

Im Folgenden wird der für die vorliegende empirische Arbeit grundlegende Begriff der Emanzipation unter der Berücksichtigung seiner geschichtlichen und gegenwärtigen Bedeutung im Theorie- und Forschungsdiskurs vorgestellt und auf das Anliegen, Emanzipation im Zusammenhang mit der schulischen Bildung junger Frauen mit Migrationshintergrund zu betrachten, hin definiert. Ein zweiter Schritt ist die Konstruktion des Begriffs des Bildungshabitus unter dem Aspekt der Emanzipation.

---

## 2.1 Emanzipation

Emanzipation impliziert im Sinne eines pädagogischen Begriffsverständnisses auf politischer Ebene Themen wie Chancengleichheit im Bildungssystem, auf personaler Ebene Kritikfähigkeit und Selbstbestimmung der Handlungssubjekte sowie auf sozialer Ebene die Fähigkeit, diskriminierungsfrei und tolerant mit Menschen unterschiedlicher Herkunft umzugehen. Diese Inhalte machen den pädagogischen Emanzipationsbegriff interessant und auch relevant für die im Rahmen dieser Arbeit skizzierte Fragestellung über den Bildungshabitus weiblicher Schüler mit Migrationshintergrund.

### 2.1.1 Das kapitalismuskritische Emanzipationsverständnis der 70er Jahre

Der Begriff der Emanzipation formierte sich in den 60er und 70er Jahren im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Merkmale

dieser Bewegung waren u. a. Studentenbewegungen gegen ein Wissenschaftsverständnis, das seinen Mittel-Zweck-Charakter in den Vordergrund stellte. Kritisiert wurde dabei, dass sich wissenschaftliches Wissen auf die Befreiung und die Selbstaufklärung des Handlungssubjekts und der Gesellschaft beziehen und nicht die Verwendung in den Mittelpunkt stellen sollte. Der Emanzipationsbegriff stand von diesem theoretischen Anliegen abgesehen vor allem jedoch für eine praktisch machbare Chancengleichheit im Bildungswesen. In diesem Sinne forderte der Emanzipationsbegriff eine ideologisch gefärbte Kritikfähigkeit, die sich auf das politische Ziel der Loslösung von Herrschaft und Unterdrückung sowie einer ideologischen Verschleierung im Sinne einer „falschen“ Bewusstseinsbildung über autoritäre Strukturen und Klassenverhältnisse bezog. Mollenhauer (1982) weist darauf hin, dass der politische Charakter den pädagogischen Charakter des Emanzipationsbegriffs überformt. Emanzipation erscheint ihm daraufhin als „ein Ausdruck zur (relativ unbestimmten) Bezeichnung einer geschichtspraktisch-politischen Perspektive in Richtung auf ‚freihere‘, ‚gerechtere‘, ‚brüderlichere‘ Bedingungen des Zusammenlebens“ (vgl. Mollenhauer 1982, S. 256). Auch mit Bezug auf die klassentheoretischen und kapitalismuskritischen Aussagen des Begriffs sowie dessen Aufklärungscharakter, was die soziale Existenz der Bürger betrifft, wird analysiert, dass sich Erziehung im Sinne der Emanzipation ausschließlich als eine besondere Form politischen Handelns konstituiert (vgl. Mollenhauer 1982, S. 256–257). Über ein ähnlich ideologisch-politisches Emanzipationsverständnis verfügt Klafki (2007), indem er den Begriff der Emanzipation, „der als solcher zwar nur eine Befreiung von etwas bezeichnet, jedoch noch nichts über die inhaltlich-positive Zielsetzung solcher Befreiung aussagt, (...)“ (vgl. Klafki 2007, S. 226) in den Kontext der demokratischen Erziehungsziele einer „Leistungsschule“ einordnet:

Schule muss, (...), in dem Sinne ‚Leistungsschule‘ sein, dass sie die Bewältigung der Aufgaben und Lernprozesse ermöglicht und fordert, die zur Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit führen können (vgl. Klafki 2007, S. 228).

