Stephan Drucks/Ullrich Bauer/Tuba Hastaoglu

Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus

Die LEO-Studie (Grotlüschen/Riekmann 2011) beziffert den Anteil funktionaler Analphabet/inn/en in Deutschland auf inzwischen knapp zehn Prozent der Bevölkerung. Diese geschätzte Quantifizierung stimmt weitgehend mit internationalen Studienergebnissen überein. Gleichzeitig wächst national wie international der Bedarf an einer genauen Differenzierung der Zielgruppe. Es ist als sicher anzunehmen, dass die 13.000 Personen in Deutschland, die in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen lernen (von Rosenbladt/Bilger 2011), genau so wenig einen repräsentativen Querschnitt aller funktionalen Analphabet/innen abbilden wie die Teilnehmenden in Kursen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, die im Jahr 2008 fast 17.000 Neuaufnahmen verzeichneten (BAMF 2008, S. 13). Welche Personenprofile und Charakteristika aber haben die Betroffenen? Wird der bisherige Forschungsdiskurs der Komplexität von Bildungs- bzw. Grundbildungsarmut gerecht?

Der vorliegende Beitrag versucht hierauf Antworten zu geben. Er geht davon aus, dass die Bemühungen zur Differenzierung der Zielgruppe im Rahmen der Grundlagenforschung gegenwärtig noch nicht abgeschlossen sind und dass der anwendungsbezogenen Forschung und der Praxisforschung noch geeignete Instrumente zur zielgruppenspezifischen Ausrichtung von Grundbildungsangeboten fehlen. Mit Bildungs- bzw. Grundbildungsarmut werden, so die Kernargumentation des Beitrages, Konfigurationen der Abweichung von schulischen Normbiografien beschrieben, die einerseits in der extremen Ausformung (d.h. extremer Bildungsarmut) begriffen werden muss, d.h. als das Nicht-Verfügen über notwendige Handlungsressourcen, wie die Basiskompetenzen Lesen und Schreiben. Darüber hinaus muss die Abweichung in der Genese als Zusammenwirken sozialstruktureller Faktoren und spezieller biografischer Verlaufskarrieren begriffen werden. Die vorzustellende Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus soll diese Dimensionen und ihr Zusammenwirken erörtern.

1. Die Eingrenzung des funktionalen Analphabetismus

In Deutschland wird funktionaler Analphabetismus primär als nicht ausreichende Fähigkeit zum Lesen, Schreiben und Verstehen von Texten in einer geforderten Schul- und Amtssprache bestimmt (Drecoll 1981; Döbert-Nauert 1985; Hubertus 1991), während die UNESCO (1994) primär auf Chancen zu gesellschaftlicher Teilhabe rekurriert. Die Tatsache, dass die „Funktionalität" schriftsprachlicher Kompetenzen über normierte Grenzen definiert wird, bindet die Phänomenologie des funktionalen Analphabetismus eng an die der Lese-Rechtschreib-Schwäche. Ein analytischer Zu-

gang zu Teilhabe-Barrieren verlangt dabei, die Variation von Schriftgebrauchs-Normen nach sozialen, institutionellen und historischen Kontexten zu differenzieren und dabei jeweils die Rolle von technischen Skills, Medienkompetenzen, Verhaltenskodizes usw. zu beachten. Eine solche Offenheit, erweitert durch die Einbeziehung regional, international sowie feld- und milieuspezifisch unterschiedlicher Normen funktionalen Schriftgebrauchs, bringt Unschärfen mit sich. Diese können konstruktiv genutzt werden, schränken aber die Möglichkeiten einer universalen Eingrenzung des funktionalen Analphabetismus über Kompetenzgrenzen ein. Fest steht allein, dass gesellschaftliche Teilhabe-Barrieren ein Potenzial funktionaler Analphabeten/inn/en schaffen.

Ein alternativer Ansatz zur Eingrenzung der Zielgruppe führt Teilhabe-Barrieren vorrangig auf benachteiligende Lebensumstände zurück, die den Erwerb von Schriftsprachkompetenz als ungünstige Lern- und Kontextfaktoren am deutlichsten beeinflussen können. Unsere Arbeit an einer Idealtypologie zielt darauf ab, diesen auf Ursachen von Teilhabe- und Schriftproblemen zielenden ätiologischen Zugriff mit einer Systematik gebündelter Informationen zu versehen. Die Idealtypologie soll hier zusammengefasst und mit Anwendungsbeispielen vorgestellt werden.

