbst, d. h. seiner Bindungen und Selbstinterpretationen“ (ebd.) werden können. Bei den rekonstruierten Bildungsprozessen konnten Momente einer Praxis politischen Widerstandes durch die eigene Auswanderung sichtbar gemacht werden. Diese Praxis hat einen subversiven Charakter, wenn etwa mit Humor und Ironie Formen der individuellen Verarbeitung von Krisenerfahrung artikuliert werden. Sie zeichnet sich ferner durch eine kommunikative Praxis aus, die durchgängig mit dem Moment der ethischen Verantwortung gegenüber anderen Menschen in ähnlicher Lage gepaart ist. Ethische Verantwortung konstituiert sich aus der emotionalen Ausgesetztheit gegenüber Anderen und dem Mitteilen von Verletzlichkeiten des eigenen Lebens vor der Migration im Prozess einer emotionalen Auseinandersetzung mit Bedingungen

des Unrechts, der Benachteiligung und Diskriminierung.⁴ Dieses Moment des Ausgesetzt-Seins und der eigenen Verletzlichkeit könnte als eine für gerechtigkeits-theoretische Reflexionen zu Migration und Bildung weiterzudenkende theoretische Verknüpfung zum Verantwortungsbegriff bei JUDITH BUTLER (2003, 94ff) gesehen werden. BUTLERS ethiktheoretische Auseinandersetzung hebt den Aspekt der Angewiesenheit auf den Anderen als Moment „ethischer Verantwortung“ hervor: Ethische Verantwortung lässt sich aus ihrer Konzeption nicht durch universalistische, vom Außenstandpunkt festgelegte Werte bestimmen, sondern wird als Konstitutionsmoment zwischenmenschlicher Kommunikation aufgefasst. Das Eingestehen der eigenen Beschränktheit gilt als Indiz von Menschlichkeit: „Leugnen wir unsere Beschränktheit, so verleugnen wir, was an uns menschlich ist. Dieser Verlust scheint mir schwerwiegender als der Verlust jenes Souveränitätsgefühls, das für eine kohärente Subjekttheorie benötigt wird“ (ebd., 11). Man müsse BUTLER zufolge „nicht souverän sein, um moralisch zu handeln; vielmehr muss man seine Souveränität einbüßen, um menschlich zu werden“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund einer Gerechtigkeitsperspektive kommt erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung die wichtige Aufgabe zu, sich gegen homogenisierende Perspektiven zu wehren, die ein „vom Widerspruch gereinigtes Problembewußtsein“ (KAMPER 1995, 127) forcieren. Solch ein Problembewusstsein, das keinen Widerspruch zulässt, könnte entstehen, würde man auch dieser Neuzuwanderung mit dem in der Geschichte der Migrationsforschung bekannten Argumentationstenor über Assimilationsnotwendigkeiten und/oder kulturelle Defizite begegnen; oder mehr noch, wenn – unter Missachtung der Systemlogik der eigentlichen Migrationsursachen – im Grunde eine Parthenogenese der Migration infolge der Globalisierung im transnationalen Zeitalter suggeriert würde.

Das kritische Potenzial einer Thematisierung der indignationalen Migration für die Migrationsforschung besteht darin, dass globale Wirtschaftszusammenhänge als Ursachen für Ungerechtigkeit sichtbar gemacht werden und stets ins öffentliche Bewusstsein treten. Gleichzeitig stellt sie das Homogenisierungsbestreben eines politischen und wissenschaftlichen Diskurses über Migration in Frage, wonach diejenigen, die bereits einmal „nicht zählen“, zum zweiten Mal zu nicht Zählenden gemacht werden, wenn sie etwa auch im neuen Lebenskontext nicht „über Dinge (...), die für die einheimische Gesellschaft von Interesse sind“ (ESSER 1998, 133), verfügen sollten. Im Mittelpunkt steht also nicht die Frage nach den Folgen von Einwanderung für die Aufnahmegesellschaft, sondern die bildungsrelevante Frage: Wie entstehen Mobilitätsfigurationen in der neoliberalen Weltordnung, wie werden sie von den betroffenen Personen subjektiv/kollektiv erfahren und bewältigt und wie kann die Einwanderungsgesellschaft ihrerseits Migrationsanderen mit ethischer Verantwortung begegnen? Das von MOUFFE (2000, 61) prä-

sentierte Verständnis von Verantwortung legt nahe, der „Vielheit von Stimmen [...] und dem Bedürfnis, diesen Stimmen Ausdrucksformen zu geben, Rechnung zu tragen, anstatt sich um Harmonie und Konsens zu bemühen“. Konsens- und Harmonieorientierung trägt nicht nur zur Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung und mithin zur „Verunmöglichung des Politischen“ bei, wie J. RANCIÈRE (2003) moniert. Sie bildet auch eine wesentliche Resistenzfigur gegenüber Bildungsprozessen, und zwar insofern, als mögliche Krisen- und Problemkonstellationen vor einem dominanten Affirmationshorizont individualisiert und aus dem Bewusstsein exterritorialisieren werden und so gar nicht als zentrale Bildungsprobleme erkannt werden (können).