Die Schulforschung hat den Begriff der Emanzipation vornehmlich in den 70er Jahren diskutiert und für die Etablierung innovativer, am Individuum ausgerichteter Lehr- und Lernkonzepte verwendet. Nur vereinzelt finden sich Schriften, die sich später mit dem Thema Emanzipation und Schule beschäftigen (z. B. Haller und Wolf 1995; Mann 2000; vgl. die nachfolgenden Ausführungen). Hirt (1974) kommt im Zusammenhang mit seinen Überlegungen über das Verhältnis von Disziplin und Emanzipation in der schulischen Praxis unter der Berücksichtigung unterschiedlicher Ansätze von Emanzipation zu dem Schluss, dass Emanzipation

sowohl eine pädagogisch-didaktische als auch eine politische Komponente beinhaltet. So soll sich Emanzipation zum Ziel setzen, Unterricht und Schule dahingehend zu erkennen und verändern, dass eine Befreiung der Benachteiligten von wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Abhängigkeiten hin zu einer selbstständigen Lebensführung erfolgen kann (vgl. Hirt 1974, S. 46–47). Emanzipation ist in diesem Sinne, folgt man Hirt, als eine Einführung der Schüler in den Demokratisierungsprozess zu verstehen und setzt sich zum Ziel, Unterdrückung sowie Abhängigkeiten und Benachteiligungen zu beenden und individuelle Selbstbestimmung und kollektive Mitbestimmung zu erreichen (vgl. Hirt 1974, S. 50). Günther (1974) greift in seiner kritischen Abhandlung über Emanzipation in Schule und Unterricht u. a. das Emanzipationsverständnis nach Habermas (u. a. Habermas 1972) auf. Im Sinne einer „Diskurstheorie“ sollen miteinander kommunizierende Menschen Unterschiede in ihrer lebensweltlich geprägten Sprache erkennen und durch die Befolgung von Diskussionsregeln im Gespräch Normen finden, denen alle beteiligten Gesprächspartner zustimmen können (vgl. Günther 1974, S. 35–37). Anhand dieser Technik wird es möglich, das Ziel der Emanzipationsbewegung einer klassenlosen Gesellschaft und damit die Abschaffung von Herrschaft – hier im Zusammenhang mit Kommunikation – zu erreichen. Gleichzeitig spricht Habermas jedoch auch von einer „falschen Emanzipation“. Diese ist gegeben, wenn durch die Emanzipation „alle geschichtlichen Substanzen kulturkritisch liquidiert“ werden (vgl. Günther 1974, S. 75). Aus diesem Blickwinkel heraus besteht die Gefahr, kollektiven Sinn und darauf aufbauende kollektive Deutungsschemata, die etwa durch Religion, Philosophie und Kunst vermittelt worden sind, zu zerstören und somit der Gesellschaft ihrer Sinn- und Bedeutungsstruktur zu rauben (vgl. Günther 1974, S. 74–75). Für den Unterricht in der Schule bedeutet dies konkret, gesellschaftliche Grundwerte zu vertreten und umzusetzen. Zu diesen ist u. a. die Idee des Rechts, die Verständigung, die Geschichte und die Wahrheit zu zählen (vgl. Günther 1974, S. 101–107). Die These, dass sich die Emanzipation in der Schule aus ihren Widersprüchen ableitet, hat Mann (2000) aufgestellt und anhand von Lösungsvorschlägen für den handlungsorientierten Unterricht wie z. B. die Erziehung der Kinder zur Begriffs- und Zeichenbildung sowie zum Klassenbewusstsein in die Praxis umgesetzt. Die hier vorgestellten Praxiskonzepte für die Gestaltung des Unterrichts basieren dabei insbesondere auf der Überlegung, dass Kinder aus unterschiedlichen Lebenswelten stammen, eine unterschiedliche Sprache sprechen sowie in unterschiedlichen Wohngebieten wohnen. Ziel dieses emanzipatorisch ausgerichteten Unterrichts ist die Auflösung dieser herkunftsbedingten Unterschiede und damit die Verminderung von Benachteiligung und Diskriminierung in Schule und Unterricht. Die Kinder sollen zur Bildung von Bewusstsein über ihre eigene