Dabei zeigt sich die Relevanz übergreifender Muster der Bildungsarmut bzw. der Bildungsbenachteiligung für die Analyse des funktionalen Analphabetismus. Bildungsbenachteiligte rekrutieren sich überwiegend aus Milieus mit wenig Bildungserfolg und ethnisch marginalisierten Gruppen. Bildungsarmut ist ursächlich bedingt durch selektive Barrieren der Chancenzuweisung in den Systemen der Allgemeinbildung und der Ausbildung, die Teil der gesellschaftlichen Reproduktion von Ungleichheitsstrukturen sind. Der ätiologische Ansatz führt das Phänomen des funktionalen Analphabetismus weit in den Bezugsrahmen eines soziologischen Zugriffs hinein und erweitert die Problemsicht: Die Einbettung individueller Betroffenheit in strukturelle, kontextuelle und biografische Problemzusammenhänge wird erkennbar – und damit eine gesellschaftliche Problematik. Dabei wird die Verantwortung für Entstehung und Beseitigung von Bildungsarmut – und damit von funktionalem Analphabetismus – analytisch vom Individuum gelöst.

2. Zum Ansatz der Idealtypenbildung

Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus wird im Rahmen des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundvorhabens „Chancen erarbeiten“ im Teilprojekt „Handlungs- und Bildungskompetenzen bei funktionalen Analphabeten“ (HABIL) entwickelt.[1] Eine Grundlage der Typenbildung war die Verdichtung des einschlägigen Forschungsstandes zur Entstehung von Bildungs- und Teilhabearmut (Bauer u.a. 2010; Bittlingmayer u.a. 2010). Erkenntnisse

1 Das von 2008 bis 2012 geförderte HABIL-Vorhaben wird an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Prof. Dr. Uwe H. Bittlingmayer) und der Universität Duisburg-Essen (Prof. Dr. Ullrich Bauer) durchgeführt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-alphabetisierung-05.pdf

aus eigenen leitfadengestützten Interviews mit 105 bildungsbenachteiligten Personen und 39 Expert/inn/en, durchgeführt in den Feldkontexten Schule, Maßnahme, Integrations- und Migrantenselbstorganisation, Volkshochschule, Zeitarbeit und informelle Netzwerke (siehe Abb. 1) wurden induktiv eingebracht. Durch die Nutzung als Heuristik zur Interviewinterpretation wird die Idealtypologie weiter entwickelt.

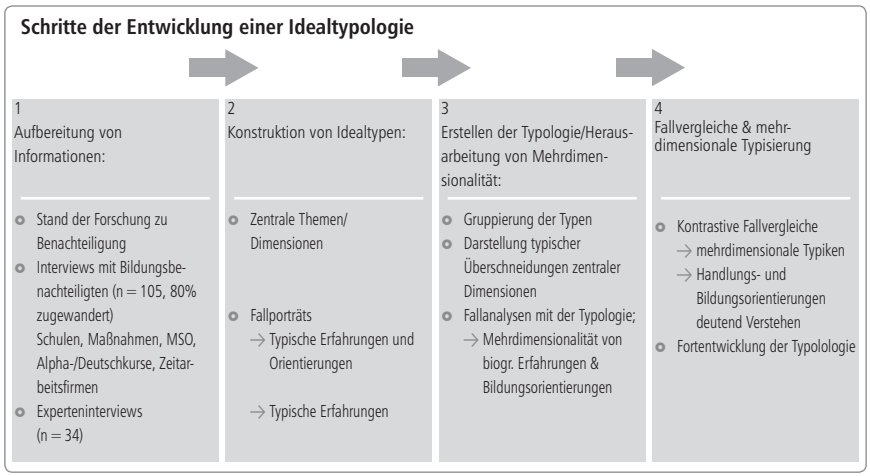

Abbildung 1: Entwicklung der Idealtypologie – methodisches Vorgehen (eigene Darstellung)

Methodik

Die Erarbeitung von Idealtypen ist methodologisch an Max Weber orientiert. Idealtypen werden als Kategorien vorgestellt, deren *Prägnanz* aus ihrem Platz in Kategoriengruppen (Typologien) resultiert. Dies sind oft dichotome Begriffspaare oder Dreiergruppen, in unserem Fall eine Matrix von zwölf Idealtypen (siehe Abb. 2).[2] Dahinter liegen ausführliche Merkmals- bzw. Ausprägungsbeschreibungen. Nur auf den ersten Blick entsprechen die Idealtypen derart realen Typen, dass sie einander ausschließen. Eine Eins-zu-Eins-Zuordnung empirischer Fälle zu Idealtypen würde aber das spezifische Deutungspotenzial eines Verfahrens *mehrebenanalytischer* Typenbildung (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007) auslassen.