Anmerkungen

- 1 Indignation (lat. *indignitas* = Unwürdigkeit) meint die moralische Emotion der Empörung und Entrüstung. Das Wort *indignational* verwende ich als Adjektiv zunächst im Sinne von indignationsbedingter Migration bzw. Migration aus Indignation. Der neue Terminus „indignational“ setzt sich aus den beiden Wörtern Indignation und national zusammen und suggeriert zugleich das Nationale im Indignationalen. Dadurch geht er über die bloß deskriptive Bedeutung von indignationsbedingter Migration und/oder Migration aus Indignation insofern hinaus, als er auf die Empörung und die Migration als individuelle und kollektive Reaktion auf die „globalisierte Ausbeutung“ (CRICHTLEY 2008, 157) verweist. Gleichzeitig sensibilisiert der Terminus für den Zusammenhang zwischen „nationalem Volk“ und „internationalen Märkten“, wobei „Globalisierung“, Finanzialisierung und europäische Integration ... ersteres schwächen und letztere stärken“ (vgl. STRECK 2011, 15).
- 2 In der Philosophie BATAILLES wird eine für gerechtigkeits-theoretische Perspektive weiterführende normative Position deutlich, die LIEBSCH (2012, 144) wie folgt zusammenfasst: „Sie [die normative Position] besagt, dass jeder Einzelne als ‚Existenz für sich‘ verstanden werden sollte, die darauf Anspruch hat, in keinem ökonomisierten Leben je aufzugehen. Ein Staat, der diesen Anspruch tilgen würde, wäre als eine Form der Gewalt gegen alle zu kritisieren, die sich dadurch verletzt sehen“. Diese Forderung ist zwar zum Teil in den von MARTHA NUSSBAUM formulierten zentralen *Capabilities* enthalten, verweist aber gleichzeitig auf Möglichkeiten einer Erweiterung des Ansatzes in Richtung auf eine allgemeine bzw. globale gesellschaftskritische Perspektive.
- 3 Das Aberkennungskonzept von DETLEF GARZ eignet sich m. E. auch im Kontext unserer Problemstellung in besonderer Weise dafür, Nicht-Anerkennung im Sinne des Entzuges von etwas (zumindest ansatzweise) Vorhandenem zu beschreiben. So markieren z. B. drastische Renten- und Lohnkürzungen, Praktiken massiver Entlassung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern im Gewande einer Reformideologie, die Suspendierung von historisch erkämpften Arbeitnehmerrechten und der Abbau jeglichen Rechtsschutzes

gegenüber der Willkür einer neoliberalen Rationalisierungspolitik nur einige Formen von Aberkennung in dem Sinne, dass „ein (mit Macht ausgestattetes) kollektives X einem Y etwas, das biographisch bereits erworben wurde [...], nämlich Z, nimmt“ (GARZ 2006, 65).