Lebens- und Lernlage und schließlich zur Ausbildung von Selbstbewusstsein angeregt werden (vgl. Mann 2000, S. 83–115). Haller und Wolf (1995) beschäftigen sich schließlich mit der Frage der Führung in Gesellschaft und Schule zwischen Tradition und Emanzipation. Der Begriff der Emanzipation umschließt hier im Sinne einer Führungskompetenz die Fähigkeit von Führungspersonen. Mit dem Ziel der Befreiung von negativen Gefühlen, was die eigene Person betrifft, soll sich mit der eigenen Identität befassen und Selbstverwirklichung ermöglicht werden. Weiterhin wird dafür plädiert, zwischen Lehrenden, weiteren Mitarbeitern und Schülern ein kooperatives Arbeits- und Lernklima zu konstruieren und somit die Voraussetzungen für einen „dialogischen Verständigungsprozess über Probleme, Ziele und Aufgaben schulischer Arbeit“ (vgl. Haller und Wolf 1995, S. 180) zu schaffen.

### **2.1.2 Emanzipation in der aktuellen Diskussion: Demokratielernen und Persönlichkeitsbildung in der Schule**

Gegenwärtig zeigt sich der Begriff der Emanzipation vornehmlich im Zusammenhang mit Diskussionen um die Demokratisierung des Bildungssystems und des Schulunterrichts (vgl. u. a. Himmelmann 2011; Piorunek 2001; Thiem 2001). Ein „Demokratielernen“ beinhaltet auf schulisch-institutioneller Ebene dabei das Streben nach einem Erziehungsstil, der eine wechselseitige Achtung, eine gegenseitige Anerkennung und gegenseitiges Vertrauen beispielsweise innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung in den Vordergrund stellt<sup>1</sup>. Schüler sollen in einem kommunikativen, fächerübergreifenden und offenen Unterricht lernen, ihre Bedürfnisse und Probleme zu äußern sowie mitbestimmen und gestalten dürfen, damit ein förderliches Lernklima auch für „die unangepassten und fremden“ Schüler möglich wird (vgl. Himmelmann 2011, S. 128–130). Auf subjektiver Ebene steht die Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit des einzelnen Schülers im Mittelpunkt, die ihn dazu befähigen soll, eigene Lebensentwürfe zu konstruieren und sich durch die Wahrnehmung, Reflexion und Akzeptanz der eigenen

---

<sup>1</sup>Kemna (2012) zufolge ist sich ein Großteil der Forscher, die sich mit der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung beschäftigen, einig, dass das Wohlergehen der Schüler in der Schule sowie ein gegenseitig entgegengebrachtes Vertrauen als „signifikante Prädiktoren für Lernmotivation und Lernergebnis“ zu betrachten sind (vgl. Kemna 2012, S. 79). Auf dieser Grundlage lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass sich eine funktionierende Lehrer-Schüler-Beziehung positiv auf den Bildungserfolg von Schülern auswirkt.

kulturellen Identität und die fremder Kulturen auf „ein Leben im zusammenwachsenden Europa vorzubereiten“ (vgl. Thiem 2001, S. 108). Schüler sollen über die Fähigkeit verfügen, sich friedlich und tolerant in einer Gruppe unterschiedlicher Menschen zu bewegen und auf der Grundlage eines allgemeinen, ausgehandelten Gruppeninteresses Handlungsziele durchzusetzen<sup>2</sup>. Weiterhin wird im Rahmen der Formulierung von Lernstandards zu den „praktischen-instrumentellen Fähigkeiten“ (vgl. Himmelmann 2011, S. 132) dafür plädiert, dass Schüler „auf jede Art von Gewalt, Demütigungen, Beleidigungen (...) etc. verzichten (Zivilität)“ sowie „auf Schwächere Rücksicht nehmen, Diskriminierungen abbauen, Außen-seiter/innen integrieren (Sensibilität, Solidarität)“<sup>3</sup>.