Die Potenz der Zuordnung von Empirischem zu Idealtypischem besteht in einer mehrdimensionalen Beschreibung eines Falles entlang der ganzen Typologie. Über Fallvergleiche werden konkrete Typiken von Bildungsbenachteiligung sukzessive identifiziert und auf ihre Generalisierbarkeit geprüft (ebd. 2007). Das Vorgehen ist also im

2 Es ist ein klassisches Vorgehen soziologischer Theoriebildung, Idealtypen auszuarbeiten und einander gegenüberzustellen: Max Weber (1980) konturiert so z.B. Herrschaftsformen und Handlungsrationalitäten, Ferdinand Tönnies (1963) „Gemeinschaft und Gesellschaft“, Norbert Elias (1983) „Engagement und Distanzierung“.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-alphabetisierung-05.pdf

Wesentlichen komparativ (Nohl 2007; 2008) und „abduktiv", verstanden als offen für einen kreativen, immer neue Erkenntnisse ermöglichenden Umgang mit der Empirie (Hoffmann 2003).

Der Raum der Idealtypen

Wir illustrieren hier die Idealtypen als verdichtete Auflistung (siehe Tab. 1) sowie im räumlich dargestellten Zusammenhang der Typologie (siehe Abb. 2): Im vertikalen Kontinuum steigt – wie auf der Herrschaftsachse in Pierre Bourdieus Sozialraummodell (Bourdieu 1982; Vester 2001) – die Dichte des verwertbaren Kapitalvolumens (ökonomisches und kulturelles Kapital) von unten nach oben. Idealtyp 1 steht für Bildungsarmut, Herkunft aus und Verbleib in durch Ressourcenarmut geprägten Milieus. Subtyp 1a rekurriert auf die Schule als zentrale Instanz der Status- und Chancenzuweisung, die Bildungskarrieren, je nach Passung von herkunftsspezifischen Eigenschaften und Schulnormen, privilegieren oder benachteiligen kann. Kontrapunkt ist Idealtyp 2, bzw. das Privileg, Schriftsprach-Probleme mit den Ressourcen des Herkunftsmilieus kompensieren zu können (Bittlingmayer u.a. 2010).

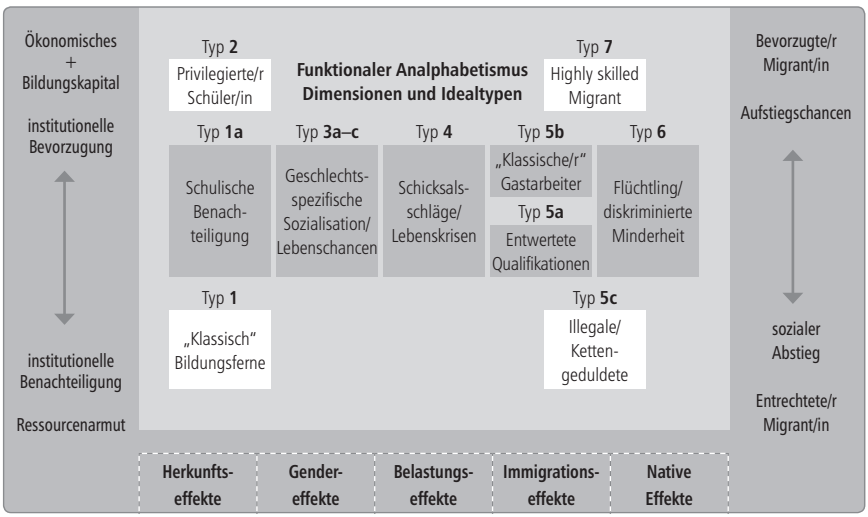

Abbildung 2: Die Idealtypologie in räumlicher Darstellung (heuristische Matrix) (eigene Darstellung)

Rechts im Raum der Idealtypen ist ein Kontinuum von Lebenssituationen zugewanderter Gruppen aufgespannt, reichend von einem politisch bevorzugten Aufenthaltsstatus (etwa durch die Green Card) bis hin zu Formen umfassender politischer Entrechtung. An den Polen stehen sich der „highly skilled migrant" (Typ 7) und die durch prekären oder fehlenden Aufenthaltsstatus geprägte Lebenslagen (Typ 5c) einander gegenüber. Idealtyp 5 bildet verschiedene, mit der Immigration verwobene aufenthaltsrechtliche,

ausländerpolitische und soziale Bedingungen in Deutschland ab. Dazu gehören sozialer Abstieg nach einer Entwertung beruflicher und anderer kultureller Qualifikationen (Typ 5a) sowie die „klassische" Gastarbeiterkonstellation (Typ 5b), in der die Personen bilateralen politischen Abkommen folgend zu einem befristeten Einkommenserwerb zuziehen, ohne Anspruch auf langfristige Integration und systematischen Erwerb deutscher Schrift zu haben. Eigenständig steht Idealtyp 6 für native Schriftsprach-Problematiken, die nicht erst migrationsbedingt in einer Zweit- oder Zusatzsprache, sondern bereits in der Erstsprache entstehen, weil ein Zugang zu Schulbildung nicht vorhanden ist oder verwehrt wird.