- 4 Die aufgezeigte Transformation von Lebensorientierungen markiert also eine (subversive) kommunikative Praxis der Überschreitung bestehender sozialer Ordnungen in ethischer Verantwortung. Ethik stellt „die Erfahrung einer unendlichen Forderung im Zentrum meiner Subjektivität dar, einer Forderung, die mich vernichtet und von mir verlangt, mehr zu tun [...] in der Namenlosigkeit eines machtlosen Ausgeliefertseins, einer Verletzlichkeit, einer Verantwortung, die antwortet, einer humorvollen Selbstteilung“ (CRITCHLEY 2008, 159). Mit seiner „Ethik der Verpflichtung und des politischen Widerstandes“ rückt CRITCHLEY m. E. – ohne dies zu explizieren – in die Nähe der Philosophie und Kommunikationstheorie GEORGE BATAILLES, wonach Souveränität nicht im herkömmlichen Sinne als Selbstbestimmung oder Autonomie verstanden, sondern als die radikale „Verweigerung der Macht“, und zwar nicht nur der Macht der Anderen, sondern vor allem der eigenen Macht, der Macht des Selbst, der Selbstbestimmung (vgl. MENKE 1999, 308), aufgefasst wird. Erst zu einem späteren Zeitpunkt weist CRITCHLEY (2011) auf einen Begriff von Ethik in der Philosophie von BATAILLE hin, die weitere Impulse für die eine empirische Rekonstruktion von Bildungsprozessen liefern könnte: Das Loslassen von einem einschränkenden Nützlichkeitsprinzip und von der Zweckrationalität menschlichen Handelns, zugunsten der Erlangung einer souveränen Würde durch Infragestellung von Macht (der Anderen sowie der eigenen Macht) (ebd., 128). STEFAN MOEBIUS vergleicht in einem anderen Zusammenhang den Begriff der Souveränität bzw. „starken Kommunikation“ bei BATAILLE (1999) mit der Sprachkonzeption von E. LÉVINAS (1987), der zwischen „Sagen als performativer Zuwendung zum Anderen und Gesagtem als Diskurs“ (MOEBIUS 2006, 436) unterscheidet. „Starke Kommunikation“ bestehe aus echten intersubjektiven Austauschformen, in denen sich Kommunikationspartner dem je anderen zuwenden, sich emotional offenlegen bzw. dem Emotionalen aussetzen (vgl. ebd., 466).

Literatur

- Alkire, S. (2005): Subjective Quantitative Studies of Human Agency. In: *Social Indicators Research*, 74, 1, 217–260.
- Baros, W./Manafi, G. (2009): Approaching Migrant Youth Marginalisation through the Capabilities Approach. Methodological Proposals. *Social Work and Society*. In: *The International Online-Only Journal* 7(1), 113–121.
- Baros, W./Otto, H.-U. (2010): Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit als Aufgaben interkultureller Bildung. In: Baros, W./Hamburger, F./Mecheril, P. (Hrsg.): *Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung*. Berlin, 250–267.

- Baros, W./Kempf, W. (2014): Zur Integration quantitativer und qualitativer Verfahren mittels Latent-Class-Analyse. In: Baros, W./Kempf, W. (Hrsg.): Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung. Berlin, 253–270.
- Baros, W. (2014): Sozial-psychologische Rekonstruktion indignationaler Migration. In: Baros, W./Kempf, W. (Hrsg.): Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung. Berlin, 106–120.
- Bataille, G. (1975): Das theoretische Werk I: Die Aufhebung der Ökonomie. München.
- Bataille, G. (1978): Die psychologische Struktur des Faschismus. Die Souveränität. München.
- Bataille, G. (1999): Die innere Erfahrung nebst Methode der Meditation und Postskriptum 1953. München.
- Bollnow, O. F. (2009): Schriften. Band III: Einfache Sittlichkeit, Maß und Vermessenheit des Menschen. Würzburg.
- Bujard, O. (2012): Armut im Alter. Ein Problem von gestern? Zur ideologischen Entsorgung der wachsenden sozialen Ungleichheit. In: Butterwegge, Ch./Bosbach, G./Birkwald, M. W. (Hrsg.): Armut im Alter. Probleme und Perspektiven der sozialen Sicherung. Frankfurt/M., 80–91.
- Butler, J. (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt/M.
- Castro Varela, M. do Mar/Dhawan, N. (2004): Horizonte der Repräsentationspolitik – Taktiken der Intervention. In: Roß, B. (Hrsg.): Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Perspektiven für eine antirassistische und feministische Politik und Politikwissenschaft. Wiesbaden, 205–226.
- Critchley, S. (2008): Unendlich fordernd: Ethik der Verpflichtung, Politik des Widerstands. Berlin.
- Critchley, S. (2011): Impossible objects. New York.
- Demirović, A. (2013): Multiple Krise, autoritäre Demokratie und radikaldemokratische Erneuerung. In: PROKLA 171(2), 193–215.
- DeStatis (Statistisches Bundesamt) (2014): Ausländerzahl in Deutschland 2013 auf Rekordniveau. Pressemitteilung vom 7. März 2014 –81/14. https://www.destatis.de/DE/Presse-Service/Presse/Pressemitteilungen/2014/03/PD14_081_12521.html (letzter Zugriff am 09.05.2014).
- Duma, V./Konecny, M./Lichtenberger, H. (2013): Autoritärer Etatismus und Ausnahmezustand Krisenbearbeitung im historischen Vergleich: Österreich und Griechenland. In: Brie, M. (Hrsg.): „Wenn das Alte stirbt ...“ Die organische Krise des Finanzmarktkapitalismus. Zweite Transformationskonferenz der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Berlin, 157–189.
- Esser, H. (1998): Ist das Konzept der Integration gescheitert? In: Breuer, K. H. (Hrsg.): Jahrbuch für Jugendsozialarbeit XIX, Köln, 129–139.
- Esser, H. (2006): Ethnische Ressourcen: Das Beispiel der Bilingualität. Berliner Journal für Soziologie, 4, 525–543.
- Garz, D. (2006): Weder Solidarität noch Recht noch Liebe – Grundzüge einer Moral der Aberkennung. Aberkennungstrilogie, Teil I. In: Drerup, H./Fölling, W. (Hrsg.): Gleichheit und Gerechtigkeit. Pädagogische Revisionen. Dresden, 51–69.