Auf theoretischer Ebene definiert Piorunek (2001) grundlegende Kontroversen um Erziehung. Sie identifiziert zwei theoretische Hauptrichtungen in der Erziehungswissenschaft und stellt diese gegenüber: erstens die Anpassungszweckmäßigkeit und zweitens die Emanzipationszweckmäßigkeit. Unter der Richtlinie der Anpassungszweckmäßigkeit werden aus dem hier konstatierten Blickwinkel vornehmlich Theorien der autoritären Erziehung zusammengefasst, die sich auf Ansätze der behavioristischen und der konservativen Pädagogik beziehen und die Anpassung der Schüler an vorhandene Lebens- und Lernbedingungen sowie die Herausbildung einer konventionellen Identität als Ziel formulieren (vgl. Piorunek 2001, S. 74). Die Richtlinie der Emanzipationszweckmäßigkeit nimmt Bezug auf Theorien der antiautoritären Erziehung, welche sich durch Ansätze der humanitären und liberalen Pädagogik manifestiert. Erziehungsziel ist nicht wie bei der autoritären Erziehung die Anpassung der Schüler an gesellschaftliche Rollenvorgaben, die u. a. durch die Vermittlung „fertigen Wissens und fertiger Vorbilder des Verhaltens“ (vgl. Piorunek 2001, S. 75) erreicht werden kann, sondern ihre Selbstrealisierung und Selbsterziehung im Sinne der Entwicklung einer postkonventionellen, personenbezogenen Identität. Bildung wird hier als Möglichkeit, sich selbst kennen zu lernen betrachtet. Sie erfolgt ohne Zwang sowie erfordert die Akzeptanz

---

<sup>2</sup>Praktische Möglichkeiten, diesem Anspruch gerecht zu werden, sieht Bohnsack (2013, S. 99) z. B. darin, Schülern ganz im Sinne einer basisdemokratischen Selbstregulation Möglichkeiten der Mitbestimmung im Rahmen eines Schüler- bzw. Klassenrats einzuräumen. Die Einführung eines Klassenrats in der Schule bewirkt u. a., dass Schüler lernen, Verantwortung für Problemlagen in der Klasse zu übernehmen.

<sup>3</sup>In diesem Kontext weist Himmelmann (2006) auch darauf hin, dass eine Demokratieerziehung in der Schule auf das allgemeine Ziel der „gelingende Identitäten“ hinauslaufen sollte, weil nur diese „die subjektiv-individuellen Voraussetzungen für einen vernünftigen gesellschaftlichen Dialog, für eine vernünftige Kommunikation und für eine auf Vernunft zielende Öffentlichkeit“ mitbringen (vgl. Schmid und Watermann 2010, S. 882).

der Autonomie, der Individualität sowie der Subjektivität sowohl vonseiten des Schülers als auch vonseiten des Lehrenden (vgl. Piorunek 2001, S. 75).

Thiem (2001) deutet mit Blick auf die Rahmenlehrpläne der Sekundarstufe 1 für das Land Brandenburg Erziehung vornehmlich im Zusammenhang mit einem Bestreben zur Persönlichkeitsentwicklung. Im Vordergrund stehen ihm zufolge in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion das emanzipatorische Ziel der Vermittlung von Mündigkeit an Unmündige, der soziale Prozess der Förderung der Persönlichkeit (vgl. Thiem 2001, S. 112) sowie die „Ermöglichung der Selbstbindung des Ichs“ an angebotene Normen und Werte“ (vgl. Ludwig 1999, zitiert nach Thiem 2001). Die Grundlage der Zielplanung der Rahmenlehrpläne ist ein Kompetenzmodell, das die folgenden Kompetenzformen beinhaltet: erstens die Sachkompetenz, die sich sowohl auf fachliche Kenntnisse als auch auf das Erkennen fachübergreifender Zusammenhänge sowie das Urteilen und Beurteilen von Theorien und Thesen beläuft; zweitens die Methodenkompetenz, die hier die Fähigkeit bezeichnet, „den eigenen Lern- und Lebensprozess bewusst zielorientiert, ökonomisch und kreativ zu gestalten“ (vgl. Thiem 2001, S. 108); drittens die Sozialkompetenz, die sich auf den Umgang mit sich selbst im Sinne von Selbstverantwortung und Selbstorganisation bezieht, Verantwortungsbewusstsein impliziert sowie auch den Umgang mit anderen im Sinne eines solidarischen Handelns thematisiert; viertens die personale Kompetenz, die die Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen des Einzelnen im Sinne eines Selbstkonzepts bezeichnet und damit auf eine Einheit von Selbstvertrauen, kritischer Selbstwahrnehmung und Urteilsfähigkeit abzielt. Wird das hier präsentierte Kompetenzmodell zusammenfassend betrachtet, fällt auf, dass die unterschiedlichen Kompetenzformen ihren Fokus vornehmlich auf die Stärkung der Persönlichkeit von Schülern richten. So wird z. B. die Sachkompetenz, die sich in anderen Kompetenzansätzen auf fachspezifische Kenntnisse und den Umgang mit Sachverhalten reduziert, im Sinne einer „intellektuellen Mündigkeit“ definiert (vgl. Thiem 2001, S. 108) und betont die Fähigkeit des Erkennens von Zusammenhängen und Erklärungen sowie der selbstständigen Beurteilung durch den Schüler.