Idealtyp	Zentrale Merkmale (Milieus)	Effekte
1) „klassisch" Bildungsferne	Aufwachsen und Verbleib im ressourcenschwachen Milieu*	soziale Herkunft und Bildungsinstitutionen
1a) schulische Benachteiligung	schulischer Misserfolg/Bildungsabstieg durch schulische Behinderung: Rückstellung, Abschulung und/oder Förderschule statt flexibler Schullaufbahnen und passender Förderung	
2) privilegierte Schüler/innen	privilegiertes Herkunftsmilieu; Eltern und Schule fangen ggf. Leistungsprobleme auf (Konsens Gymnasialeignung)**	
3a) Arbeitermädchen vom Lande	biografisch frühe Einbindung in ressourcenschwache ländliche Familienökonomie und wenig/kein Schulbesuch im Kontext normativer Mädchen-/Frauenbilder	geschlechtsspezifische Sozialisation/Lebenschancen
3b) männliche Hauptschüler mit Passungs-Problem	herkunftsbenachteiligte männliche Heranwachsende zwischen Rollenerwartungen lebensweltlicher Milieus und schulischem Mittelschichts-Bias; widersprüchliche Sozialisationserfahrungen und Handlungsimperative	
3c) Rollenzumutungen in der Schule	weibliche Heranwachsende, in der Schule konfrontiert mit berufsbezogenen Hierarchieerwartungen und entsprechenden (oft rassistischen) Frauenbildern; Resilienz abhängig von Milieu/Ressourcen/Kapital	
4) Schicksalsschläge / Lebenskrisen	Lebenskrisen und Bewältigungsdruck binden Ressourcen → Bildungshemmung; viele kritische Ereignisse zeigen milieuabhängige Prävalenzraten; Bewältigungschancen abhängig von der Verfügbarkeit sozialer und öffentlicher Ressourcen	Krisen/Belastungen/ Bewältigungsanforderungen
5a) entwertete Qualifikationen	mittel- bis hochqualifizierte Zugewanderte; Qualifikationen in Deutschland durch rechtliche Integrationsbarrieren und/oder am Arbeitsmarkt entwertet → ökonomischer und sozialer Abstieg	Bedingungen der Immigration und des Aufenthaltes in Deutschland
5b) „klassische" Gastarbeiter/innen	im Sinne interessengleicher Politik-Strategien von Herkunfts- und Einreiseland zu temporärer Erwerbsarbeit zugereiste, dann dauerhaft niedergelassene Menschen; erst spät konfrontiert mit integrationspolitischer Pointe des Schriftdeutsch-Erwerbs	
5c) Illegale/ Kettengeduldete	prekärer/fehlender Aufenthaltstitel, ohne Zugang zu öffentlichen Ressourcen, Bildung, Arbeit und zu Optionen der Aufarbeitung von Diskriminierungs- und Fluchterfahrungen; prekäre Lebensverhältnisse, hohe psychische Belastung; Integration politisch-institutionell verunmöglicht	

6) Flüchtlinge/ diskriminierte Minderheit	Menschen, die aufgrund schlechter Lebensbedingungen bzw. Lebensrisiken im Kontext gruppenbezogener Diskriminierung und Verfolgung aus einem anderen Land nach Deutschland migrieren	Bedingungen im Herkunftsland
7) highly skilled migrants	Zuwanderung mit hoher Qualifikation für Branchen bzw. Felder mit internationalen Verkehrssprachen, die die ökonomisch-politische Nachfrage in Deutschland genau bedienen; weder Aufforderung noch Motivation zu systematischem Erwerb deutscher Schriftsprache	Herkunftsland, Immigration, Deutschland
*Idealtypisch sind „Traditionslose Arbeitermilieus" (in Anlehnung an die Milieutypologie von Vester u.a. 2001). **Idealtypisch sind das „Postmoderne Milieu und das Liberal-Intellektuelle Milieu" (Vester u.a. 2001).		