- Gomolla, M. (2010): Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung. In: Neuen-schwander, M./Grunder, H.-U. (Hrsg.): Schulübergang und Selektion: Forschungsbe-funde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven. Zürich, 61–90.
- Holzcamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.
- Kamper, D. (1995): Unmögliche Gegenwart. Zur Theorie der Phantasie. München.
- Khader, S. J. (2009): Adaptive Preferences and Procedural Autonomy. In: *Journal of Human Development and Capabilities*, 9(2), 169–187.
- Klafki, W. (1985): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, 43–81.
- Koller, H.-Ch. (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungspro- zesse in der (Post-) Moderne. München.
- Koller, H.-Ch. (2014): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungspro- zesse. In: Miethe, I./Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, 19–33.
- Lange-Vester, A. (2006): Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, 269–287.
- Lévinas, E. (1987): Totalität und Unendlichkeit. Versuche über die Exteriorität. Freiburg.
- Levitas, R. (2004): Beyond Bourgeois Right: Freedom, Equality and Utopia in Marx and Morris. In: *The European Legacy*, 9 (5), 605–618.
- Liebsch, B. (2012): Leidenschaftliche Souveränität und Unannehmbarkeit der Gewalt. Georges Bataille im Kontext politischer Theorie. In: Riekenberg, M. (Hrsg.): Die Gewaltsoziologie Georges Batailles. Leipzig, 123–150.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.
- Meilhammer, E. (2008): Neutralität als bildungstheoretisches Problem. Paderborn u. a.
- Menke, Ch. (1999): Ästhetische Souveränität. Nach dem Scheitern der Avantgarde. In: Hetzel, A./Wiechens, P. (Hrsg.): Georges Bataille. Vorreden zur Überschreitung. Würzburg, 301–309.
- Moebius, S. (2006): Die Zauberlehrlinge. Soziologiegeschichte des Collège de Sociologie (1937–1939). Konstanz.
- Mouffe, Ch. (2000): Wittgenstein, Politische Theorie und Demokratie. In: *polylog: Zeit- schrift für interkulturelles Philosophieren*, 6, 53–61.
- Mouffe, Ch. (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt/M.
- Nussbaum, M. C. (1999): Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt/M.
- Nussbaum, M. C. (2000): Women and Human Development. The Capabilities Approach. Cambridge.
- Nussbaum, M. C. (2003): Capabilities as Fundamental Entitlements. Sen and Social Jus- tice. In: *Feminist Economics*, 2(3), 33–60.
- Otto, H.-U. (2007): Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit – Literaturvergleich nationaler und internationaler