Auf der Grundlage der vorangegangenen Ausführungen werden für den Begriff der Emanzipation im Zusammenhang mit dem Thema des Bildungserfolgs junger Frauen mit Migrationshintergrund nun die folgenden Merkmale bestimmt:

- Selbstbestimmung, Selbstrealisierung und Selbstlernen
- Persönlichkeitsentwicklung
- Reflexions- und Kritikfähigkeit

- Loslösung von traditionellen Wahrnehmungsmustern, Handlungsmustern und Rollenorientierungen
- Mitbestimmung/Mitgestaltung der Gesellschaft
- Konstruktion unabhängiger Lebensentwürfe

---

## 2.2 Emanzipation als Merkmal von Bildungshabitus

Dem Habitus-Begriff von Bourdieu (vgl. u. a. Bourdieu 1998) kommt auf dem ersten Blick die Funktion eines Analyseinstrumentariums zur Bestimmung von Klasse bzw. gesellschaftlicher Position zu. Dieser können sich Handlungssubjekte anhand ihrer Lebensgewohnheiten zuordnen und gleichzeitig von anderen Handlungssubjekten abgrenzen. Das Habitus-Konzept von Bourdieu zielt auf „die sich auf der Mikroebene befindenden Lebensstile von bestimmten Mitgliedern eines bestimmten Milieus als deren spezifische Existenz- und Lebensbedingungen ab“ (vgl. Dalhaus 2010, S. 168). Habitus ist aus diesem Blickwinkel insofern als klassen- bzw. milieutheoretisch zu bestimmen, „mitnichten ist es jedoch nicht darauf reduzierbar“ (vgl. Kröger 2011, S. 81). So besagt die handlungstheoretische Definition von Habitus, dass das Konzept sowohl als eine subjektive Handlungsdisposition im Sinne von „Urteils-, Analyse-, Wahrnehmungs- und Verstehensprinzipien“ (vgl. Bourdieu 1992, S. 102) zu verstehen ist als auch als eine subjektive Handlungspraxis im Sinne eines kreativen Problemlösungsverhaltens definiert werden kann (vgl. Bourdieu 1992, S. 278).

Obwohl hier eine subjektnahe Ausrichtung des Habitus-Konzepts nach Bourdieu deutlich wird, weist der Begriff eine hohe Gebundenheit an den Einfluss gesellschaftlicher Strukturen auf das Handeln von Subjekten auf. Bourdieu bezeichnet diesen Einfluss als implizit, das heißt, die maßgebliche gesellschaftliche Prägung ihres eigenen Handelns ist den Handlungssubjekten nicht bewusst. Aufgrund dessen können keine Ansprüche an (Subjekt-)Bildung unter dem Kriterium der Emanzipation in dem Sinne erfüllt werden, dass das Handlungssubjekt die Möglichkeit bekommt, sich von der Gesellschaft und ihrem Einfluss auf das eigene Handeln abzugrenzen. Manche Autoren bezeichnen das Verhältnis zwischen den Konzepten des Habitus und der Bildung sogar als gestört (vgl. Kramer u. a. 2013, S. 19) und entwickeln daraufhin ein Konzept der „Transformation des Habitus“, welches zum einen den Gedanken der kulturellen Reproduktion des Habitus im Sinne einer gesellschaftlichen Übermacht auf das handelnde Subjekt und zum anderen den Gedanken der „Nicht-Passung von Habitus und objektiven Bedingungen“ im Sinne einer Krise mit einbezieht (vgl. Kramer u. a., S. 28). Da es jedoch im