Tabelle 1: Idealtypen, Merkmale und Wirkdimensionen (Effekte) in der tabellarischen Darstellung (eigene Darstellung)

Zwischen den Herkunfts- (links) und Migrationseffekten (rechts) bildet der Raum der Idealtypen unterschiedliche Kraftfelder ab: Geschlechtsspezifische Muster der Sozialisation kommen in allen sozialen Gruppen zur Ausprägung; sie werden dennoch sehr unterschiedlich wirksam. Der Typ 3 beschreibt idealtypisch das „Arbeitermädchen vom Lande" (Typ 3a), schulische Passungsprobleme männlicher Jugendlicher (Typ 3b) sowie die Konfrontation von Schülerinnen mit Ungleichheits- und Hierarchievorstellungen (Typ 3c). Kritische Lebensereignisse (Typ 4), wie Todesfälle, Verletzungen und psychische Erkrankungen, treten wiederum universal auf. Prävalenz, Mortalität und Bewältigungsressourcen variieren jedoch deutlich und sind in unterprivilegierten Milieus besonders ungünstig. Effekte von Lebenskrisen, Belastungen und Bewältigungsanforderungen sind zudem eine generelle Interpretationsdimension, die Stresserfahrungen und Traumata von Fluchtmigrant/inn/en (Typ 6) genauso betrifft wie die „dauerhaften" kritischen Lebensereignisse (Filipp/Aymanns 2009) Ressourcenarmut und schulische Benachteiligung.

3. Die Nutzung der Typologie als Heuristik fallbezogener Auswertung

Im Folgenden zeigen wir vier Fallporträts, konzentriert auf wesentliche Gemeinsamkeiten und Kontraste. Sie alle sind jeweils auf ihre Weise durch Herkunftseffekte geprägt, die dem Idealtyp 1 entsprechen, und kontrastieren deutlich mit Idealtyp 2, d.h. ihre Schriftsprach-Probleme werden nicht kompensiert, sondern verstärken alle anderen Teilhabe-Barrieren. Im Fallvergleich kommen Muster extremer Bildungsbenachteiligung als „Typiken" zum Vorschein.

Fallporträt 1: Herr Krause, Arbeitersohn vom Land – ein Leben mit der Arbeit. Prototypischer Idealtyp 1 der älteren Generation sowie Idealtyp 4 (Vollwaise)

Der Mitte der 1930er Jahre geborene Herr Krause[3] wächst in einem bäuerlichen Umfeld auf. Seine Eltern verrichten Hilfstätigkeiten auf einem Bauernhof. Als Kind hilft

3 Bezeichnungen identifizierbarer Personen und Orte sind pseudonymisiert.

er dort bei der Erwirtschaftung des Familieneinkommens. Der Mittelpunkt seines Lebens sind der Hof und die Arbeit dort, was neben seiner sozialen Herkunft ganz entscheidend kritischen Lebensereignissen, insbesondere dem Verlust seiner Familie, geschuldet ist: Als er zwölf Jahre alt ist, versterben beide Eltern. Die älteren Brüder ziehen in die Stadt, um eine Einkommensmöglichkeit zu finden. Durch die Weiterbeschäftigung als Knecht auf dem Hof bleibt Herr Krause während seines Berufslebens in seinem früheren familiären Umfeld verhaftet. Im Laufe seines Lebens erwirbt Herr Krause ausreichend Rentenansprüche für einen relativ frühen und komfortablen Lebensabend. Im Seniorenheim, in dem er nun seit über 20 Jahren lebt, zeigt er ein ausgeprägtes, auf handwerkliche Arbeit bezogenes Kompetenzbewusstsein: Als tatkräftige „rechte Hand" des Hausmeisters ist er sehr kommunikativ und beliebt.

Neben dem Verbleib in einem Milieu der Unterprivilegierung und positiver Identifikation mit handwerklicher Arbeit zeigt der Idealtyp 1 hier die Dimension des Ausschlusses von Schulbildung. Herr Krause akzeptiert die Zuschreibung, „lernbehindert" zu sein, die vermutlich weniger auf Lerndiagnostik als auf einer Voreingenommenheit aufgrund seiner Herkunft und Stellung beruhte. Genuin genderspezifische Bildungsbenachteiligung (Typ 3) wird nicht sichtbar; einen Migrationshintergrund (Typ 5–7) hat er nicht. Klassische Bildungsbenachteiligung, schulische Stigmatisierung und Bildungsexklusion sowie prägnante Schicksalsschläge sind die zentralen Wirkdimensionen seiner Biografie.