- Diskussion. Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). Universität Bielefeld.
- Otto, H.-U./Schrödter, M. (2008): Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. Zum Verhältnis von Gerechtigkeit und Effizienz. In: Grunert, C./Wensierski, H.-J. (Hrsg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Opladen, 55–77.
- Otto, H.-U./Schrödter, M. (2009): „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T/Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden, 163–185.
- Otto, H.-U./Ziegler, H. (2007): Soziale Arbeit, Glück und das gute Leben – Das sozialpädagogische Potential des Capability Approach. In: Andresen, S./Pinhard, I./Weyers, S. (Hrsg.): Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung. Weinheim und Basel, 229–248.
- Otto, H.-U./Ziegler, H. (2010): Political Uses of the Capability Approach – Capabilities as an Educational Task in the Production of Well-Being. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): Education, Welfare and the Capabilities Approach. Opladen, 231–236.
- Rancière, J. (2003): Politisches Denken heute. In: *Lette International*, Sommer 2003. Berlin.
- Reichenbach, R. (2000): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Habilitationsschrift: Universität Münster.
- Reichenbach, R. (2005): Politische Bildung und die Regulierung psychischer Affiziertheit. In: Reichenbach, R./Breit, H. (Hrsg.): Skandal und politische Bildung. Berlin, 51–60.
- Sen, A. K. (1985): *Commodities and Capabilities*. Amsterdam.
- Sen, A. K. (1995): *Inequality Re-examined*. Oxford.
- Sen, A. K. (2000): *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München und Wien.
- Seukwa, L. H. (2006): *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*. Münster.
- Sève, L. (1972): *Marxismus und Theorie der Persönlichkeit*. Berlin.
- Streeck, W. (2011): Völker und Märkte. Der demokratische Kapitalismus und die europäische Integration. Ein Epilog. In: *Lette International* 95, 15–18.
- Tsianos, V. & Papadopoulos, D. (2006): Prekarität: eine wilde Reise ins Herz des verkörpertem Kapitalismus. Oder: wer hat Angst vor der immateriellen Arbeit? In: *transversal – eicpcp multilingual webjournal* 10/2006. <http://eicpcp.net/transversal/1106/tsianos-papa-dopoulos/de> (letzter Zugriff am 09.05.2014).
- Unterhalter, E. (2003): Education, capabilities and social justice. Chapter prepared for UNESCO EFA Monitoring Report 2003/4.
- Ziegler, H. (2011): Soziale Arbeit und das gute Leben – Capabilities als sozialpädagogische Kategorie In: Sedmak, C./Babic, B./Bauer, R./Posch, Ch. (2011): *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts*. Wiesbaden, 117–138.

Kurzbiographie

Prof. Dr. *Wassilios Baros*, geb. 1969, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung an der Universität Augsburg. Arbeitsschwerpunkte: Migration und Bildung, Umgang mit Differenz, Gerechtigkeitstheorien in der Pädagogik, qualitative und quantitative Forschungsmethoden.

Anschrift: Prof. Dr. *Wassilios Baros*, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universitätsstr. 10, D-86159 Augsburg.

E-Mail: Wassilios.Baros@phil.uni-augsburg.de.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Lernen in Gruppen

Sivasailam Thiagarajan,
Samuel van den Bergh

Interaktive Trainingsmethoden

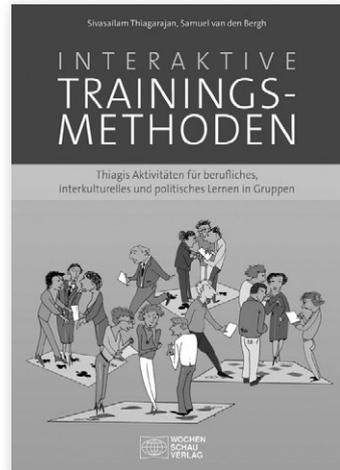
**Thiagis Aktivitäten für berufliches,
interkulturelles und
politisches Lernen in Gruppen**

Erstmals im deutschen Sprachraum erscheinen Thiagis interaktive Trainingsmethoden mit über 70 Aktivitäten und Texten. Die Methoden eignen sich für berufliche, interkulturelle und politische Bildungsarbeit im Unternehmen, im Klassenzimmer oder im Seminarraum. Die Teilnehmer lösen Probleme, erarbeiten Konzepte und entwickeln im Austausch untereinander und mit den Lehrpersonen neue Kompetenzen. Gleichzeitig erweitern die Pädagoginnen und Pädagogen ihre Methodenkompetenzen.

Der erste Teil des Buches umfasst Aktivitäten, die nach verschiedenen Seminarphasen sortiert sind: Einstieg, Wachrüttler, interaktive Themenbearbeitung, interaktive Vorträge und interaktives Erzählen, Reflexion sowie Seminarabschluss.

Der zweite Teil fokussiert themenspezifische Übungen: interkulturelles Lernen, Umgang mit Vielfalt, Arbeit in Gruppen und Teams sowie Arbeiten in speziellen Seminarformen.

Vielseitig anwendbar: Thiagis Übungen sind individuell ausgestaltbare Rahmenspiele (Framegames). Sie bieten das Gerüst, um verschiedenste Inhalte zu transportieren, und beleben das gemeinsame und kooperative Lernen in vielen Anwendungsbereichen.



ISBN 978-3-89974989-2,
320 S., DIN A4, € 29,80

Zielgruppen: Trainer und Moderatoren, Personen im Bildungsbereich, Pädagoginnen und Pädagogen.

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)