hier dargestellten Forschungsrahmen Ziel ist, eben diese „Störung“ zwischen beiden theoretischen Konstrukten zu überwinden und ein Konzept von Bildungshabitus zu konstruieren, dessen wesentliches Merkmal das der Emanzipation ist, sollte das Habitus-Konzept Möglichkeiten der aktiven, individuellen Bestimmung und Gestaltung gesellschaftlicher Handlungsbedingungen mit einschließen. Hilfreich ist dabei zunächst der Gedanke, Habitus als ein „subjektives Bildungswissen“ zu definieren, das aus einer subjektiven Handlungspraxis sowie einer der Handlungspraxis zugrunde liegenden Handlungsdisposition besteht (vgl. Dalhaus 2010, S. 173). Von Bedeutung ist hierbei, dass das Konzept des subjektiven Bildungswissens „die Fähigkeit einer auf der Grundlage persönlicher, biografisch erworbener Erfahrungen und deren Beurteilungen vorgenommenen kritischen Distanzierung von den sich in der Gesellschaft etablierten Wissens- und Handlungsstrukturen sowie den diese vermittelnden Institutionen“ (vgl. Dalhaus 2010, S. 172) betont. Auch Wiggers (2009) Ansatz bietet für das Erkenntnisinteresse relevante Anreize. Bildung und Habitus werden hier als zwei grundverschiedene Dinge betrachtet. Habitus wird insbesondere durch eine gesellschaftliche Bestimmtheit von Subjektivität und ihres Denkens, Wahrnehmens und Handelns geprägt. Im Rahmen dieser Definition werden gesellschaftliche Verhältnisse als Zwang gedeutet, welcher die Individualität von Handlungssubjekten steuern bzw. konstituieren kann. Bildungsprozesse stellen hingegen „die Möglichkeit eines radikalen Wechsels der Haltung und der eigenen Praxis durch Einsicht und Entschluss und somit eines Neuen und Anderen in der Zukunft“ (vgl. Wigger 2009, S. 110) in Aussicht. Bildung ermöglicht Handlungssubjekten, die Gesellschaft unter der Berücksichtigung der eigenen Interessen und Bedürfnisse mitzubestimmen und mitzugestalten. Schließlich wird durch Bildung die Chance für eine „Emanzipation von gegebenen und früheren Zuständen“ (vgl. Wigger 2009, S. 103–109) eröffnet.

Werden die vorgestellten Ansätze, Habitus als die Fähigkeit, sich von gesellschaftlichen Wissens- und Handlungsvorgaben kritisch zu distanzieren, zu betrachten, die Subjektivität von Bildung zu betonen und Bildung und Habitus voneinander abzugrenzen mit dem Verständnis von Habitus nach Bourdieu zusammengefügt, wird es möglich, ein Konstrukt von Bildungshabitus aus der Perspektive von Emanzipation zu entwerfen. Bildungshabitus beschreibt aus diesem Blickwinkel eine Bildungspraxis im Sinne von subjektiven Bildungsstrategien und versteht als Voraussetzungen für diese Bildungspraxis das Vorliegen von Bildungsdispositionen, welche sich als Bildungsmotivation der Handlungssubjekte und ihre Bildungseinstellungen äußern (vgl. Tab. 1).



**Tab. 1** Der Bildungshabitus junger Frauen mit Migrationshintergrund unter dem Aspekt der Emanzipation. Nach Dalhaus (2013, S. 208)

Bildungspraxis	Bildungsstrategien
<ul style="list-style-type: none"><li>• Abgrenzung von den Erwartungshaltungen der Herkunftskultur</li><li>• Autonomieentwicklung</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reflexive Selbstverortung in der Gesellschaft und Kultur des Einwanderungslandes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Traditionelles kultur- und erfahrungsbezogenes Handlungswissen</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Hinterfragung bzw. kritische Distanzierung von bestehenden institutionellen Wissens- und Handlungsstrukturen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Subjektives Wahrnehmungs- und Beurteilungswissen bzw. Kritikfähigkeit</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mitbestimmung und Neugestaltung von Institutionellen Wissens- und Handlungsstrukturen auf der Basis subjektiver Bedürfnisse und Interessen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fähigkeit zur Reflexion und Neubildung von subjektivem Handlungswissen</li></ul>