Fallporträt 2: Frau Özdemir, Arbeitertochter vom Land – Kampf um Freiräume nach Heirat und Migration. Prototypischer Idealtyp 1 der älteren Generation, zugewandert sowie Typ 3a und 4 (Halbwaise)

Frau Özdemir arbeitet wie Herr Krause als Kind mit der Familie in unselbstständiger Landarbeit. Von fünf Geschwistern kann nur einem Bruder der Zugang zu schulischer Bildung ermöglicht werden, bevor der für Frau Özdemir sehr frühe Tod des Vaters die ökonomische Situation verschärft. Mutter und Töchter verrichten Feld- und Hirtenarbeit, was einen Schulbesuch nicht zulässt. Offensichtlich hierarchische Geschlechterrollen und männlich dominierte Entscheidungsfindung berichtet Frau Özdemir erst für die Zeit nach ihrer Heirat. Während ihr Ehemann in Deutschland arbeitet, verbietet der Schwiegervater explizit den Schulbesuch der Tochter, nach der Familienzusammenführung untersagt er Frau Özdemir den Wunsch nach Erwachsenenbildung, der Tochter verbietet er zu studieren. Mutter und Tochter ermutigen sich seitdem gegenseitig im Bemühen um Freiräume.

Trotz der Geburt in einem anderen Land ähnelt das Muster der Bildungsferne (Idealtyp 1 und 1a) dem von Herrn Krause, der ebenfalls als angestellter Landarbeiter aufwächst, von der Schulbildung ausgeschlossen ist und sich nach einem familiären Todesfall in einer Situation definitiver Alternativlosigkeit (Typ 4) befindet. Kontraste bilden die Fremdbestimmung aufgrund der Geschlechterrollen, das dadurch verstärkte alltägliche Empfinden der Bildungsbenachteiligung sowie die vollständige Entwertung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-alphabetisierung-05.pdf

landwirtschaftlicher Kompetenz nach der Zuwanderung (Typ 5a) im Familiennachzug der Gastarbeitergeneration (Typ 5b). Frau Özdemir ist insofern eine Arbeitertochter vom Lande (Idealtyp 3a) mit Migrationshintergrund und nativem Schriftsprach-Problem (Typ 6).

In Frau Özdemirs Heimat wird die Schulpflicht, insbesondere für Mädchen, langsamer durchgesetzt als in Deutschland. Aber auch für Herrn Krause griff keine Pflicht und schon gar kein Recht auf Schulbildung. Das Stigma der „Lernbehinderung" schloss ihn per se von regulärer Schulbildung und lukrativen Arbeitsmärkten aus (Pfahl 2008). Wie nah oder fern zu diesen beiden liegen nun Muster der Bildungsbenachteiligung bei der heutigen Schülergeneration? Dazu nun zwei Beispiele:

Fallporträt 3: Bernd, Arbeitersohn aus der Stadt – „Cooling-out" der Berufswünsche durch die Schule. Prototypischer Idealtyp 1, Schülergeneration der nicht privilegierten Idealtypen, speziell Typ 1a

Bernd wird während einer schulabschluss- und berufswahlorientierenden Maßnahme im Alter von 18 Jahren interviewt. Er ist ein Stadtkind, das eine allgemeine Schulpflicht erfüllt hat. Aber auch er arbeitet früh und selbstverständlich mit in einer ressourcenschwachen, abhängig und gering qualifiziert arbeitenden Familie. Seine Eltern sind Fabrikarbeiter und verrichten zusätzlich Heimarbeiten, in die er als Kind informell, später „selbstständig" einsteigt. Aus dieser Arbeit und aus handwerklichen Hausarbeiten schöpft Bernd ein Kompetenzbewusstsein (*„Handwerklich hab ich einiges drauf!"*), auf das Grund- und Hauptschule aber nicht aufbauen. Die Grundschullehrerin kann Bernd nach seinen eigenen Angaben nicht darin unterstützen, seine Schriftlernprobleme zu bewältigen. Im ersten Praktikum zur Berufsfindung wird er als Hilfskraft ausgenutzt. Er verwirft seinen ursprünglich mit viel Interesse besetzten Berufswunsch, Elektriker zu werden, und begründet dies mit zu hohen Schriftanforderungen. Die geringe Förderung beim Lesen und Schreiben verstärkt also das „Cooling-out" der Zukunftspläne und schmälert die ohnehin geringen Selbstbestimmungs- und Teilhabe-Chancen. Für den Wechsel in eine Übergangsmaßnahme muss Bernd einen zentralen Nebenerwerb aufgeben. Bernd ist ein klassisch Bildungsferner, bei dem schulische Unterförderung (1a) und kritische Lebensereignisse aneinander gereiht sind (Typ 4). Als „kritisch" können hier sowohl die Erfahrung permanenter Ressourcenknappheit, als auch die Etappen und Übergänge der Bildungsbiographie gelten, an denen jeweils Selbstbestimmung und Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt werden.

Fallporträt 4: Can, immigrierter Junge vom Land – mehrfachbenachteiligt in zwei Ländern, haltlos. Prototypischer Idealtyp 1, Schülergeneration der nicht privilegierten Idealtypen

Can nimmt an der gleichen Bildungsmaßnahme teil wie Bernd, ist durch viele Rückstellungen aber zwei Jahre älter. Wie Frau Özdemir ist Can im Heimatland in die landwirtschaftliche Existenzsicherung seiner mittellosen und bildungsfernen Familie invol-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-alphabetisierung-05.pdf

viert und verliert mit dem Umzug in eine deutsche Stadt entsprechendes Kulturkapital und Kompetenzbewusstsein (Typ5a). In seiner Heimat wird Can als Angehöriger einer Sprachminderheit politisch diskriminiert und zudem in der Schule permanent geschlagen (Typ 6/4). Die Emigration ist für ihn ein kritisches Lebensereignis zu einem bildungsbiographisch desaströsen Zeitpunkt, nämlich zu früh für einen Schulabschluss im Herkunftsland. Rückstufungen und das Ignorieren eines schriftsprachlichen Förderbedarfs setzten sich als Formen schulischer Benachteiligung in Deutschland fort (Typ 1a). Wie Bernd erlebt Can das „Auskühlen" beruflicher Zukunftserwartungen. Auch er wird im Praktikum als Hilfsarbeiter ausgenutzt, hier ein weiterer Migrationseffekt, sofern dies die Ethnic Community betrifft, deren Angebot sozialer Integration über „Jobs" die Berufsorientierung im Sinne des Praktikums unterläuft. Durch Nutzung dieses Sozialkapitals gerät Can zwischen widersprüchliche Sozialisationserfahrungen und Rollenerwartungen (Typ 3b) und in ein sogenanntes „Bildungsdilemma" (Fong/Ooka 2000). Als er seinen jahrelang bei einem Landsmann erworbenen Zuverdienst für die Maßnahme aufgeben muss, verliert er Halt und Orientierung.

4. Diskussion und Fazit

Die Fallbeschreibungen umfassen zwei Generationen, die in ressourcenarmen Familien mit eingeschränkten Bildungs- und Lebensgestaltungschancen aufwachsen. Schulbildung erschien dem Rentner Herrn Krause und der gerade in das Rentenalter eintretenden Frau Özdemir geradezu ausgeschlossen. Die von den Schülern Bernd und Can berichtete schulische Benachteiligung (Typ 1a) betrifft – zwar nicht in der heutigen Form, sondern als Funktion schulischer Zuteilung herkunftsabhängiger Teilhabe-Chancen – auch Herrn Krause ganz eindeutig. Mit der zumindest zeitweise genderbezogen benachteiligten Frau Özdemir haben die anderen drei gemeinsam, dass sie sich parallel zum Ausschluss von Bildungschancen durch landwirtschaftliche oder ausgelagerte industrielle Hilfsarbeit am Einkommen der Familie beteiligen. Dieses Muster des mehrfach benachteiligten, klassisch bildungsfernen Idealtyps 1 kann offenbar in nach Alter, Urbanitätsgrad der Sozialisationsumwelt und Geburtsland variierender Form auftreten. Sie ist übergreifend im Kontext und als Form kritischer Lebensereignisse aufzufassen, die die biografischen Verlaufskurven (in Richtung zunehmender Bildungsarmut) beschleunigen und die Wirkmuster der herkunftsspezifischen Benachteiligung verstärken. Bei drei der vier Interviewten ist schon der Zeitpunkt eines kritischen Ereignisses enorm wirksam.

Die Rückkehr von der fallorientierten Darstellung in die übergreifenden Typen macht abermals deutlich: Ein Idealtyp beschreibt eine Wirkungsgröße und keinen realen Fall bzw. keine geschlossene Gruppe. Insbesondere die Auswirkungen einer herkunftsspezifischen Ressourcenarmut, die Bedeutung einschneidender Lebensereignisse sowie geschlechts- und migrationsbedingte Benachteiligungen überschneiden sich in ihrer Wirkung. Hinzu tritt die konstante katalysierende Funktion der Schule für die Herstellung von Risikobiografien (Spies/Tredop 2006; Breyvogel 2010).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-alphabetisierung-05.pdf