**Zusammenfassung**

Gehörte Emanzipation in den 70er-Jahren im schulpädagogischen Kontext, unter anderem geprägt durch Wolfgang Klafki, vornehmlich zu den demokratischen Erziehungszielen, die mit einer bürgerlichen Befreiung von einengenden hin zu freieren und gerechteren Bedingungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens einhergehen, wird der Begriff in der gegenwärtigen Schulandschaft gern als eine spezifische Art der In-Gang-Setzung der Selbstbildung der Schüler bezeichnet. Diese zielt vor allem darauf ab, Schüler zu einem friedlichen und toleranten Verhalten gegenüber anderen Schülern zu bewegen. Wird der Bildungshabitus junger Frauen mit Migrationshintergrund nun unter dem Aspekt der Emanzipation betrachtet, kann er u. a. als Praxis der Loslösung und kritischen Distanzierung von traditionellen Wahrnehmungsmustern, Handlungsmustern und Rollenorientierungen und dem Wunsch nach Mitbestimmung und Mitgestaltung der Gesellschaft definiert werden. Bildungshabitus umfasst dabei sowohl Bildungseinstellungen und die Bildungsmotivation junger Frauen mit Migrationshintergrund, die u. a. Resultat ihrer Kompetenz ist, herkunftsspezifisches Wissen kritisch zu reflektieren und neues Wissen im Kontext der aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen auszubilden.

## Literatur

- Bohnsack, F. (2013). *Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche*. Opladen: Budrich.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dalhaus, E. (2010). „Subjektives Bildungswissen“: Implikationen für die Beschreibung und Analyse herkunftsspezifischer Unterschiede in Bildungspraxis und -vorstellung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2, 166–180.
- Dalhaus, E. (2013). Emanzipation als Merkmal von Bildungshabitus? Zum Bildungserfolg junger Frauen mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2, 201–216.
- Günther, H. (1974). *Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Die falsche Emanzipation*. München: Goldmann.
- Haller, I., & Wolff, H. (1995). *Führung in Gesellschaft und Schule zwischen Tradition und Emanzipation: auf dem Wege zu dialogischer Kompetenz*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Habermas, J. (1972). *Theorie und Praxis: Sozialphilosophische Studien*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Himmelmann, G. (2006). *Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Himmelmann, G. (2011). Schule in der Demokratie - Demokratie in der Schule. In K. Kansteiner-Schänzlin (Hrsg.), *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Reihe: Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (Bd. 5, S. 119–138). Hohengehren: Schneider.
- Hirt, H. (1974). *Disziplin, Autorität, Emanzipation – in ihrem Verhältnis zu einer Theorie der Schule*. Weingarten: Pädagogische Hochschule.
- Kemna, P. (2012). Effektive Lehrer-Schüler-Beziehung. Empirische Analyse eines Konstrukts. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 77–99). Münster: Waxmann.
- Kröger, R. (2011). *Studien- und Lebenspraxis internationaler und deutscher Studierender. Erfahrungen bei der Ausbildung eines ingenieurwissenschaftlichen Habitus*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: VS Verlag.
- Mann, I. (2000). Interesse – Handeln – Erkennen in der Schule. Wie sich Veränderung in der Schule aus ihren Widersprüchen ableitet. Gießen: Edition 2000.
- Mollenhauer, K. (1982). Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme*. München: Schöningh.

- Piorunek, M. (2001). Kontroversen um Erziehung – theoretische Optionen, Konsequenzen in der Erziehungspraxis. In W. Thiem (Hrsg.), *Demokratisierung der Gesellschaft* (S. 102–113). Potsdam: Universitätsbibliothek.
- Schmid, C., & Watermann, R. (2010). Demokratische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 881–897). Wiesbaden: VS Verlag.
- Thiem, W. (Hrsg.). (2001). *Demokratisierung der Gesellschaft*. Potsdam: VS Verlag.
- Wigger, L. (2009). Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus transformationen und Bildungsprozessen. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2. Aufl., S. 101–118). Wiesbaden: VS Verlag.

## Weiterführende Literatur

- Bauer, K.-O., & Logemann, N. (Hrsg.). (2012). *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*. Münster: Waxmann.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., & Wigger, L. (Hrsg.). (2009). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- König, E., & Zedler, P. (Hrsg.). (1982). *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme*. München: Schöningh.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Emanzipation durch Schule  
Zum Bildungshabitus junger Frauen mit  
Migrationshintergrund  
Dalhaus, E.  
2017, XXI, 402 S. 94 Abb., Softcover  
ISBN: 978-3-658-15006-8