Der Mangel an flexiblen, an spezifische Förderbedarfe anpassbaren Pfade des Schulsystems (OECD 2010) verschärft eine Kumulation von Benachteiligungen, anstatt diese zu kompensieren. Aus Platzgründen hier nicht entfaltete Fälle der mittleren Generation zeigen die Verursachung von im Zusammenhang mit Schrift empfundener sozialer Beschämung durch erniedrigende und bestrafende Reaktionen auf Lernprobleme und durch „Übersehen" von Förderbedarf und Misshandlung in der Schule. Es ist eine weithin geteilte biografische Dimension von durch soziale Herkunft und/oder Migration benachteiligten Schüler/inne/n, mit Schriftlernbedarfen alleingelassen und abgeschult zu werden. Die Zuweisung von Bildungs- und Lebensgestaltungschancen zeigt noch immer Grundmuster einer ständischen, patriarchalischen und ethnozentrischen Ordnung (Vester 2009). Im Zuge der Bildungsexpansion verschlechtern sich die Lernbedingungen an Hauptschulen (Solga/Wagner 2008). Die Exklusion durch Zuweisung von Lernbehinderung bleibt systematisch wirksam, wenn auch in wechselnder institutioneller und pädagogischer Form (Powell 2004; 2007). „Ethnische" Differenzierungen führen weniger zu rassistischer, aber zunehmend zu institutioneller Diskriminierung (Diefenbach 2008; Gomolla/Radtke 2009).

Dieser Beitrag hat exemplarisch angedeutet, wie die im HABIL-Projekt (zur Systematisierung biografiewirksamer Mechanismen der Bildungsbenachteiligung) entwickelte Idealtypologie die Interpretation weiteren empirischen Materials unterstützen soll. Ein Erfolg wäre es, in Zusammenarbeit mit der Alphabetisierungspraxis einen Transfer zu entwickeln, bei dem die Idealtypologie als Unterstützung der Zielgruppenorientierung und insbesondere der Biografieorientierung dient und dabei zunehmend empirisch gesättigt wird.

Literatur

BAMF (2008): Integration in Deutschland. Die Integrationsarbeit des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Jahresbericht 2008. URL: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/emn-policy-report-2008-germany-de.html (Stand: 13.05.2011)

Bauer, U. u.a. (2010): Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. Zwischenbericht des Forschungsprojekts „Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten" (HABIL). URL: www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/typenbericht_051110.pdf (Stand: 13.05.2011)

Bittlingmayer, U.H./Drucks, S./Gerdes, J./Bauer, U. (2010): Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten des wissensgesellschaftlichen Wandels. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K.: Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 341–374

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.

Breyvogel, W. (2010): Krisenhafte Schülerbiografien – Eine Einführung. In: Breyvogel, W. (Hg.): Wie aus Kindern Risikoschüler werden. Frankfurt a.M.

Diefenbach, H. (2008): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 221–245

Döbert-Nauert, M. (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn/Frankfurt a.M., S. 5

Drecoll, F. (1981): Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecoll, F./ Müller, U. (Hg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M., S. 31

Elias, N. (1983): Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie, Bd. 1, Frankfurt a.M.

Filipp, S.H./Aymanns, P. (2009): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Wiesbaden

Fong, E./Ooka, E. (2000): The Social Consequences of Participating in the Ethnic Economy. URL: www.utoronto.ca/ethnicstudies/fong_social.pdf (Stand: 03.05.2011)

Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden

Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg. URL: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Level-One-Studie-Presseheft1.pdf (Stand: 12.05.2011)

Hoffmann, M.H.G. (2003): Lernende lernen abduktiv: eine Methodologie kreativen Denkens. URL: http://works.bepress.com/michael_hoffmann/25/ (Stand: 12.05.2011)

Hubertus, P. (1991): Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Bremen, S. 5

Nohl, A.-M. (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 255–276

Nohl, A.-M. (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden

OECD (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung. URL: www.oecd.org/dataoecd/34/19/46619755.pdf (Stand: 12.05.2011)

Pfahl, L. (2008): Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert. URL: http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2008/i08-504.pdf (Stand: 12.05.2011)

Powell, J.J.W. (2004): Das wachsende Risiko, als „sonderpädagogisch förderbedürftig" eingestuft zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft. Berlin. URL: www.mpib-berlin.mpg.de/volltexte/institut/dok/full/nwg/NWG%20Powell%20WP2_2004.pdf (Stand: 12.05.2011)

Powell, J.J.W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der „schulischen Behinderung". In: Waldschmidt, A./Schneider, W. (Hg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld, S. 321–343

Rosenbladt, B. von/Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn. URL: www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf (Stand: 12.05.2011)

Solga, H./Wagner, S. (2008): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 191–219

Spies, A./Tredop, D. (Hg.) (2006): „Risikobiographien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden

Tönnies, F. (1963): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt

UNESCO (1994): Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris 1962. Zitiert nach: Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CEIR-Bericht. Frankfurt a.M. u.a., S. 254

Vester, M. (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Discussion Papers No. 16. URL: www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/DP16.pdf (Stand: 13.05.2011)

Vester, M. u.a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, 2. Aufl., Frankfurt a.M.

Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen