

## **Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“**



**Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen  
von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen**

## **Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“:**

Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen  
und Kompetenzen von Menschen  
mit geringen Schriftsprachkompetenzen

**Autor** | Manfred Krenn

**Herausgegeben von** | Bundesministerium für Unterricht,  
Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung II/5  
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

**Lektorat** | Mag.<sup>a</sup> Martina Zach

**Umschlaggestaltung** | Robert Radelmacher

**Layout und Satz** | Karin Klier, [www.tuer3.com](http://www.tuer3.com)

© 2013

ISBN 13: 978-3-85031-185-4

## Vorwort

Die vermehrte Bedeutung, die (formaler) Bildung für gesellschaftliche Teilhabe zugeschrieben wird, beinhaltet leider auch die zunehmende Gefahr des Ausschlusses für Personen, die keinen oder einen benachteiligten Zugang zu dieser Form von Bildung haben. Das *Recht* auf Bildung, ein nicht zu hinterfragendes zentrales Menschenrecht, pervertiert so in manchen, komplexen und schwer fassbaren Zusammenhängen zur unumgänglichen *Pflicht*.

Welche inhomogenen sozialen Prozesse und unterschiedlichen Lebenswelten beim Entstehen des Phänomens der Entwicklung geringer Schriftsprachkompetenzen eine Rolle spielen, was das für jene bedeutet, die davon betroffen sind, welche Strategien zur Bewältigung sie entwickeln, wie sie sich dennoch in unserer „Wissensgesellschaft“ behaupten, versucht die vorliegende Studie umfassend darzulegen. Dabei wird auch deutlich, dass es sich bei Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen nicht ausschließlich um eine in hohem Maße hilfsbedürftige, marginalisierte Gruppe handelt. Die Vielfalt von Lebenssituationen und die vorhandenen Kompetenzen anzuerkennen ist ein erster Schritt, diese Menschen nicht ausschließlich als defizitär zu betrachten. Die Anerkennung dieser Heterogenität macht auch deutlich, dass unterschiedliche Ansätze und Formen notwendig sind, um, je nach Situation und Bedürfnissen, die sozialen Teilhabechancen von in extremer Form bildungsbenachteiligten Menschen zu gewährleisten bzw. zu erhöhen. Dies kann durch ressourcenorientierte Bildungsprozesse geschehen aber auch durch den Aufbau gesellschaftlicher Strukturen, die persönliche Entwicklungsräume trotz Schriftsprachmängeln ermöglichen.

Die Untersuchung wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und den Arbeiterkammern Wien und Niederösterreich in Auftrag gegeben und von der Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt (FORBA) durchgeführt. Eine erste Präsentation und Diskussion des Forschungsberichts erfolgte bereits im November 2012 im AK Bildungszentrum in Wien.

Die vorliegende Arbeit wurde vom Autor als Dissertation bei der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen zum Erwerb des Doktorgrades Dr. phil. vorgelegt (Begutachter: Prof. Dr. Ullrich Bauer, Prof. Dr. Uwe Bittlingmeyer). Die Disputation erfolgte am 8. August 2013.



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	Einleitung	9
<b>2</b>	Begriffliche Konzeption des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen	13
<b>2.1</b>	„Funktionaler Analphabetismus“	13
<b>2.2</b>	Grund- oder Basisbildung	14
<b>2.3</b>	Literalitäten – Literalität als soziale Praxis	16
<b>2.4</b>	Bildungsbenachteiligung/Bildungsarmut	19
<b>3</b>	Der öffentliche Diskurs zum „Funktionalen Analphabetismus“ in Österreich	23
<b>3.1</b>	Hintergründe des dominanten öffentlichen Diskurses	23
<b>3.2</b>	Zentrale Aspekte des österreichischen Diskurses zum Phänomen „funktionaler Analphabetismus“	25
<b>3.3</b>	Abschätzung des quantitativen Ausmaßes von „funktionalem Analphabetismus“ in Österreich	30
<b>4</b>	Ein soziologischer Ansatz: Bildungsbenachteiligung in Form geringer Schriftsprachkompetenzen	33
<b>4.1</b>	Entstehungszusammenhänge von Bildungsbenachteiligung	33
<b>4.2</b>	Analyse der Formen des gesellschaftlichen Umgangs mit dem Phänomen	34
<b>4.3</b>	Differenzierter Blick auf soziale Realitäten: soziale Milieus, Bildung und Literalitäten als soziale Praxis	38
<b>4.4</b>	Vermeidung des Defizitblicks – Freilegung von Kompetenzen von bildungsbenachteiligten Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen	39
<b>4.5</b>	Lösungsansätze des Problems: soziale Teilhabe über gesellschaftliche Regulierung statt über individuelle Qualifizierung	42
<b>5</b>	Wissen über Bildungsbenachteiligte mit geringen Schriftsprachkompetenzen – Stand der Forschung	45
<b>5.1</b>	Zu Struktur und Zusammensetzung von funktionalen AnalphabetInnen: Ergebnisse der Level-One Studie	45
<b>5.2</b>	Heterogenität von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen	47
<b>5.3</b>	Varianten unterschiedlicher Typenbildungen	49
<b>5.4</b>	Auswirkungen der Kursteilnahme	54
<b>5.5</b>	Zur Bedeutung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für soziale Teilhabe	55

<b>6</b>	Zur Anlage der empirischen Untersuchung	59
<b>6.1</b>	Anlage der Untersuchung und methodische Vorgangsweise	59
<b>6.2</b>	Beschreibung des Samples	63
<b>7</b>	Mechanismen/Muster der Bildungsbenachteiligung – Zum Entstehungszusammenhang von Schriftsprachschwächen	65
<b>7.1</b>	Soziale Herkunft und primärsozialisatorische Aspekte von Bildungsbenachteiligung	66
<b>7.2</b>	Kritische Lebensereignisse mit Risikopotenzial für Entwicklungs- und Bildungsverläufe	69
<b>7.3</b>	Institutionelle Diskriminierung: Bildungsbenachteiligung im Schulsystem	76
<b>7.3.1</b>	Muster der „Schulkarrieren von Bildungsbenachteiligten mit Schriftsprachmängeln“	77
<b>7.3.2</b>	Die Schule als angstbesetzter Ort – strukturelle und Lehrgewalt	85
<b>7.4</b>	Auswirkungen von institutioneller Diskriminierung im Schulsystem: Angstzustände und stereotype threat	90
<b>7.5</b>	Mangelhafter Schriftspracherwerb als Ergebnis wechselseitiger Verstärkung bildungsbenachteiligender Faktoren	95
<b>7.6</b>	Die Perpetuierung der Bildungsbenachteiligung durch ungünstige Arbeitsbedingungen	98
<b>8</b>	Bewältigungsstrategien extremer Bildungsbenachteiligung	101
<b>8.1</b>	Ermöglichende Gelegenheitsstrukturen und Handlungsressourcen als günstige Bedingung für die Entwicklung aktiver Bewältigungsstrategien	103
<b>8.1.1</b>	Lern- und Selbstwirksamkeitserfahrungen jenseits von Schule	104
<b>8.1.2</b>	Spezielle gesellschaftliche Rahmenbedingungen als ermöglichende Gelegenheitsstrukturen	107
<b>8.1.3</b>	Milieuspezifische/s Arbeitsethos und Leistungsorientierung	110
<b>8.1.4</b>	Sozialisatorischer Freiheitsgrad als Ressource – Selbstwirksamkeitserfahrungen in der peer group	110
<b>8.1.5</b>	Schule ohne massive Stigmatisierungserfahrung überstehen	111
<b>8.2</b>	Risikofaktoren für passive Bewältigungsformen	111
<b>8.2.1</b>	Geschlecht als Risikofaktor für „passive“ Bewältigungsformen	112
<b>8.2.2</b>	Außenseiterstatus als umfassende Einschränkung	113
<b>9</b>	Biografien von Bildungsbenachteiligten mit geringen Schriftsprachkompetenzen	115
<b>9.1</b>	Aktive Bewältigungsstrategien	115
<b>9.1.1</b>	Mit Volksschulabschluss zum erfolgreichen Unternehmer – Herr Walder	115

<b>9.1.2</b>	Offensive Verteidigungsstrategie – Herr Kühner	123
<b>9.1.3</b>	Behauptung aus sozial deprivierten Verhältnissen – Frau Wild	131
<b>9.2</b>	Passive Bewältigungsstrategien	145
<b>9.2.1</b>	Selbstwertzerstörung durch institutionelle Diskriminierung: Frau Schicker	145
<b>9.2.2</b>	Der Rückzug als Auszug – auf der „produktiven“ Flucht vor permanenter sozialer Beschämung: Herr Reiser	154
<b>10</b>	Bildungsprozesse der „Ungebildeten“ – Die Überwindung der Defizitperspektive	161
<b>10.1</b>	Institutionelle Bildungsanstrengungen und paradoxe Literalitätsaneignungen	162
<b>10.2</b>	Kompetenzen jenseits von Schriftsprache – die Aneignung der sozialen Welt als Bildungsprozess: eine subjektorientierte soziologische Perspektive	166
<b>10.3</b>	Die Bedeutung des Basisbildungskurses	171
<b>10.4</b>	Zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien	173
<b>11</b>	Symbolische Gewalt und Bildungsbenachteiligung – Zum Sozialen Beschämungspotenzial von (Schrift)Sprache	177
<b>11.1</b>	Die Schule als zentraler Ort der Produktion symbolischer Gewalt durch Schriftsprache	178
<b>11.2</b>	„Ja, für mich ist mein Leben beendet!“ – Die Sonderschulüberweisung als subjektive Erfahrung eines sozialen Todes	180
<b>11.3</b>	„Vom Laut zur Orthographie“ – Die Individualisierung der eigenen Schriftsprachschwächen als Ausdrucksform symbolischer Gewalt durch (Schrift)Sprache	182
<b>11.4</b>	Das Beschämungspotenzial von Schriftsprachschwächen	185
<b>11.5</b>	Strategien, sich der Wirkungen symbolischer Gewalt und sozialer Beschämung zu entziehen	187
<b>12</b>	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	191
<b>13</b>	Empfehlungen, Maßnahmen	205
<b>13.1</b>	Ansatzpunkte zum Entstehungszusammenhang von Bildungsbenachteiligung, die Schriftsprachmängel nach sich zieht	205
<b>13.2</b>	Ermöglichung und Sicherung gesellschaftlicher Teilhabe von (bereits) Bildungsbenachteiligten mit Schriftsprachmängeln	206
<b>14</b>	Literatur	211



# 1 Einleitung

Die zunehmende Bedeutung, die der Bildung für gesellschaftliche Teilhabe zugeschrieben wird, eine Entwicklung, die im Diskurs um die „Wissensgesellschaft“ und das „Lebenslange Lernen“ kulminiert, erhöht die Ausschlussgefahr für bildungsbenachteiligte Personen. Eine extreme Form der Bildungsbenachteiligung ist der sog. „funktionale Analphabetismus“. Der Begriff bezieht sich auf Menschen, die Lücken in Schriftsprachkompetenzen bzw. in sog. Grund- oder Basisbildungskompetenzen aufweisen.<sup>1</sup>

Um ein in seiner Dringlichkeit verschärft soziales Problem handelt es sich, weil heute in einem nie da gewesenen Ausmaß Bildung zur Grundvoraussetzung für soziale Integration und für die Verteilung von sozialen Chancen insgesamt erklärt wird. Es kann sogar von einer Umkehr im Verhältnis von Individuum und Bildung gesprochen werden – vom Menschenrecht zur Menschenpflicht! BildungsverliererInnen erscheinen in diesem Kontext als jene, die ihrer Pflicht zur Bildung, zur Aus- und Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen nicht nachkommen.

Diese Polarisierungen bergen vor dem Hintergrund des dominanten Diskurses zur „Wissensgesellschaft“ und zum „Lebenslangen Lernen“ neue Ausgrenzungsgefahren für Bildungsbenachteiligte. Beschäftigungsfähigkeit wird zum zentralen Hebel für die Integration in den Arbeitsmarkt erklärt. Beschäftigungsfähig ist eine Person in der vorherrschenden Diskussion, wenn die Summe ihrer individuellen Qualifikationen und Kompetenzen eine Nachfrage am Arbeitsmarkt findet, also ökonomisch verwertbar ist. In diesem Zusammenhang erscheinen sog. Grundbildungsmängel als besonders defizitär und führen zu negativen, ausgrenzenden Zuschreibungen, etwa als „nicht beschäftigungsfähig“ (vgl. Kastner 2010; Solga 2002). Dieser Diskurs hat aber eine weitere Verschärfung der dominierenden, verzerrten Perspektive auf das Phänomen des „funktionalen Analphabetismus“ zur Folge: Der darin enthaltene Grad der Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen wird nochmals erhöht: Aus einer extremen Form der Bildungsbenachteiligung wird mangelnde Beschäftigungsfähigkeit als individuelles Defizit, woraus wiederum soziale Ausgrenzungsrisiken abgeleitet werden. Prozesse der Bildungsbenachteiligung geraten in einer solchen Perspektive weitgehend aus dem Blick.

Die vorliegende Studie basiert demgegenüber auf dem Ansatz, geringe Schriftsprachkompetenzen nicht als Folge individueller Lerndefizite, sondern als komplexes soziales Problem zu begreifen. Dies inkludiert, dass bei der Betrachtung des Phänomens der Entstehungszusammenhang, die Zuschreibungsprozesse und ihre Folgen für die Betroffenen ebenso in den Blick genommen werden, wie eine Veränderung der Perspektive von einer rein defizitären Bewertung hin zu einer ressourcenorientierten Sichtweise vorgenommen wird. Zentral geht es dabei darum, das Verständnis für die sozialen Prozesse der Entstehung und Perpetuierung

---

<sup>1</sup> Der Titel dieser Arbeit ist an eine Formulierung von Werner Lenz angelehnt, der in Zusammenhang mit den abwertenden Klassifizierungsprozessen Menschen mit sog. „Grundbildungsmängeln“ gegenüber und der daraus resultierenden umfassenden Defizitkettierung davon spricht, dass diese sich „im Schatten des Bildungsdünkels“ bewegen (vgl. auch S. 27).

dieser extremen Form der Bildungsbenachteiligung zu erhöhen und daraus Ansatzpunkte für Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Teilhabechancen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen herauszuarbeiten.

Dabei muss die Heterogenität der Zielgruppe ausreichend berücksichtigt werden. Studien zum „funktionalen Analphabetismus“ (vgl. Egloff 1997; Bauer et al. 2010; Wagner/Schneider 2009) zeigen, dass es sich dabei nicht um eine homogene gesellschaftliche Gruppe handelt. Es muss vielmehr davon ausgegangen werden, dass das Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen verschiedene Ausformungen und Abstufungen annehmen kann, die dann auch unterschiedliche Interventionskonzepte erfordern.

Verschiedene Studien zu milieuspezifischen Bildungsorientierungen (Barz 2000; Barz/Tippelt 2004; Bremer 2007) zeigen, dass das Wissen um milieuspezifische Mentalitäten eine wichtige Voraussetzung darstellt, um zielgruppengerechte (Weiter)Bildungsangebote zu kreieren. Sollen die als „bildungsfern“ bezeichneten Personen mit adäquaten Angeboten der Erwachsenenbildung erreicht werden, ist eine profunde Kenntnis ihrer Lebenssituation sowie von Motivations- und Lernkonzepten notwendig, die möglicherweise konträr zu (negativen) Schulerfahrungen liegen. Dies gilt im Besonderen für Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Insofern setzt sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, die Lebenswelten von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen sowie ihre Ressourcen und Bewältigungsstrategien zu erforschen. Dies ist umso dringlicher, als dazu in Österreich so gut wie keine Erkenntnisse vorliegen.

Die subjektorientierte Perspektive, die in der Erwachsenenbildungsforschung auch als „reflexive Wende“ (Tietgens 2001) bezeichnet wurde, ist gerade in Zusammenhang mit Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen als besonders benachteiligte Gruppe von Bedeutung, um die vorherrschende Defizitperspektive auf diese Menschen zu durchbrechen und Ansatzpunkte für ressourcenorientierte Bildungsprozesse zu erkunden (vgl. Egloff 2008).

Das Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen ist in Österreich, wie auch in Deutschland, zum einen ein sowohl in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht gleichermaßen höchst aktuelles, relevantes wie auch komplexes Problem von Bildungsbenachteiligung, das entsprechender Handlungs- und Lösungsansätze bedarf. Zum anderen soll gezeigt werden, dass eine diesem komplexen sozialen Problem angemessene Herangehensweise neben dem Wissen über die Barrieren zum Erwerb von Bildung bzw. Schriftsprache ein Verständnis für die Lebenssituation sog. „bildungsferner“ Gruppen, für ihre alltagspraktischen Bewältigungsstrategien sowie für ihre Ressourcen und Kompetenzen erfordert. Dazu soll diese Arbeit einen entscheidenden Beitrag leisten. Denn eine genaue Kenntnis dieser Sachverhalte ist die Voraussetzung für die Entwicklung adäquater (bildungs)politischer Strategien zur Verringerung der Gefahr sozialer Ausgrenzung von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen in einer behaupteten „Wissensgesellschaft“.

Im ersten Teil (Kap. 1–5) werden die Grundlagen für die Konzeption der Studie und die nachfolgenden empirischen Erhebungen ausgearbeitet und dargelegt. Dies schließt die Diskussion und Klärung begrifflicher Konzepte (Kap. 2), die Analyse des vorherrschenden Diskurses (Kap. 3) sowie die Ausarbeitung des hier gewählten soziologischen Zugangs (Kap. 4) und einen Überblick zum Forschungs- und Wissensstand über das behandelte Phänomen (Kap. 5) ein.

Im empirischen Analyseteil wird zunächst die Anlage der empirischen Untersuchung (Kap. 6) dargestellt. Der erste Teil der Analyse beschäftigt sich mit dem Entstehungszusammenhang von Schriftsprachschwächen und arbeitet Mechanismen und Muster von Bildungsbenachteiligung heraus (Kap. 7). Anschließend daran werden Bewältigungsstrategien von extremer Bildungsbenachteiligung in Form mangelnder Schriftsprachkenntnisse aus dem empirischen Material rekonstruiert. Beispielhafte Biografien für verschiedene Bewältigungsformen sollen im Anschluss daran einen integrierten Blick im Gesamtzusammenhang einzelner Lebensverläufe erlauben (Kap. 9). Kapitel 10 nimmt Bildungsprozesse von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen in den Fokus und löst damit auch den Anspruch ein, die vorherrschende Defizitsichtweise auf die davon Betroffenen zu durchbrechen. Gesondertes Augenmerk wird Prozessen symbolischer Gewalt (Bourdieu) und sozialer Beschämung (Neckel) gewidmet, um die soziologische Dimension der hier beanspruchten Problembearbeitung zu vervollständigen (Kap. 11). Zusammenfassende Schlussfolgerungen runden abschließend die detailreiche Aufarbeitung des empirischen Materials und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in komprimierter und zugespitzter Form ab.



## 2 Begriffliche Konzeption des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen

Eine begriffliche Bestimmung des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen ist von vielfältigen Schwierigkeiten gekennzeichnet. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den verwendeten Begrifflichkeiten ist insofern von besonderer Bedeutung, als mit der Verwendung eines bestimmten Begriffs gleichzeitig eine bestimmte Herangehensweise an das Problem verbunden ist, ja im Prinzip spezifische Formen der sozialen Konstruktion des Phänomens durch die begriffliche Konzeption erfolgen.

Die eigentümlichen Schwierigkeiten, die mit der begrifflichen Fassung des Phänomens einhergehen, lassen sich allein schon daran ablesen, dass sowohl im fachlichen als auch im öffentlichen Diskurs eine Vielzahl von Begriffen verwendet wird. Die wichtigsten davon, darunter auch solche, die im österreichischen Diskurs eine Rolle spielen, sollen im Folgenden dargestellt und auf ihren Gehalt und ihre theoretischen Implikationen hin analysiert werden. Aus der Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Begrifflichkeiten wird in der Folge eine eigenständige Bestimmung des in dieser Studie verwendeten Begriffs zur Kennzeichnung des behandelten Phänomens entwickelt und argumentiert.

### 2.1 „Funktionaler Analphabetismus“

Der Begriff des Analphabetismus ist insofern heftig umstritten, da er zunächst einen dichotomischen und polarisierten Zugang repräsentiert, der Schriftsprachkundige von Nichtkundigen unterscheidet und darüber hinaus in offensichtlichster Form eine ausschließlich negative Konzeption letzterer darstellt. Dabei wurde in der Folge zwischen natürlichem oder primärem und sekundärem Analphabetismus unterschieden. Während ersterer eine gesellschaftliche Situation bezeichnet, in der Schriftsprachkompetenzen aufgrund eines nicht erfolgten Schulbesuchs, also aufgrund fehlender Möglichkeiten, nicht angeeignet werden konnten, verweist zweiterer auf den Umstand, dass gravierende Schriftsprachmängel trotz Schulbesuch auftreten, wobei dabei von einem Verlernen durch fehlende Anwendung von bereits (mangelhaft) erworbenen Schriftsprachkenntnissen nach Ende der Schulzeit ausgegangen wird.

Aber auch diese Unterscheidung konnte die Problematik der dichotomen Konzeption nicht auflösen. Insofern setzte sich zunehmend der Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ durch, der eine relationale Komponente einführt. Dies ist insofern von Bedeutung, als er die individuellen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens in Beziehung setzt zu dem in einer konkreten Gesellschaft als Mindeststandard geltenden Niveau an Schriftsprachkompetenzen. Paradigmatisch dafür ist die Definition der UNESCO.

„Funktionaler Analphabet ist eine Person, die sich nicht beteiligen kann an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft.“ (UNESCO 2006)

Damit konnte einerseits dem Umstand Rechnung getragen werden, dass das Phänomen „Mängel in Schriftsprachkompetenzen“ in der Praxis durchaus eine gewisse Bandbreite an (mangelhaften) Kompetenzniveaus umfasst, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie in Relation zu den (Mindest)Anforderungen in einer bestimmten Gesellschaft als ungenügend definiert werden können.

Zum anderen wurde mit der relationalen Einbeziehung gesellschaftlicher Standards erstmals auch das Problem der sozialen Inklusion bzw. Exklusion in Zusammenhang mit Mängeln in Schriftsprachkompetenzen konzeptionell erfasst, was aus soziologischer Perspektive durchaus als Fortschritt bezeichnet werden kann. Allerdings ist auch hier zu berücksichtigen, wie die Frage der sozialen Exklusion/Inklusion konzipiert wird. Linde (2008) weist darauf hin, dass der Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ immer auch sozialpolitisch aufgeladen wird und dass die in diesem Zusammenhang festgestellte eingeschränkte soziale Inklusion mit mangelnder Beschäftigungsfähigkeit aufgrund von Schriftsprachmängeln in Verbindung gebracht wird. Die damit einhergehende Vorstellung, dass es eines (wie immer festzulegenden) Kompetenzminimums bedarf, um soziale Teilhabe sicherzustellen, stellt, wie Bittlingmayer treffend analysiert, insofern eine individualistische Verengung dar, als damit die Verantwortung für Teilhabe an der Gesellschaft auf die individuelle Kompetenzebene verlagert wird und ausgrenzende gesellschaftliche Strukturen aus dem Blick geraten (Bittlingmayer 2011). Die Entwicklung des Arbeitsmarktes, die von einem Überangebot an Arbeitskräften gekennzeichnet ist, verweist eindrücklich darauf, dass individuelle Kompetenzlevels keine hinreichende Voraussetzung für soziale Teilhabe daran bilden. D.h., obwohl mit dem Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ erstmals ein Bezug zu den existierenden gesellschaftlichen Strukturen eingeführt und damit das Problem sozialer Inklusion adressiert wurde, stellt er durch die darin enthaltene individualistische Wendung für eine konsequent soziologische Herangehensweise keine adäquate Konzeptionierung dar. Denn Mechanismen der Exklusion und Inklusion können aus soziologischer Sicht nicht über individuelle Kompetenzmängel erklärt werden, sie beziehen sich vielmehr auf „den Status im gesellschaftlichen Gefüge der Macht-, Abhängigkeits- und Unterstützungsbeziehungen“ (Ebenda: 26).

## 2.2 Grund- oder Basisbildung

Auch in Österreich hat sich vor allem in der Diskussion unter den PraktikerInnen der Alphabetisierungspädagogik eine Abkehr von der Verwendung des Begriffs des „funktionalen Analphabetismus“ vollzogen, wenn auch aus anderen als den zuvor genannten Gründen. Für die PraktikerInnen waren dafür nicht so sehr konzeptionelle Gründe ausschlaggebend, sondern vor allem die subjektive Bewertung durch die Betroffenen. Diese wurde zwar innerhalb des „Netzwerks Basisbildung“ durchaus unterschiedlich gesehen, der Begriff aber letztendlich als diskriminierend und stigmatisierend gewertet. Man wollte damit die Gefahr vermeiden, Begriffe zu verwenden, die von den Betroffenen als stigmatisierend empfunden werden, nicht zuletzt, da dies den ohnehin schwierigen Zugang zu den Betroffenen weiter erschweren könnte. Um die Unverständlichkeit des Begriffs „Literalität“ zu vermeiden, ist das Netzwerk deshalb zur Verwendung des Begriffs „Basisbildung“ übergegangen (vgl. Rath 2008).

Das Konzept der Grund- oder Basisbildung wird auf internationaler Ebene als ‚Adult Basic Education‘ und in der Folge auch in Deutschland seit den 1990er Jahren verwendet (vgl.

Linde 2008). Kennzeichnend für diese weitere Wendung in den Versuchen, das Phänomen begrifflich zu fassen, ist eine Ausweitung der als erforderlich betrachteten Kompetenzen über den engen Rahmen von Fähigkeiten in Bezug auf die Schriftsprache hinaus. Darin kommt zum Ausdruck, dass selbst basale Kenntnisse in Lesen und Schreiben als nicht mehr ausreichend für das Funktionieren in einer zunehmend komplexer werdenden Welt betrachtet werden.

„Zu einer ausreichenden Basisbildung werden heute zumeist auch EDV-Wissen, Fähigkeiten der raschen Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Lernbereitschaft und Lernfähigkeit mit Betonung des selbständigen Lernens sowie Kommunikationskompetenzen gezählt.“ (Stoppacher 2010: 18)

In diesem umfassenderen Konzept spiegeln sich die dominanten Diskurse zu Informations- und Wissensgesellschaft wider. Dies wird auch deutlich, wenn „Lebenslanges Lernen“ als Begründungszusammenhang für eine solche Ausweitung herangezogen wird. Es handelt sich dabei um einen Konsens im österreichischen Diskurs, der von PraktikerInnen der Alphabetisierungspädagogik (vgl. Rath 2008, der Basisbildung als unerlässliche Voraussetzung für den Einstieg in Weiterbildungsprozesse und die Integration in den Arbeitsmarkt wertet) bis zu BildungsforscherInnen reicht.

Unter Verweis auf Konzepte der Grundbildung auf internationaler Ebene (aus Bildungsforschung, OECD, EU, ...) konzipiert Schneeberger diese als notwendige Antwort auf „neue allgemeine und berufsübergreifende Anforderungen“, und demgemäß umfasst Basisbildung grundlegende Handlungskompetenzen wie

„[...] Sprache, Rechnen, Kommunikation und Leistungserbringung in der Gruppe, Computergrundkenntnisse, Unternehmergeist, Verständnis der technologischen Kultur sowie kognitive Grundlagen und Bereitschaft, on-the-job oder off-the-job weiterzulernen.“ (Schneeberger 2007: 20)

Damit wird die Grenze der als erforderlich angesehenen Mindestkompetenzen weiter nach oben geschraubt. Eine Folge davon ist, dass damit auch die Zahl derjenigen, die mit ihren individuellen Kompetenzen unter diesem Level zu liegen kommen, deutlich ansteigt. Nicht wenige Menschen könnten sich in der Folge mit entsprechenden Aufforderungen konfrontiert sehen: „Sie haben zuwenig Unternehmergeist bzw. Ihnen fehlen die kognitiven Grundlagen und die Bereitschaft während und außerhalb der Arbeit weiterzulernen?! – Ab in den Basisbildungskurs!!“ Ein kurzer kritischer Selbstcheck des eigenen „Kompetenzportfolios“ wird bei nicht wenigen Menschen Mängel in dem einen oder anderen Bereich dieser weit umspannenden Kompetenzen zu Tage fördern und damit einen partiellen Bedarf an Basisbildung!? Ein solcherart in die Höhe getriebener Basisbildungsbedarf wird der Grundbildungspädagogik neuen, ungeahnten Zulauf bescheren. Im Prinzip handelt es sich bei dieser Konzeption um eine Ausweitung von Ansprüchen an Bildung – und deren Durchsetzung als Norm –, die bisher auf die mittleren und oberen sozialen Milieus beschränkt waren, auf alle Mitglieder der Gesellschaft und damit auch auf jene, die vielfältige soziale Benachteiligungen erfahren haben.

Kastner (2010: 134) ist eine der wenigen im österreichischen Diskurs, die ein zu weites Verständnis von Basisbildung ebenfalls als kontraproduktiv kritisiert, da es ihrer Ansicht nach zu einer Überforderung von Bildungsbenachteiligten führen kann. Sie verweist auf den europäischen Zusammenhang als Ursprung dieses Diskurses und führt das „Memorandum

zum LLL“ – Neue Basisqualifikationen für alle“ als Beispiel für überbordende Lernziele (die sich mit jenen von Schneeberger, der sich auf ähnliche Quellen stützt, decken) an. Von besonderem Interesse in unserem Zusammenhang ist dabei, dass sie als „Kompetenzen“ definiert werden, „die Voraussetzung sind für aktive Teilhabe an der wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft“ (Europäische Kommission 2000: 12 zit. nach Kastner 2010). Dieser von der EU ausgehende Diskurs wird in Österreich weitgehend unwidersprochen übernommen, sowohl in der Bildungsforschung als auch in der Grundbildungspädagogik.

Im Prinzip handelt es sich beim Grund- oder Basisbildungsbegriff zwar um ein ausgeweitetes, in den Grundzügen aber ähnliches Konzept wie beim „funktionalen Analphabetismus“. Individuelle Kompetenzlevels werden in Beziehung gesetzt zum in einer Gesellschaft als Kompetenzminimum konstruierten Standard, der wiederum als Grundbedingung für soziale Teilhabe gilt. Die beiden begrifflichen Konzepte machen deutlich, dass es dabei im Prinzip „nur“ darum geht, welche Maßstäbe (enge oder weitere) angelegt werden. Aber es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, welche Kriterien in Bezug auf das Funktionieren eines Menschen in einer Gesellschaft überhaupt sinnvollerweise als Minimum definiert werden können. Denn im Grunde sind da verschiedene Varianten denkbar. Nachdem die Integration in Erwerbsarbeit für die Teilhabe in unserer Gesellschaft nach wie vor zentral ist, könnte man auch sagen, dass die Unmöglichkeit, eine Beschäftigung im ersten Arbeitsmarkt zu finden, als Kriterium herangezogen werden könnte, da diese sowohl das Funktionieren als auch die soziale Teilhabe wesentlich einschränkt. Am Arbeitsmarkt spielen aber, wie wir wissen, neben individuellen Kompetenzen und Qualifikationen auch askriptive Merkmale wie Alter, ethnische Zugehörigkeit und Geschlecht eine wesentliche Rolle für den Zugang zu Beschäftigung. Damit sind aber soziale Zuschreibungsprozesse jenseits von einem als Kompetenzminimum konstruierten Mindeststandard zentral für Rekrutierungsentscheidungen und damit für soziale Teilhabemöglichkeiten über Erwerbsarbeit.

In eine ähnliche Richtung wie beim Grundbildungsbegriff gehen metaphorische Verwendungen des Literalitäts- oder *Literacy*-Konzepts. Es wird dann analog zur Schriftsprache von *computer literacy*, *geographical literacy*, *statistical literacy* (Wagner zit. n. Linde 2008: 55) bis hin zu *visual*, *media*, *cultural*, *emotional literacy* (Kress zit. n. Ebenda) gesprochen. In einer solch inflationären Verwendung des *Literacy*-Begriffs erfolgt aber, wie Kress kritisiert, eine Gleichsetzung von Literalität mit Bildung schlechthin.

Aus den oben explizierten Gründen wird weder die Ausweitung des Kompetenzkonzepts im Grund- oder Basisbildungsbegriff, noch die metaphorische Übertragung von Literalität auf Bereiche jenseits der Schriftsprache dem hier verfolgten Ansatz einer soziologischen Herangehensweise gerecht. Inwiefern es aber trotzdem Sinn machen kann und in den hier verfolgten Rahmen passt, von unterschiedlichen Literalitäten auszugehen, werde ich im nächsten Abschnitt herausarbeiten.

### 2.3 Literalitäten – Literalität als soziale Praxis

In der internationalen, stark vom angelsächsischen Raum beeinflussten Diskussion spielt der Begriff Literalität (vom engl. *literacy*) eine bedeutende Rolle. Aber auch an diesem Konzept wurde die enge Bindung an Fertigkeiten und deren Messung sowie die Reproduktion der

Dichotomie literate/illiterate kritisiert. Letztere wurde durch die metaphorische Ausdehnung des Begriffs auf andere Bereiche sogar noch multipliziert. Hintergrund der Diskussionen um Literalität bilden die Auseinandersetzungen um die Bedeutung von Schriftsprachkompetenzen für die menschliche Entwicklung im Allgemeinen und für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung im Besonderen. Lange Zeit hatte sich im Hinblick auf die kognitiven Konsequenzen von Literalität die Idee eines „great divide“ zwischen ‚literaten‘ und ‚illiteraten‘ Gesellschaften analog zu jener zwischen ‚primitiven‘ und ‚modernen‘ (vgl. Goody 1977; Olson 1994) als unhinterfragtes Paradigma durchgesetzt (siehe dazu Street 2005), die allerdings zunehmend als „Literalitätsmythos“ (Graff 1979, 1991) in Frage gestellt wurde. Auf diese Diskussion kann hier im Detail nicht eingegangen werden. Sie spielt aber für die Fragestellung dieser Untersuchung insofern eine Rolle, als die Frage der kognitiven und gesellschaftlichen Folgen von Literalität auch die Prozesse der Wahrnehmung, die Bewertung von und den gesellschaftlichen Umgang mit Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen massiv beeinflusst. D.h., im Mainstream-Diskurs wird, wie Linde (2008) herausarbeitet, Literalität als Indiz für Intelligenz gewertet und dieser werden herausragende Effekte für die individuell-kognitive Entwicklung des Menschen generell zugeschrieben, was entsprechend negative Bewertungen von Mängeln in Schriftsprachkompetenzen inkludiert. Dieses Verständnis beinhaltet auch eine generelle Höherbewertung bzw. Überlegenheit des Schriftlichen gegenüber dem Oralen.

Ausdruck dieses vorherrschenden Ansatzes ist das weit verbreitete und unhinterfragte Verständnis von Lesen und Schreiben als universelle Kulturtechniken. Aus einem solchen Verständnis, das wie in Kapitel drei gezeigt werden kann, auch den österreichischen Diskurs dominiert, ergibt sich auch, dass man Grade an Literalität eindeutig bestimmen und messen kann. Damit wird auch der Eindruck eines neutralen, auf technische Aspekte und individuelle Fertigkeiten zentrierten Begriffs unterstrichen, der universelle Gültigkeit beanspruchen kann. Auf der Grundlage eines solchen Modells der herausragenden Folgen von Literalität für die individuelle kognitive Entwicklung ergeben sich auch folgerichtig jene Ansätze, die individuelle Kompetenzlevels, v.a. in Bezug auf Schriftsprache, als Voraussetzung für soziale Teilhabe konzipieren.

Demgegenüber geht die Kritik an diesem fertigkeitzentrierten und universellen Modell von Literalität, die vor allem von VertreterInnen der sog. New literacy studies (Gee 1999; Barton/Hamilton 2000; Street 1995) vorgebracht wurde, von einer Vielzahl unterschiedlicher Literalitäten in einer Gesellschaft aus. Diese Pluralität ergibt sich daraus, dass Literalität, also der konkrete Gebrauch von Schriftsprache, in soziale Praxen eingebettet ist und deshalb unterschiedliche Ausformungen hervorbringt. Gleichzeitig wird damit das Modell einer allgemeinen, einheitlichen Literalität verworfen.

“[...] literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. The ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity and being. Literacy, in this sense, is always contested, both its meanings and its practices, hence particular versions of it are always ‘ideological’, they are always rooted in a particular world-view and a desire for that view of literacy to dominate and to marginalise others (Gee 1990).” (zit. n. Street 2005)

Ähnlich dem Ansatz der sozialen Milieus in Deutschland (vgl. Vester et al. 2001) geht dieser Ansatz davon aus, dass in einer Gesellschaft unterschiedliche Gemeinschaften existieren, die durch eine charakteristische Art zu sprechen, zu handeln, zu werten, zu interpretieren und durch einen spezifischen Gebrauch der geschriebenen Sprache charakterisiert werden.

Unter dem Begriff der sozialen Praxis verstehen Barton/Hamilton (2000) kulturell geformte Arten und Weisen der Nutzung von Schriftsprache im Alltag. Damit einher geht dann auch, dass Literalität nicht als Summe von einzelnen Fertigkeiten im Individuum verortet wird, sondern als eine in soziale Beziehungen eingebettete Ressource. Der Ansatz unterstreicht die Kontextgebundenheit von Literalität nicht nur in Bezug auf Interaktionen innerhalb sozialer Gruppen, sondern auch in Bezug auf den unterschiedlichen Gebrauch von Schriftsprache in unterschiedlichen Lebensbereichen, also die Unterschiede im Schriftsprachgebrauch zwischen der Interaktion etwa in der *peer group* und der Kommunikation mit Ämtern oder offiziellen Stellen. In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, ob es sich um einen eigenständigen oder fremdbestimmten Umgang mit Schrift handelt. Daraus ergibt sich auch insofern eine Veränderung des Blickwinkels und der Herangehensweise, als Barton/Hamilton in der Folge dafür plädieren, zu untersuchen, wie Texte in Lebenspraxen passen und nicht umgekehrt (Ebenda).

Der Ansatz, Literalität als soziale Praxis zu begreifen und damit von einer Pluralität an Literalitäten in einer Gesellschaft auszugehen, enthält aus soziologischer Sicht aber auch noch einen anderen entscheidenden Vorteil. Es kommen damit Macht- und Herrschaftsprozesse in Zusammenhang mit dem Phänomen Literalität in den Blick, die in der (gesellschaftlichen) Bewertung der unterschiedlichen Literalitäten zum Ausdruck kommen. Die VertreterInnen der *New literacy studies* betonen, dass die Anwendung und Bedeutung von Literalität immer in Machtbeziehungen eingebettet ist (Barton/Hamilton 2000; Street 2005). In diesem Zusammenhang sprechen sie von einer „dominanten“ Literalität als jener Form, die der sozialen Praxis der machtstärksten Gruppen in einer Gesellschaft entspricht. Diese avanciert aber, nicht zuletzt durch ihre Einbettung in machtvolle soziale Institutionen wie das Bildungssystem, zum allgemeinen Maßstab, an dem auch andere Literalitäten gemessen und in der Folge als defizitär klassifiziert werden. Dominante Literalitätsprozesse werden dabei als „institutionalised configurations of power and knowledge which are embodied in social relationships“ (Barton/Hamilton 2000: 10) gefasst.

Dies ist für unseren Zusammenhang in zweifacher Hinsicht von Bedeutung. Zum einen im Hinblick darauf, den vorherrschenden Diskurs über und damit den Blickwinkel auf Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen als sozial konstruiert zu begreifen. Diese soziale Konstruktion erfolgt auf der Grundlage eines vom sozialen Kontext losgelösten und der sozialen Praxis der dominanten Literalität verpflichteten Verständnisses. Eine solche Dekonstruktion ermöglicht eine Sensibilisierung für soziale Zuschreibungen, die damit verbunden sind.

Auf der anderen Seite eröffnet die Vorstellung von Literalität als soziale Praxis auch einen Zugang zu möglicherweise durchaus vorhandenen Formen des Gebrauchs von Schriftsprache im Alltag von als „funktionalen AnalphabetInnen“ oder bildungsfern etikettierten Personen, die einen eigenständigen Charakter besitzen. Gerade die *new literacy studies* fördern mit ihrem Ansatz eine Vielzahl alltagsrelevanter Formen der Schriftsprachnutzung zutage, die jedoch von der Gesellschaft auf Grundlage eines dem dominanten Literalitätsverständnis verhafteten Kompetenzbegriffs nicht als solche wahrgenommen und anerkannt werden. Eine

US-amerikanische Studie (Mahiri 2004) über sog. „bildungsferne“ Jugendliche zeigt sehr deutlich, wie der oben bereits erwähnte Unterschied zwischen einem eigenständigen Umgang mit Schrift im Alltag und einem fremdbestimmten in der Schule zum Ausdruck kommen kann. Der in der Studie verwendete Begriff des *voluntary writing* verweist bereits auf diesen eigenständigen Umgang und dieser fördert eine Vielfalt an freiwilligen Produktionsweisen und -formen von Text, von Popmusik- und HipHop-Texten über Gedichte und Filme zutage. Diese Kompetenzen werden vom Autor als „culturally connected skills used in the production of meaning from texts in a context“ (Mahiri 2004 zit. n. Drucks et al. 2009: 77) bezeichnet und die Studie konnte „extensive practices and perspectives of learning and literacy in young people’s everyday lifes“ (Ebenda) herausarbeiten.

Im österreichischen Diskurs spielen diese Ansätze aus dem anglo-amerikanischen Raum so gut wie keine Rolle. Das ist insofern bemerkenswert, als Stagl et al. (1991) bereits Anfang der 1990er Jahre eine Publikation mit dem Titel „Literatur-Lektüre-Literalität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben“ vorlegten, in der wichtige Texte zentraler TheoretikerInnen dieser kritischen Ansätze des Literalitäts-Konzept ins Deutsche übersetzt und somit aufgegriffen wurden. In expliziter Abgrenzung zu den auch damals in Österreich verbreiteten Defizittheorien sehen die HerausgeberInnen selbst den Gegenstand einer adäquaten Beschäftigung mit dem Phänomen Literalität/Illiteralität nicht in den (als mangelhaft bewerteten) individuellen Kompetenzen der davon betroffenen Personen, sondern in den gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen verankert:

„Dieser Gegenstand ist die Art und Weise, in der in einer Gesellschaft mit der Schrift und mit dem Text umgegangen wird. Dass dieser Gegenstand ebenso wenig neutral und machtabstinent ist wie jeder andere gesellschaftliche Prozess und daher nötig, Positionen zu beziehen, macht viele Aussagen über Literalität so verwaschen und beliebig. Ist Illiteralität jedoch einmal als soziales Problem erkannt, als Produkt bestimmter Umgangsformen und Funktionen von Lesen und Schreiben, dann muss eine Analyse der komplexen Prozesse, der Strukturen und Gebrauchsweisen erfolgen, die Lesen und Schreiben charakterisieren.“ (Stagl et al. 1991: 9)

Damit wurden neue Blickwinkel zur Diskussion um die Bedeutung von Literalität in Österreich also bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt zugänglich gemacht, die allerdings überhaupt nicht aufgegriffen und weiterverfolgt wurden. Zumindest lassen sich im österreichischen Diskurs zum Phänomen des „funktionalen Analphabetismus“ bzw. um Basisbildung keine Spuren davon finden.<sup>2</sup> Die Erkenntnisse der sog. *New literacy studies* aufnehmend werde ich im Folgenden versuchen, eine eigene Begriffsbestimmung vorzunehmen.

## 2.4 Bildungsbenachteiligung/Bildungsarmut

Aus den bisher vorgestellten Versuchen, das Phänomen mangelnder Schriftsprachkompetenzen zu fassen, sind zum einen die Schwierigkeiten einer präzisen, der Komplexität des Phänomens Rechnung tragenden begrifflichen Bestimmung deutlich geworden. Die doch recht umfang-

---

<sup>2</sup> Ich selbst bin auch erst über den Umweg der Rezeption in Deutschland durch Linde (2008) auf diese Publikation gestoßen.

reichen und intensiven Diskussionen um die Verwendung von adäquaten Begriffen unterstreichen diese Wahrnehmung. Zum anderen konnte gezeigt werden, dass die Herauslösung des Phänomens aus sozialen Kontexten damit in Zusammenhang stehende Macht- und Herrschaftsaspekte ausblendet.

Die Mainstream-Sichtweisen, die auch den österreichischen Diskurs dominieren, verstehen Literalität als Kulturtechnik, als objektive, funktionale Anforderung sowie Abweichungen davon zuallererst als individuelles Kompetenzdefizit. Ich habe versucht zu zeigen, dass es sich dabei um soziale Konstruktionen handelt, die dem Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen aus einer kritisch-soziologischen Sicht nicht gerecht werden. Insofern entsprechen auch die verwendeten Begriffe nicht dem hier in diesem Ansatz verfolgten Ziel, sich dem Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen konsequent aus einer gesellschaftsbezogenen Perspektive zu nähern.

Die zentrale Idee, die sich hinter den vorherrschenden Begriffsbestimmungen verbirgt, ist die Annahme eines bestimmbarsten Mindestniveaus an Kompetenzen, dessen Unterschreiten zu Problemen sozialer Teilhabe für die davon betroffenen Personen führt. Der entscheidende Punkt hierbei ist, dass damit die Ursache mangelnder sozialer Teilhabemöglichkeiten auf Grundlage geringer Schriftsprachkompetenz als Problem individueller Kompetenzen konstruiert wird. Aus diesem Mangel an für das Funktionieren in modernen Gesellschaften als zentral angesehenen Schriftsprachkompetenzen wird in der Folge auf umfassende Defizitwirkungen geschlossen.

Das aus soziologischer Sicht Problematische an diesen Begriffsbestimmungen ist, dass die Frage der Inklusion/Exklusion damit individualisiert wird und ausgrenzende gesellschaftliche Strukturen aus dem Blick geraten. Sie legen nahe, dass dem Mangel an Schriftsprach- oder auch den weiter gefassten Basisbildungskompetenzen eine äußerst hohe, wenn nicht bestimmende, Erklärungskraft für soziale Exklusionsprozesse zukommt und implizieren im Umkehrschluss daraus, dass eine (technische) Behebung dieses Mangels soziale Inklusion nach sich zieht.

Eine solche auf individuelle Kompetenzen verengte Sichtweise blendet die Entstehungszusammenhänge des Mangels, also die (sozialen) Bedingungen der Nicht- bzw. unvollständigen Aneignung aus und erzeugt und verfestigt Defizitzuschreibungen an die Betroffenen. Dadurch entsteht die Gefahr, dass Ursache und Wirkung verwechselt werden und dabei die Verantwortung für die eingeschränkten sozialen Teilhabechancen bei den betroffenen Personen verortet wird.

Eine Herangehensweise, wie sie in diesem Vorhaben verfolgt wird, versucht eine solche individualisierende Sichtweise ebenso zu vermeiden wie normative Wertungen in Form von Defizitzuschreibungen. Insofern besteht eine entscheidende Anforderung an einen Begriff, der sich dem Phänomen in angemessener Weise nähert, darin, den Blick auf gesellschaftliche Strukturen zu lenken, die nicht nur die Mängel in Schriftsprachkompetenzen hervorbringen, sondern auch die Defizitwahrnehmung der davon Betroffenen.

Eine solche Möglichkeit bietet der Begriff der „Bildungsarmut“ (Allmendinger/Leibfried 2003). Der Begriff beinhaltet, ähnlich wie der Armutsbegriff selbst, den Gedanken eines Vorenthaltens von gesellschaftlich wichtigen Ressourcen, in diesem Fall bezogen auf Bildung. Zur Operationalisierung kann der Begriff entweder auf die Zertifikatsebene oder auf die Kom-

petenzebene abstellen. Bildungsarmut wäre demnach im ersten Fall als ein Mangel an zertifizierter Bildung zu verstehen, dem gerade in Ländern mit stark institutionalisierten beruflichen Ausbildungssystemen wie Österreich und Deutschland eine besondere Bedeutung für Ausgrenzungsprozesse etwa am Arbeitsmarkt zukommt. Zum anderen kann Bildungsarmut als Kompetenzarmut, wie sie etwa über die PISA-Tests gemessen wird, konzipiert werden.

Allerdings besteht auch beim Begriff der Bildungsarmut (ebenso wie beim Armutsbegriff) die Gefahr einer individuellen Zurechnung gesellschaftlich produzierter Probleme, wenn auch in einem weit geringeren Ausmaß. Dennoch stellen sich auch bei diesem Begriff ähnliche Fragen, wie sie vorher in Zusammenhang mit den Begriffen „funktionaler Analphabetismus“ und Basisbildung diskutiert wurden: Welches Niveau von Bildung gilt eigentlich als bildungsarm (wer wird verdrängt, wer als unzureichend etikettiert?), wer ist warum bildungsarm (wie wird man durch Verarmung und Stigmatisierung gering qualifiziert *gemacht*?), und welche Folgen hat Bildungsarmut zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten (Solga 2006: 110)?

Aus diesem Grund spricht vieles dafür, Mängel in Schriftsprachkompetenzen als extreme Form der Bildungsbenachteiligung zu konzipieren. Der Fokus richtet sich bei dieser begrifflichen Konzeption auf jene sozialen Strukturen und Prozesse, die dazu geführt haben, dass sich einzelne Personen die als basale Kompetenzen in einer modernen Gesellschaft verstandenen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens (sowie, folgt man dem Basisbildungskonzept, des Rechnens, der Computernutzung, ...) nicht aneignen konnten. Dadurch geraten sozialisatorische Prozesse in der Familie ebenso in den Blick wie schulische Mechanismen der Ausartung und zwar als Teil der gesellschaftlichen Reproduktion von Ungleichheitsstrukturen.

Kastner (2010) argumentiert in eine ähnliche Richtung, wenn sie die verwendeten Begriffe „Basisbildung“ und „funktionaler Analphabetismus“ als defizitorientiert und mit negativen Zuschreibungen verbunden kritisiert und letztlich in ihrer Studie ebenfalls den Begriff „bildungsbenachteiligte Erwachsene“ verwendet.

Insofern erweist sich der Begriff der Bildungsbenachteiligung für den hier interessierenden Kontext am brauchbarsten, weil der Begriff der sozialen Benachteiligung den Schwerpunkt auf Prozesse der Diskriminierung und Stigmatisierung in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit legt (vgl. Bacher 2005). Das bezieht sich nicht nur auf Wahrnehmungsmuster und das konkrete Handeln von Personen, sondern auch auf institutionelle Regelungen/Normen und strukturelle Rahmenbedingungen. In Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung handelt es sich demnach um Prozesse der Diskriminierung und Stigmatisierung, die sich zum einen in und durch Bildungsinstitutionen abspielen und im extremen Fall eine Form von Bildungsungleichheit produzieren, die in geringen Schriftsprachkompetenzen ihren Ausdruck findet. Zum anderen bezieht sich der Begriff aber durchaus auch auf Prozesse der Diskriminierung und Stigmatisierung außerhalb von Bildungsinstitutionen, die entweder zu strukturellen/institutionellen Benachteiligungen im Zugang zu Bildung (Bildungsaspirationen der Eltern, Wohngegend, ...) führen oder die sich auf den (nicht)erreichten Bildungsgrad bzw. das Kompetenzlevel gründen bzw. beziehen (Ebenda).

Unter Einbeziehung der Erkenntnisse der *new literacy studies* wird der hier vorgeschlagene Begriff der Bildungsbenachteiligung bezogen auf Benachteiligungen im Hinblick auf die eingeschränkte Aneignung der ‚dominanten Literalität‘ als eine spezifische Form sozialer Praxis, die sich in einer bestimmten Schul- und Amtssprache materialisiert.



## 3 Der öffentliche Diskurs zum „funktionalen Analphabetismus“ in Österreich

### 3.1 Hintergründe des dominanten öffentlichen Diskurses

Die Diskussion um den sog. „funktionalen Analphabetismus“ hat in den letzten Jahrzehnten in Westeuropa eine neue Aktualität erreicht. Auch in Österreich, einem Land, in dem diesem Phänomen von offizieller Seite jahrzehntelang kaum Bedeutung beigemessen wurde, wofür die Nicht-Beteiligung an internationalen Studien, wie dem *International Adult Literacy Survey (IALS)* ein Indiz darstellt, erfährt der sog. „funktionale Analphabetismus“ als relevantes Phänomen in den letzten Jahren eine gesteigerte Aufmerksamkeit. Dies stellt eine interessante Veränderung dar, die einer eingehenderen Betrachtung unterzogen werden soll. Deshalb sollen zu Beginn dieser Studie kurz die Hintergründe des Diskurses um den „funktionalen Analphabetismus“ ausgeleuchtet werden, da dies aus meiner Sicht einen wichtigen Beitrag zu einem adäquaten Verständnis dieses Phänomens liefert. Gesellschaftliche Entwicklungen bilden in vielen Fällen die Hintergrundfolie für soziale Phänomene, die aber im öffentlichen Diskurs vielfach losgelöst von diesen im Hintergrund laufenden Prozessen behandelt werden.

Die Ende der 1970er Jahre in vielen westeuropäischen Ländern ihren Anfang nehmende Bildungsexpansion hat Phänomene wie Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung jahrzehntelang in den Hintergrund der öffentlichen Diskussion gedrängt. In diesem Kontext eines allgemein steigenden Bildungsniveaus kam dem Problem mangelnder Schriftsprachkenntnisse der Charakter eines zumindest in Westeuropa historisch endgültig überwundenen Problems zu, das gerade deshalb nicht mehr diskutiert wurde, weil es – zumindest aus der Sicht des vorherrschenden Diskurses – nicht mehr existierte. Es wurde folgerichtig als alleinige Herausforderung für die sog. „Entwicklungsländer“ begriffen. Erst allmählich setzte sich auch in den westeuropäischen Ländern – durchaus unterschiedlich, was Zeitpunkt und Intensität betrifft – die Erkenntnis durch, dass trotz Schulpflicht und Bildungsexpansion das Erlernen von Lesen und Schreiben durchaus nicht flächendeckend und auf einheitlichem Niveau erfolgt. In weiterer Folge wurde auch klar, dass davon zunehmend auch Menschen betroffen sind, die ihre Kindheit und Jugend nicht in historisch unsicheren Phasen, etwa während des zweiten Weltkriegs oder davor, verbracht haben, sondern im ausgebauten Schulsystem des Wohlfahrtsstaates. Der Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ als relativer – zum vorherrschenden Kompetenzniveau in einer bestimmten Gesellschaft in Beziehung gesetzter – Begriff gewann zunehmend an Bedeutung.

Bittlingmayer et al. (2010: 344) nennen in ihrer Analyse für Deutschland fünf unterschiedliche Quellen des dominanten öffentlichen Diskurses zum „funktionalen Analphabetismus“, die deshalb hier angeführt werden, weil sie durchaus auch für Österreich zutreffen:

- Erwachsenen- und Alphabetisierungspädagogik
- Internationale Kompetenz- und Leistungsstandarterhebungen (PISA, ...)
- Klagen von Unternehmen über ungenügende Ausbildungsreife von Jugendlichen

- der zeitdiagnostische Diskurs zur Wissensgesellschaft
- ein leistungsorientierter, integrationspolitischer Diskurs

In Österreich haben sich in den 1990er Jahren dezentral in verschiedenen Städten (Wien, Graz, Linz, Salzburg) Initiativen der Alphabetisierungspädagogik gebildet, die sich in der Folge zu einem Vernetzungszusammenhang, dem „Netzwerk Basisbildung“, zusammengeschlossen haben. Von diesem sind wiederum wichtige Impulse für den Diskurs zum „funktionalen Analphabetismus“ ausgegangen. Die Erwachsenenbildung in Gestalt der Alphabetisierungspädagogik kann daher in Österreich durchaus als Motor der öffentlichen Diskussion bezeichnet werden. Inhalt und Ziel der Thematisierung von dieser Seite waren die Sichtbarmachung und Enttabuisierung des Problems sowie der Ausbau und die Qualitätssicherung der Alphabetisierungskurse in Österreich. Im Zuge dieses Diskurses gelang es auch, öffentliche Stellen (Ministerien) sowie die Sozialpartner für dieses bis dahin „tabuisierte“ Problem zu sensibilisieren.

Aber auch in Österreich haben die internationalen Kompetenz- und Leistungsstandardmessungen in Form der PISA-Erhebungen eine neue Dimension in die Diskussion eingeführt. Während der Phase einer allgemeinen Bildungsexpansion in den letzten 30 Jahren erschien das Phänomen des funktionalen Analphabetismus als ein marginales Problem, das mit der allgemeinen Höherqualifizierung auf ältere Kohorten beschränkt bleiben würde und sich mit der Zeit von selbst lösen werde. Erst die PISA-Studien (Reiter/Haider 2001; Schreiner 2007; Haider/Reiter 2004; Schreiner 2007) haben die Aktualität und Brisanz des Phänomens gerade für Österreich eindrücklich nachgewiesen.

Die in den Erhebungen als Risikogruppen für „funktionalen Analphabetismus“ bezeichneten Kompetenzstufen (0 und 1) erreichten Werte von bis zu 20 % und bewirkten einen medialen Aufmerksamkeitsschub, da damit erstmals wahrnehmbar wurde, dass das österreichische Schulsystem systematisch „Nachschub“ an Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen produziert.

Ähnlich wie in Deutschland, das ja mit dem differenzierten Schulsystem und der dualen Ausbildung über vergleichbare Strukturen der allgemeinen und Berufsbildung verfügt, mehrten sich auch in Österreich die Stimmen von UnternehmervertreterInnen und VerbandsfunktionärInnen, die eine mangelnde „Ausbildungsreife“ der BewerberInnen für Lehrstellen konstatierten und dabei auch Lücken in Schriftsprachkompetenzen und mathematischen Grundkenntnissen monierten. Die weitere Verbreitung dieser in den Medien geäußerten Meinungen einzelner VertreterInnen wurde auch in Studien über die Befragung von Unternehmen quantitativ bestätigt (vgl. Dornmayr et al. 2008b; Schmid/Hafner 2011). Interessant ist allerdings, dass dabei durchaus auch zu Tage getretene Widersprüche – etwa, dass schulische Leistungen nicht zu den wichtigsten Kriterien der Lehrlingsauswahl für Unternehmen zählen, die Unzufriedenheit damit aber dennoch besonders hoch ist (Dornmayr et al. 2008b: 63) – im öffentlichen Diskurs kaum eine Rolle spielen (vgl. etwa Freundlinger 2011).

Stark verankert ist in Österreich auch der Diskurs zu einem behaupteten Übergang in eine „Wissensgesellschaft“. Dieser Diskurs, der kaum jemals empirisch unterfüttert wird, liefert den Begründungsrahmen für Konzepte des „Lebenslangen Lernens“ und von „Beschäftigungsfähigkeit“ und postuliert generell steigende Qualifikationsanforderungen in der Arbeitswelt

(auch für Un- und Angelernte). Kaum ein öffentliches Dokument zu Bildungsstrategien und Lebenslangem Lernen, kaum eine Analyse in den Erziehungswissenschaften oder der Berufsbildungsforschung kommt ohne den Verweis auf die „Wissensgesellschaft“ und der sich daraus ergebenden Notwendigkeit der flächendeckenden steigenden Bildungs-, Qualifizierungs- und Lernanforderungen aus (vgl. dazu kritisch Krenn 2010). Aus diesem Begründungszusammenhang speist sich auch die Debatte um steigende Ausgrenzungsgefahren für „funktionale AnalphabetInnen“ und um ein ständiges Anwachsen von Inhalt und Volumen der als Mindeststandard festzulegenden „Basisbildungskompetenzen“, deren Unterschreiten „funktionalen Analphabetismus“ definiert. Ich werde diesen Diskurs im Folgenden noch näher analysieren.

Die letzte der oben genannten Quellen bildet ein leistungsorientierter integrationspolitischer Diskurs, in dem die Integrationsfähigkeit am Bildungserfolg von Personen mit Migrationshintergrund festgemacht wird. Es handelt sich dabei um einen Diskurs, der mit der Einrichtung des Integrationsstaatssekretariats in Österreich einen neuerlichen qualitativen Schub erfahren hat.<sup>3</sup> Leistung und Bildung werden noch stärker als bisher zur *conditio sine qua non* von als „erfolgreich“ etikettierter Integration in die österreichische Gesellschaft konstruiert, während gleichzeitig Teile der „zweiten Generation“ von EinwandererInnen als „Problemgruppe“ an der Schnittstelle des Übergangs vom (Aus)Bildungssystem in den Arbeitsmarkt – vielfach aufgrund mangelnder Basisbildung – identifiziert werden.

Dieser kurze Überblick zu den unterschiedlichen Quellen, aus denen sich der Diskurs zum Phänomen des „funktionalen Analphabetismus“ speist, soll als Hintergrundfolie zum besseren Verständnis der nachfolgenden Ausführungen dienen. Damit soll auch deutlich gemacht werden, dass der öffentliche Diskurs zu verschiedenen sozialen Phänomenen nicht in einem luftleeren Raum erfolgt, sondern in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet ist, die wichtige Aufschlüsse liefern über die Bahnen (Formen und Inhalte), in der dieser öffentliche Diskurs verläuft, den ich im Folgenden für das Phänomen „funktionaler Analphabetismus“ nachzuzeichnen versuche.

### 3.2 Zentrale Aspekte des österreichischen Diskurses zum Phänomen „funktionaler Analphabetismus“

Im Vergleich etwa zu den angelsächsischen Ländern setzt der Diskurs zum „funktionalen Analphabetismus“ in Österreich erst verzögert ein, was auch mit der schon erwähnten Nicht-Beteiligung am *International Adult Literacy Survey (IALS)* in Verbindung gebracht werden kann. Mit der Bildung des Netzwerks Basisbildung, nicht zuletzt unter Einbeziehung von Mitteln der Europäischen Union, kann man in Österreich doch von einer institutionellen Verankerung zumindest der Alphabetisierungspädagogik sprechen. Allerdings ist gleichzeitig eine Lücke in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Phänomen zu konstatieren.

---

<sup>3</sup> Dieser Aspekt wird in der vorliegenden Studie lediglich insofern behandelt, als nur jene Personen mit Migrationshintergrund einbezogen werden, die ihre Schulbildung bereits zur Gänze in Österreich absolviert haben, also die sog. „zweite Generation“. Damit soll ein klarer Trennstrich zum Phänomen von fehlenden Schriftsprachkompetenzen im Sinne von „Deutsch als Fremdsprache“ gezogen werden.

Zum einen ist die spärliche unmittelbare und empirische wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Phänomen auf die Disziplin der Erziehungswissenschaften (Kastner 2010) konzentriert bzw. auf Evaluationen von Bildungsangeboten für die „Zielgruppe“ (Stoppacher 2010). Zum anderen widmet sich die Bildungsforschung dem Problem auf der Ebene von Kompetenzmessungsverfahren für SchülerInnen (PISA-Studien; Eder 2008). Der dritte große Bereich bezieht sich auf arbeitsmarktpolitische Problemstellungen und damit in Zusammenhang gebrachte Gefährdungen von sozialer Teilhabe, die von geringen Schriftsprachkompetenzen ausgehen und wird von so verschiedenen Disziplinen wie den Erziehungswissenschaften (vgl. etwa Schneeberger 2007; Gruber 2005) oder der Ökonomie (Biffl 2010) behandelt. Soziologische Analysen dieses sozialen Phänomens stehen hingegen noch völlig aus, weshalb sich diese Studie auch als ein erster Schritt in diese Richtung versteht.

Ich wende mich nun im Folgenden den Inhalten, Zugängen und Paradigmen zu, die den öffentlichen Diskurs in Österreich zum Phänomen des „funktionalen Analphabetismus“ bzw. zu Mängeln in Schriftsprachkompetenzen bestimmen und charakterisieren.

Zunächst sticht ins Auge, dass ein weitgehendes Konsensmoment des Diskurses darin besteht, Grundbildung bzw. Schriftsprachkompetenzen als Voraussetzung für soziale Teilhabe zu verstehen. Dabei bezieht sich ein Diskussionsstrang auf das Postulat des Entstehens einer „Wissengesellschaft“, in der erhöhte Anforderungen an das Bildungsniveau der Individuen gestellt werden und deshalb Basisbildung als *conditio sine qua non* von gesellschaftlicher Teilhabe verstanden wird (vgl. etwa Biffl 2010; Steindl 2010). Dies wird in der Argumentation in weiterer Folge mit der aus dem „Wissengesellschaftspostulat“ folgenden, normierenden Verallgemeinerung des „Lebenslangen Lernens“ verknüpft, das ebenfalls als Bedingung für den Zugang zum Arbeitsmarkt gesehen wird und dem nur nachkommen kann, wer über zumindest Grundbildungsniveau verfügt (vgl. etwa Rath 2008). Gemäß diesem in Österreich dominanten Deutungsmuster entsteht die Gefahr der sozialen Ausgrenzung von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen als „quasi-natürliche“ Folge einer gesellschaftlichen Entwicklung, die von weit reichenden technologischen Veränderungen (IKT) und der damit in Zusammenhang gebrachten, gesteigerten Bedeutung von theoretischem Wissen geprägt ist. Damit werden – so die Argumentation – Basisbildungskennntnisse auch zur unerlässlichen Grundbedingung für die Ausübung von einfacher Arbeit und wenig qualifizierten Tätigkeiten (vgl. Schneeberger 2007).

Aber auch aus der Perspektive der Bildungswissenschaft wird Grundbildung als Voraussetzung für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe in einem umfassenden Sinne betrachtet. Für Gruber (2005: 12) stellen Alphabetisierung und Grundbildung nicht nur die Voraussetzung für die Teilhabe an Erwerbsarbeit und Beruf dar, sondern darüber hinaus auch für die Teilhabe an Demokratie und Gesellschaft, die Entwicklung einer biografischen Identität sowie für die Wahrnehmung von Glück und die Gestaltung eines erfüllten Lebens.

Diese Verknüpfung von arbeitsmarktrelevanten Funktionen von Grundbildung mit persönlicher Entfaltung (auch bei Biffl 2010) führt bereits zum nächsten identifizierbaren Deutungsmuster, das den österreichischen Diskurs prägt. Es handelt sich dabei um die weithin geteilte Annahme, dass Mängel in Schriftsprachkompetenzen weit reichende negative Auswirkungen auf den Alltag von Menschen haben, die es ihnen verunmöglichen, ihr Leben erfolgreich zu bewältigen und zu gestalten. Nicht selten werden diese Sichtweisen in Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Kompetenztests gestellt.

„Mangel an Bildung im Verständnis von PISA ist ein dauerhafter Mangel oder eine dauerhafte Beeinträchtigung in Kompetenzen für die Gestaltung des eigenen Lebens. Das entspricht im Kern der Definition einer Behinderung (handicap). Menschen, die über diese Basiskompetenzen nicht ausreichend verfügen, sind zweifach behindert: Sie haben funktionale Schwierigkeiten bei der Bewältigung ihres Alltagslebens, und sie sind beeinträchtigt bei der weiteren Aneignung von Bildung“ (Eder 2008: 28/29)

Diese Vorstellung, dass Mängel in Schriftsprachkompetenzen andere (mehr oder minder umfassende) negative Auswirkungen oder Beeinträchtigungen nach sich ziehen, steckt implizit oder explizit und in unterschiedlichen Akzentsetzungen in vielen Beiträgen zum „funktionalen Analphabetismus (Biffl 2010; Stoppacher 2010; Gruber 2005). Obwohl damit natürlich auch reale Prozesse erfasst werden, scheint mir diese Auffassung doch zu wenig differenziert. Denn damit gerät der Aspekt, dass diese Menschen auch über bestimmte Kompetenzen verfügen, erst gar nicht in den Blick. Sie werden gewissermaßen nur als Opfer der Verhältnisse konstruiert und nicht als auch Handelnde bzw. als Wissende. Interessant ist allerdings, dass dieser Schluss hauptsächlich von WissenschaftlerInnen unterschiedlichster Disziplinen formuliert wird, während dieser Aspekt von den PraktikerInnen der Alphabetisierungspädagogik nicht thematisiert wird. Das könnte darauf hindeuten, dass die Kompetenzen dieser Menschen sich im direkten, länger dauernden Kontakt doch stärker erschließen, als aus einer theoretischen Perspektive.

Allerdings werden in jüngster Zeit in der wissenschaftlichen Debatte vereinzelt auch kritische Einwände und Gegenstimmen zur Konstruktion einer allumfassenden Defizitsicht auf Menschen mit Mängeln in Schriftsprachkompetenzen wahrnehmbar. Diese Kritik wird v.a. in Zusammenhang mit der Konstruktion von Zielgruppen formuliert, in die nach Ansicht einiger AutorInnen bereits Prozesse der Defizitorientierung eingelagert sind (vgl. Kastner 2010; Holzer 2010; Schlögl/Loss 2011). Schlögl und Loss (2011: 50) konstatieren etwa, dass zwar eine Vielfalt an Begrifflichkeiten zur Kennzeichnung von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen existiert, deren gemeinsame Komponente jedoch die Defizitsichtweise ist. Diese wird von ihnen mit einer stärkeren Gewichtung der Kompetenzdiskussion und der Rezeption der internationalen large-scale-assessments (PISA; IGLU, PIAAC, ...) in Verbindung gebracht, wodurch die Diskussion und Betrachtung des Phänomens aus dem Gesamtgefüge sozio-kultureller Faktoren herausgelöst wird. Da die Einschätzung der Fähigkeiten von Menschen mit „mangelhaften Schriftsprachkompetenzen“ ausschließlich aus der Perspektive des eigenen sozialen Kontextes und Soziolektivs erfolgt, resultiert daraus nach Ansicht der Autoren die Zuschreibung eines insgesamt geringen Kompetenzniveaus, etwa als „bildungsfern“ (Schlögl/Loss 2011: 50). In einem solchen Zuschreibungsprozess, der zusätzlich noch von einem konstruierten gesellschaftlichen Bedarf ausgeht, wie Kastner mit Verweis auf Nuissl ausführt, wird diese Defizitperspektive zementiert, wodurch als Folge potenziell vorhandene Kompetenzen völlig aus dem Blick geraten (Kastner 2010: 134).

Lenz wiederum kritisiert, dass die Gleichsetzung von Grundbildung mit einem bestimmten Niveau von formaler Bildung (Hauptschulabschluss) das Unterschreiten als defizitär inkludiert. In der Folge erhalten die mit verschiedenen Bezeichnungen (AnalphabetInnen, Bildungsabstinenten, Bildungsferne, ...) etikettierten Personengruppen den Status von Hilfsbedürftigen, die sich nicht autonom um sich selbst kümmern können. Aufgrund der mit dem Etikett Bildung verbundenen Prozesse der Klassifizierung und Wertschätzung bewegen sie sich damit gewissermaßen, wie Lenz es formuliert, „im Schatten des Bildungsdünkels“ (Lenz 2010: 55).

Ein weiterer Aspekt, der ebenfalls als geteilter Konsens im österreichischen Diskurs bezeichnet werden kann, ist das Verständnis von Schriftsprachkompetenzen als „Kulturtechniken“. Beispielhaft dafür Stoppacher (2010: 19):

„In einer schrift- und wissensbasierten Gesellschaft bilden grundlegende Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen ein unerlässliches Werkzeug, um ‚mithalten‘ zu können.“

Es ist dies ein Verständnis, das unter WissenschaftlerInnen ebenso verbreitet ist wie unter PraktikerInnen der Alphabetisierungspädagogik (vgl. etwa Gruber 2005; Rath 2008). Es handelt sich dabei um ein neutrales und universell kognitivistisches Verständnis von Literalität (vgl. Kap. 2). Dies beinhaltet, dass Literalität aus ihrem sozialen Kontext herausgelöst und vorrangig als technische Frage, wie es der Begriff selbst bereits nahe legt, behandelt wird (vgl. dazu kritisch Street 2005). Ich werde mich im nächsten Abschnitt genauer mit dieser Frage in Zusammenhang mit einem alternativen Verständnis von Literalität auseinandersetzen.

Die Analyse des österreichischen Diskurses zum Phänomen des „funktionalen Analphabetismus“ ist deshalb für eine grundlegende Auseinandersetzung von Bedeutung, weil in diesen Diskurs auch bestimmte Zugänge und Deutungsmuster des Problems eingelagert sind, die in der Folge spezifische Sichtweisen auf die betroffenen Gruppe hervorbringen, die spezifische Zuschreibungen enthalten und damit die Problemstellung selbst auf eine bestimmte Art und Weise konstruieren. Damit sind dann auch spezielle Herangehensweisen an die Problemstellung sowie Handlungsoptionen in Bezug auf Lösungsansätze verbunden.

Zusammenfassend lässt sich folgendes zur Charakterisierung des österreichischen Diskurses festhalten: Obwohl in der Diskussion durchaus gesellschaftsstrukturelle Aspekte berücksichtigt werden, etwa wenn auf die Verantwortung des österreichischen Schul- und Bildungssystems für die Entstehung des Problems hingewiesen wird (Biffl 2010; Gruber 2005), so dominiert meines Erachtens ein individualistischer Bias den Diskurs. Dies insofern, als mit der Konzentration auf Grundbildung die individuelle Ebene als alleiniger Ansatzpunkt zur Lösung des Problems betrachtet wird. In einem solchen Kontext wird soziale Teilhabe einseitig an die Verfügbarkeit von individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen gebunden. Das bedeutet in weiterer Folge auch, dass Macht- und Herrschaftsaspekte in einer solchen Sichtweise ausgeblendet bleiben. Hintergrundfolie für einen solchen Zugang zum Problem der sozialen Ausgrenzung von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen bildet jener bestimmende Diskurs auf allgemeiner Ebene, der suggeriert, dass Bildung gewissermaßen das „Allheilmittel“ für jegliche Art von sozialen Problemen darstellt. Ulrich Beck (2004: 1) hat das einmal so formuliert, dass es auf die zu beobachtende „[...] Vervollkommnung sozialer Unsicherheit bislang nur drei Antworten [gibt]: Bildung, Bildung, Bildung.“

Diese geradezu obsessive Konzentration auf Bildung als generellen Problemlöser erfolgt gerade in Zusammenhang mit dem hier behandelten Thema des „funktionalen Analphabetismus“ ohne eine differenzierte Betrachtung der Funktionsweisen des Arbeitsmarktes in den letzten Jahrzehnten. Dabei ist es zum einen zu keiner ungebrochenen Höherqualifizierung in allen Bereichen gekommen und zum anderen war der Arbeitsmarkt von Entwicklungen geprägt, die die Chancen von Geringqualifizierten generell (ob mit oder ohne Hauptschulab-

schluss) drastisch reduzierten. Das veranlasst Soziologinnen wie Heike Solga dazu, von einer „Radikalisierung der Ausgrenzungsgefahr“ für Geringqualifizierte durch Stigmatisierungsmechanismen zu sprechen, die auch mit Weiterbildung kaum zu verringern sind (Solga 2002; vgl. auch Krenn 2010). Diese Analyse trifft auf Menschen mit Schriftsprachmängeln in besonderem Maße zu.

Aus der Konzentration auf (ungenügende) individuelle Kompetenzen ergibt sich auch folgerichtig, was ich als zweiten konsensualen Aspekt des österreichischen Diskurses bezeichnet habe, nämlich ein Defizitblick, der eine ausschließlich negative Bestimmung von Menschen mit Schriftsprachkompetenzen zulässt. Die Kritik von Schlögl/Loss (2011) bzw. von Lenz (2010) aufgreifend, kann man sagen, dass es sich bei der Vorstellung, dass soziale Teilhabe, die Organisation des eigenen Alltags und Lebens sowie die Entwicklung und Realisierung von Glücksansprüchen an das Beherrschen von Schriftsprache gebunden ist, um eine Zuschreibung von Schriftsprachkundigen auf eine sozial benachteiligte Gruppe von Menschen handelt. In diesem Zusammenhang besteht die Gefahr, dass individuelle Defizite als *Ursache* für soziale Probleme erscheinen, statt als deren *Folge*. Dabei geht es nicht nur darum, dass Prozesse von Bildungsbenachteiligung überhaupt erst zu Mängeln in Schriftsprachkompetenzen führen und damit individuelle „Defizite“ sozial verursacht sind. Darüber hinaus geht es v.a. auch darum, dass aus dem Fehlen bestimmter, sozial hoch bewerteter Kompetenzen, wie Schriftsprachfähigkeiten, auf daraus resultierende, weitere Defizite in Persönlichkeitentwicklung und Alltagsorganisation geschlossen wird. Drucks/Bittlingmayer (2009: 252) bezeichnen diese Vorstellung als „holistische, desintegrative Defizitkonstruktion“ auf der Grundlage eines kognitivistisch verengten Verständnisses.

„Aus den Defizitbestimmungen über zentrale ‚Materialisierungen kognitiver Prozesse‘, wie sie durch den Umgang mit Schriftsprache gemessen werden, wird also eine allgemeine Defizitbestimmung abgeleitet, die von funktionalem Analphabetismus auf der Grundlage von Defiziten in der Schriftsprachkompetenz auf einen sozialen Analphabetismus zurückschließt, der insbesondere auf demokratische Teilhabedefizite verweist.“

Obwohl sich gegen ein solchermaßen verzerrtes und in höchstem Maße verengtes Verständnis der sozialen Problematik der Ausgrenzungsgefahr von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen in der österreichischen Gesellschaft vereinzelt bereits Kritik regt, dominieren diese Vorstellungen noch weitgehend den öffentlichen Diskurs. Allerdings entsteht der Eindruck, dass etwa auch in der Alphabetisierungspädagogik erste Selbstreflexions- und Diskussionsprozesse darüber einsetzen, wenngleich sie vorerst noch als Fragen formuliert werden:

„Die in den Köpfen der Anbieter, Trainer/innen und Expert/innen vorhandenen Bilder der Zielgruppe und des Themas bedürfen regelmäßiger Überprüfung, Glaubenssätze sind immer wieder zu hinterfragen. Fragen, die in diesem Zusammenhang auftauchen sind: Erhöht ein Nachholen der Basisbildung tatsächlich die Beschäftigungschancen? Macht Basisbildung tatsächlich glücklich und wenn ja, wen? Benötigen alle Menschen Basisbildung? Erleichtert Kinderbetreuung den Zugang zu Basisbildungsangeboten? Sind alle Menschen mit geringer Basisbildung sozial benachteiligt?“ (Rath 2010: 2)

Damit sind wichtige Fragen angesprochen, die in weiterer Folge auch in dem diesem Vorhaben zugrunde liegenden Ansatz verfolgt und in den nächsten Abschnitten herausgearbeitet werden. Davor will ich mich aber noch in einem kurzen Abschnitt mit den Versuchen einer quantitativen Bestimmung des Phänomens beschäftigen.

### 3.3 Abschätzung des quantitativen Ausmaßes von „funktionalem Analphabetismus“ in Österreich

Die Abschätzung des quantitativen Ausmaßes der Betroffenheit von „funktionalem Analphabetismus“ gestaltet sich einigermassen schwierig. Das hängt zum einen damit zusammen, dass eine exakte begriffliche Bestimmung des Phänomens Schwierigkeiten bereitet, da sich dahinter eine Bandbreite an unterschiedlichen Mängeln in Schriftsprach- und weiteren Kompetenzen (gemäß der Definition von Grundbildung siehe nächsten Abschnitt) verbirgt. Die Bestimmung einer exakten oberen Grenze dieser Bandbreite ist aber ebenfalls schwierig, da, im Sinne des relativen Charakters des Begriffs „funktionaler Analphabetismus“, ein Kompetenzniveau festgelegt werden muss, das als ausreichend für soziale Teilhabe in der österreichischen Gesellschaft definiert wird. Zum anderen besteht eine weitere Schwierigkeit der quantitativen Abschätzung des Phänomens in aus verschiedenen Gründen fehlenden Datengrundlagen. Deshalb beschränken sich in der Regel Versuche, die Größenordnung des Phänomens in Österreich zu erfassen, auf Schätzungen oder indirekte Indikatoren.

Zum einen beziehen sich viele AutorInnen (etwa Rath 2008; Biffl 2010) auf Schätzungen im Gefolge internationaler Literacy-Surveys (IALS, ...), an denen Österreich nicht teilgenommen hat. Diesen davon abgeleiteten Schätzungen zufolge muss man von einem Anteil von 10 – 20 % an Menschen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in Österreich ausgehen.

In weiterer Folge versucht man sich dem Phänomen quantitativ insofern zumindest anzunähern, indem Gruppen mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen, „mit großer Wahrscheinlichkeit Lernhemmnisse und Schwierigkeiten im Umgang mit Texten und Rechenaufgaben sowie im Lösen von Alltagsproblemen“ (Biffl 2010) zugeschrieben werden. Insofern orientiert sich Biffl, die sich ausführlicher mit einer quantitativen Abschätzung beschäftigt hat, zum einen am Anteil der (15–64-jährigen) Bevölkerung mit (höchstens) Pflichtschulabschluss, der 17,4 %, das sind ca. 800.000 Personen, beträgt. Davon wiederum verfügen rund 6 % über keinen Hauptschulabschluss, das sind knapp 50.000 Personen (oder 1,1 % der Erwerbsbevölkerung). Allerdings weist sie auch darauf hin, dass man davon ausgehen muss, dass durch den bei der Erhebung des Mikrozensus verwendeten Selbstauskunftsmodus die Zahl der Personen ohne Hauptschulabschluss unterschätzt wird. Demgegenüber dürften wiederum die Werte für diese Personengruppe aus der Schulstatistik, die von 5 % einer Kohorte, das sind 233.000 Personen, ausgehen und damit deutlich über jenen des Mikrozensus liegen, die Anzahl überschätzen, da dadurch das Nachholen des Hauptschulabschlusses nicht erfasst ist (vgl. Biffl 2010: 63). Insofern ist laut Biffl eine genaue Quantifizierung der Population ohne Hauptschulabschluss nicht möglich.

Eine weitere, in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnende Quelle in der Diskussion um die Größenordnung des Phänomens bilden die PISA-Studien. Auf der Basis

von standardisierten Kompetenzmessungen von 15-jährigen SchülerInnen werden jene, die dabei am schlechtesten abschneiden, mit dem Phänomen des „funktionalen Analphabetismus“ in Zusammenhang gebracht. In den PISA-Untersuchungen gelten SchülerInnen in den Kompetenzstufen 0 und 1 als Risikogruppe für „funktionalen Analphabetismus“. Demnach können laut Testergebnis PISA 2006 in Österreich 20 % eines Altersjahrgangs als Risikogruppe für funktionalen Analphabetismus bezeichnet werden. 14 % der SchülerInnen gehören demnach sowohl in Mathematik als auch im Lesen zu dieser Risikogruppe, 27 % haben entweder in Mathematik oder in Lesen Grundbildungsmängel (vgl. Eder 2008). Dieser Anteil blieb zwischen 2003 und 2006 relativ stabil, stieg aber in der österreichischen PISA-Testung 2009 auf 28 % (Schwantner/Schreiner 2010: 18). Besonders hohe Konzentrationen wiesen 2006<sup>4</sup> die Schultypen Polytechnischer Lehrgang (41 %) und Berufsschulen (37 %) auf, was die Segmentierung im hoch differenzierten, österreichischen Schulsystem unterstreicht. Deutlich wird durch die PISA-Studien vor allem, dass die nach wie vor hohe soziale Selektivität des österreichischen Schulsystems fortwährend und systematisch „Nachschub“ an von extremen Formen der Bildungsbenachteiligung betroffenen Personen erzeugt.

Eine Hochrechnung der PISA-Ergebnisse auf die (25–64-jährige) Gesamtbevölkerung führt zu einer Anzahl von 140.000 „funktionalen AnalphabetInnen“ in Österreich (Biffl 2010: 64). Daran schließen sich Versuche an, die über die Schulkompetenzmessungen hinaus die sog. Disuse-Hypothese mit einbeziehen, also die Annahme, dass Kompetenzen durch langjährige Unterforderung und Nicht-Nutzung in der Arbeitswelt verlernt werden und verloren gehen können, wodurch sich das Ausmaß an Personen mit Grundbildungsmängeln weiter erhöht. So schätzen Schneeberger/Mayr (2004) auf Basis der Disuse-Hypothese, dass sich die Gruppe der von funktionalem Analphabetismus gefährdeten Personen auf insgesamt 30 % Prozent ausweitet. Biffl (2010: 64) geht hingegen in ihrer Abwägung der je nach Datengrundlage unterschiedlich hohen Zahlen davon aus, dass die Anzahl der Personen ohne Hauptschulabschluss aus der Schulstatistik, das sind 233.000 Personen, dem tatsächlichen Bedarf an Basisbildung in Österreich am nächsten kommt.

Obwohl die Versuche, die Größenordnung des Phänomens zu eruieren, mit großen Schwierigkeiten und Unsicherheiten behaftet sind, so machen sie doch deutlich, dass paradoxerweise in einer behaupteten „Wissengesellschaft“ das Phänomen des sog. „funktionalen Analphabetismus“ bzw. von extremer Bildungsbenachteiligung kaum als marginal eingestuft werden kann. Diese Zahlen weisen im Gegenteil auf eine zunehmende soziale Polarisierung hin, für die Bildungsbenachteiligungen eine zentrale Grundlage bilden.

Die Versuche einer quantitativen Eingrenzung des Phänomens zielen vor allem auf eine adäquate Bestimmung des Bedarfs an „Basisbildung“ und der dafür erforderlichen Angebotsstruktur. Allerdings gibt es auch dazu kritische Einwände, die eine solche Notwendigkeit in Frage stellen. Neben dem Aspekt, dass aufgrund der begrifflichen Unklarheiten die Kriterien für die Zuordnung zu dieser Gruppe problematisch sind und unterschiedliche Größenordnungen ergeben (Linde 2008), bezieht sich die Kritik vor allem auf eine damit verbundene Zementierung der Defizitperspektive. So betont Kastner (2010: 137), dass dem mit der quantitativen Erfassung einhergehenden Ansinnen, Defizite messbar zu machen und

---

<sup>4</sup> Für die Testung 2009 wurden die Auswertungen nach Schultypen noch nicht publiziert.

tatsächlich zu messen, aus der Perspektive der Erwachsenenbildung wenig abzugewinnen ist. Und auch Drucks et al. (2009) weisen auf die Gefahr hin, dass mit den Versuchen einer Quantifizierung das aus ihrer Sicht problematische, da mit folgenreichen Stigmatisierungseffekten einhergehende Konzept des „funktionalen Analphabetismus“ im öffentlichen Diskurs etabliert wird und einer Individualisierung dieses strukturell erzeugten Problems Vorschub leistet. Diese Kritik muss meines Erachtens insofern ernst genommen werden, als es sich dabei um eine Form sog. unintendierter Effekte handelt, die der ursprünglichen Motivation (Angebot/Unterstützung) entgegengesetzte Folgen, gerade für die davon betroffene Gruppe, zeitigen kann.

In Österreich handelt es sich bei den Versuchen zur quantitativen Eingrenzung des Phänomens bis auf die PISA-Erhebungen um Annäherungen aufgrund von bestimmten Indikatoren. Erst die Ergebnisse der PIAAC-Studie werden diesbezüglich, ähnlich wie bei PISA, Daten zur Verfügung stellen, die auf Kompetenzmessungen basieren. Allerdings werden auch gegen diese Form der Kompetenzmessung vor allem in methodischer Hinsicht Kritikpunkte aus der Perspektive der *new literacy studies* laut, die danach fragen, was dabei, etwa mit dem IALS, tatsächlich gemessen wird. Da die zentrale Erkenntnis der *new literacy studies*, dass die Bedeutung und Nutzung von Schrift stark kontextbezogen und damit nach sozialen Milieus in einer Gesellschaft unterschiedlich ausgeprägt ist, bei diesen Erhebungen nicht berücksichtigt wird, bleibt damit die Erfassung von Lese- und Schreibkompetenzen unvollständig. Durch ein zu stark auf ökonomische Bedarfe ausgerichtetes Konzept liefern diese Erhebungen ihrer Ansicht nach Rationalisierungen und Unterstützung für bereits vorab getroffene politische Entscheidungen (Barton/Hamilton 2000).

## 4 Ein soziologischer Ansatz: Bildungsbenachteiligung in Form geringer Schriftsprachkompetenzen

Der hier verfolgte Ansatz ist einer soziologischen Sichtweise verpflichtet, die insofern beansprucht, eine ganzheitliche Herangehensweise an das Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen zu verwenden, als damit eine systematische Einbeziehung gesellschaftsstruktureller Rahmenbedingungen und -prozesse in die Analyse des Phänomens verbunden wird. Dies ist insofern von Bedeutung, als die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Phänomen zum einen in Österreich durchaus als gering bezeichnet werden kann und zum anderen vorrangig aus der Sicht der Erziehungswissenschaften (Erwachsenen- und Weiterbildung, Berufsbildungsforschung,) bzw. aus verschiedenen Disziplinen in Zusammenhang mit arbeitsmarktorientierten Problemstellungen behandelt wurde.

In den vorangegangenen Abschnitten ist bei der Analyse des dominierenden Diskurses und der verwendeten Begrifflichkeiten bereits deutlich geworden, dass die Konstruktion des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen als soziales Phänomen, als Problem sozialer Ungleichheit, nicht nur kritische Blickwinkel auf die vorherrschenden Zugänge erlaubt, sondern auch neue und ertragreiche Herangehensweisen im Sinne eines verstehenden, der Komplexität des Phänomens angemessenen Zugangs.

An dieser Stelle soll deshalb noch einmal in ausführlicher Form auf die Besonderheiten eines ungleichheitssoziologischen Ansatzes eingegangen werden und damit gewissermaßen der „added-value“ einer solchen Perspektive präzise herausgearbeitet werden. Kurz zusammengefasst bezieht sich dieser zusätzliche Nutzen auf folgende Aspekte:

- Entstehungszusammenhang von Bildungsbenachteiligung – begriffliche Klarheit
- Analyse der Formen des gesellschaftlichen Umgangs mit dem Phänomen
- differenzierter Blick auf soziale Realitäten: soziale Milieus, Bildung und Literalitäten als soziale Praxis
- Vermeidung des Defizitblicks – Freilegung von Kompetenzen von bildungsbenachteiligten Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen
- Lösungsansätze des Problems: soziale Teilhabe über gesellschaftliche Regulierung statt über individuelle Qualifizierung

Damit wird deutlich, dass der Kern einer ganzheitlichen Herangehensweise, die das Phänomen eingebettet in gesellschaftliche Strukturierungslogiken betrachtet, darin besteht, dass Entstehungszusammenhänge, Umgangsweisen und Lösungsansätze in differenzierter und in Zusammenhang stehender Weise in den Blick geraten. Im Folgenden soll die Fruchtbarkeit einer ungleichheitssoziologischen Perspektive für diese einzelnen Aspekte herausgearbeitet werden.

### 4.1 Entstehungszusammenhänge von Bildungsbenachteiligung

Bereits mit dem gewählten Begriff der Bildungsbenachteiligung in Zusammenhang mit geringen Schriftsprachkompetenzen wird deutlich, dass der hier verfolgte Ansatz der Rekon-

struktion der Prozesse, in denen die mangelhafte Aneignung dieser Kompetenzen erfolgt, einen zentralen Stellenwert bei der Analyse des Phänomens zuschreibt. Das bedeutet zunächst, dass den Ausgangspunkt der Analyse nicht die geringen Schriftsprachkompetenzen von einzelnen Menschen bilden, sondern über einen biografischen Zugang im Sinne eines verstehenden Ansatzes das Aufspüren jener Prozesse, Erfahrungen, Situationen in der Entwicklung eines Menschen, die den Erwerb von Schriftsprache beeinflussen.

Das ist insofern von zentraler Bedeutung, als damit geringe Schriftsprachkompetenzen nicht als Ursache für weitere als defizitär bewertete Handlungsmuster und Teilhabebeschränkungen verstanden werden. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich die geringen Schriftsprachkompetenzen als Resultat von anderen Prozessen sozialer Benachteiligung erklären lassen, die, sofern und wo das der Fall ist, auch als Ursache für weitere Teilhabeschwierigkeiten analysiert werden können. Gerade in Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung richtet sich der Blick auf Selektionsmechanismen und Kanäle der Chancenzuweisung im Bildungssystem als Teil der gesellschaftlichen Reproduktion sozialer Ungleichheit sowie auf benachteiligende Lebensumstände insgesamt, die zu ungünstigen Konstellationen führen, sich Schriftsprachkompetenzen anzueignen.

Wenn, wie auch in der UNESCO-Definition, „funktionaler Analphabetismus“ als Problem sozialer Teilhabe konzipiert wird, dann bedeutet eine konsequente Umsetzung dieses Ansatzes, sich mit den ausgrenzenden Strukturen und Prozessen zu beschäftigen, statt sich ausschließlich auf individuelle Kompetenzen zu konzentrieren. Denn aus einer ungleichheitssoziologischen Perspektive lassen sich gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen nicht über eine Verengung auf individuelle Defizite verstehen und erklären. Indem der hier verfolgte Ansatz einen Schwerpunkt auf die Entstehungszusammenhänge von Bildungsbenachteiligung legt, leistet er auch einen entscheidenden Beitrag zu einer begrifflichen Klärung des Phänomens.

## 4.2 Analyse der Formen des gesellschaftlichen Umgangs mit dem Phänomen

Die durch den gesellschaftlichen Umgang mit Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen ausgelöste Scham spielt eine große Rolle in der Beschäftigung mit diesem Phänomen (vgl. etwa Stoppacher 2010). Die Stigmatisierungserfahrungen und die daraus resultierenden Vermeidungsstrategien bilden ein zentrales Thema im Diskurs. Angesichts dieser Situation stellt sich die Frage, inwiefern der vorliegende Ansatz in diesem Zusammenhang eine erweiternde Perspektive anbieten kann. Dieser Anspruch soll insofern eingelöst werden, als auch hier der Blick nicht nur auf die Stigmatisierungserfahrungen der Betroffenen beschränkt bleibt. Der Fokus wird vielmehr darüber hinaus auf jene gesellschaftlichen Strukturen, die den vorherrschenden Defizitblick hervorbringen und auf die Stigmatisierung als die daraus resultierende Wirkung, mit weit reichenden Folgen für die solcherart Stigmatisierten, ausgeweitet. Denn die Beschränkung auf die subjektiven Stigmatisierungserfahrungen der Betroffenen führt zumeist zu jenem individualisierenden Lösungsansatz, das Problem über den individuellen Erwerb von Schriftsprachkompetenzen in Kursen zu lösen. Ein solcher kann zwar den Betroffenen Auswege aus Stigmatisierungssituationen im Alltag weisen und damit auch eine spürbare Entlastung zur Folge haben, lässt jedoch die Grund-

lagen für die Stigmatisierungsprozesse unangetastet. D.h. die breite Thematisierung von Scham als durchgängigen Aspekt des Erlebens von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen bleibt individuell auf die Betroffenen beschränkt, während die Akte und Mechanismen der Beschämung und die damit zusammenhängende gesellschaftliche Verantwortung für diese extreme Form der Abwertung und Ausgrenzung kaum angesprochen und nur als Wirkung und nicht als Adresse für Veränderungen thematisiert werden.

Das vorherrschende Orientierungs- und Handlungsmuster zielt ausschließlich auf die Beseitigung von Schriftsprachmängeln bei den Betroffenen, um damit der Beschämung den Boden zu entziehen, aber die Grundlage der Beschämung – der hohe Stellenwert von Schriftsprachkompetenzen für die Gesamtbeurteilung eines Menschen sowie die damit verbundene Defizitzuschreibung – wird nicht angetastet. Ein solcher Perspektivenwechsel könnte bspw. in einer Forderung nach (gesellschaftlicher) Toleranz gegenüber Schriftsprachmängeln bzw. einer Relativierung der Bedeutung von Rechtschreibkenntnissen münden. Dies erscheint umso dringlicher, als vor dem Hintergrund des vorherrschenden Wissensgesellschaftsdiskurses Prozesse der Stigmatisierung mittlerweile bereits generell auf Menschen mit geringer formaler Qualifikation übergreifen (siehe Solga 2002; Krenn 2010), sodass selbst eine Anhebung von geringen Schriftsprachkompetenzen nicht ausreicht, um die Gefahr sozialer Stigmatisierung vollständig zu beseitigen.

Dazu ist es notwendig, den sozialen Charakter von Stigmatisierungsprozessen herauszuarbeiten. So hat etwa Neckel eine soziologische Perspektive auf Scham entwickelt.

„In dieser Perspektive verweist Scham auf die Eigenart der sozialen Prozesse, die sie auslösen können, und auf die Folgen für die zwischenmenschliche Interaktion, aus der Scham entsprungen war.“ (Neckel 2008: 3)

Insofern richtet sich der Blick auch stärker auf die Prozesse der Beschämung, die Neckel als soziale Techniken begreift, um andere herabzusetzen, als minderwertig zu klassifizieren und dadurch die eigene Macht zu erhöhen. Interessant für unseren Zusammenhang ist dabei aber auch, dass sich, wie Neckel ausführt, die als Bewertungsmaßstäbe fungierenden Normen, auf die sich die Beschämungen gründen, historisch verändern. Durch das Leistungsprinzip als scheinbar neutrale, tatsächlich jedoch sozial selektive Leitnorm der bürgerlichen Gesellschaft wird „Unterlegenheit“ im Sinne des Nicht-Verfügens über spezifische Ressourcen nicht mehr wie in der ständischen Gesellschaft als kollektiver Status konstruiert, sondern als individuell zurechenbares Manko. In der modernen Gesellschaft wird Wissen zu einer zunehmend wichtigeren Quelle sozialer Wertschätzung und deshalb auch zu einem zentralen Anlass für Beschämung und Demütigung. Wobei hierbei nach Neckel eine wichtige Rolle spielt, dass die Prüfung als in diesem Zusammenhang zentrale Technik der Beschämung quasi einen objektiven und sachlichen Charakter erhält, was zum einen den Vorgang der Beschämung als solchen verschleiert und gleichzeitig ihre Verankerung im Selbstbild der Betroffenen erleichtert. Neckel verweist in diesem Zusammenhang auf Bourdieu, der den scheinbar neutralen Charakter der zentralen Beschämungsinstanz trefflich analysierte. Das Bildungssystem,

„[...] das in fiktiver Neutralität gesellschaftliche Bewertungen in Zeugnisse transformiert, lässt den gesellschaftlichen und den ‚persönlichen‘ Wert, lässt akademische und menschliche Würde als identisch erscheinen. Nicht gebildet zu sein, wird

deswegen als Verstümmelung der Person empfunden, die sie in ihrer Identität und Würde beschädigt und bei allen Anlässen mit Stummheit schlägt.“ (zit. nach Neckel 2008: 12)

Geringe Schriftsprachkompetenzen stellen den Inbegriff von Ungebildetheit in einer modernen Gesellschaft dar. Sie stellen damit in einer sich als „wissensbasiert“ verstehenden Gesellschaft gewissermaßen ein „vormodernes“ und damit fast historisches Phänomen dar, das aber mit „modernen“ Maßstäben gemessen wird. Dies inkludiert den Anschein der Objektivität und Sachlichkeit der Bewertungsprozesse und individuelle Zurechenbarkeit und Verantwortungszuweisung. Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen sind damit das ideale Objekt von Beschämung und Stigmatisierung in einer „Wissensgesellschaft“, die Bildung zum alles entscheidenden Schlüssel für soziale Chancen erklärt. Spielen also Bewertungsprozesse für die Mechanismen der Beschämung eine zentrale Rolle, so darf dabei keineswegs außer Acht bleiben, dass, wie auch bei Neckel bereits angeklungen, Machtverhältnisse eine entscheidende Voraussetzung für die soziale Wirksamkeit von Abwertungen bilden. Darauf wird auch in der Auseinandersetzung mit Stigmatisierungsprozessen hingewiesen. Stigmatisierung wird etwa nach Link/Phelan erst dann möglich,

“[...] when elements of labelling, stereotyping, separation and status loss co-occur in a power situation, that allows the components of a stigma to unfold.” (Link/Phelan 2001: 367)

Einen erhellenden Beitrag zum Verständnis des Funktionierens von Stigmatisierungsprozessen liefert der ebenfalls von Bourdieu entwickelte Begriff der „symbolischen Gewalt“. Diese besteht darin, dass die Benachteiligten sich selbst an den abwertenden Maßstäben messen, sich selbst also, wie es Bourdieu formuliert hat, mit den Augen der Herrschenden betrachten und bewerten. Es handelt sich daher um eine „sanfte“ Form der Gewalt, die nicht im Gewand des Zwangs daherkommt, sondern über Symbole wirkt und auch von den Betroffenen nicht als solche erkannt und daher auch anerkannt wird. Symbolische Gewalt setzt bei benachteiligten Gruppen an dem Widerspruch zwischen ihren Wünschen und Orientierungen an sozialer Teilhabe und ihrer realen Lage an. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass sie, wie auch Neckel ausgeführt hat, ihre besondere (Wirkungs)Kraft aus allgemeinen gesellschaftlichen Normen, innerhalb derer das Leistungsprinzips eine zentrale Stellung einnimmt, beziehen. Die Erfahrung, den eigenen Orientierungen entweder durch die Abgrenzungen Anderer oder durch das Erleben bestimmter Situationen im Alltag nicht entsprechen zu können, führt zu den im Fall von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen vielfach beschriebenen Reaktionen von Scham oder Rückzug und sind Ausdruck der Anerkennung des allgemeinen Prinzips durch die Betroffenen.

„Symbolische Gewalt bedeutet auch, dass Personen, die aus überwiegend strukturellen Gründen unter materiellen und oft daraus folgenden Restriktionen leben, es in ihrem Alltag darauf anlegen müssen, diesen Mangel zu überspielen und zu verbergen, den Mangel weder sich noch anderen eingestehen zu dürfen.“ (Groh/Keller 2001: 190)

Was Groh/Keller in Hinblick auf Armut im Allgemeinen formuliert haben, lässt sich ohne Weiteres auf unseren Zusammenhang übertragen, nicht zuletzt, wenn man das Phänomen

geringer Schriftsprachkompetenzen als eine Form von extremer Bildungsarmut begreift und wenn man berücksichtigt, welche stark normative und symbolische Macht Schriftsprache in unserer Gesellschaft ausübt. „Das Nicht-Beherrschen so grundlegend geltender Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben ist Ausdruck eines elementaren Herrschaftsverhältnisses – „symbolisiert“ dieses“ (Bremer 2010: 90). Wenn symbolische Gewalt ihre Kraft aus allgemeinen gesellschaftlichen Prinzipien und Repräsentationen bezieht, dann wird klar, dass der Diskurs zur „Wissensgesellschaft“ und zum lebenslangen Lernen die symbolische Gewalt gegenüber „bildungsbenachteiligten“ Personen im Allgemeinen sowie gegenüber jenen mit geringen Schriftsprachkompetenzen weiter verschärft.

Symbolische Gewalt übt auf die davon Betroffenen eine Wirkung aus, die Selbstabwertung zur Folge hat. Ein solches Selbsterleben als defizitär setzt zumeist einen fatalen Kreislauf in Gang, aus dem man sich nur schwer befreien kann. Interessant für unseren Zusammenhang ist der Hinweis von Bremer (2010), dass bei Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen sowohl das Vermeiden von Schriftsprachsituationen als auch die emotional hoch aufgeladene Motivation für Alphabetisierungskurse Ausdruck symbolischer Gewalt sind. Er meint damit, dass Lernende und Lehrende gewissermaßen Komplizen beim Anerkennen von Schriftkultur als „legitime“ Kultur sind, ein Aspekt, der wichtige Ansatzpunkte für Reflexionsprozesse in der Alphabetisierungspädagogik liefert. Allerdings fügt Bremer auch hinzu, dass symbolische Herrschaftsverhältnisse sowohl zum Entstehen als auch zur Aufrechterhaltung von „funktionalem Analphabetismus“ beitragen, gleichzeitig aber auch eine wichtige Motivation für die Überwindung darstellen können (um der Beschämung zu entgehen).

Der Ansatz der symbolischen Gewalt liefert aber auch noch wichtige Hinweise für das Verständnis der Schulkarrieren von bildungsbenachteiligten Personen. Denn Bildungseinrichtungen (wie Schule, Weiterbildungskurse, ...) sind ein bedeutender sozialer Ort, an dem die hierarchisch unterschiedlichen Alltagskulturen in Form von Bildungsverständnissen unmittelbar durch die Interaktion Lehrende-SchülerInnen aufeinander prallen. Die in diesem institutionalisierten *setting* vielfach (offen oder subtil) praktizierte abwertende Behandlung von SchülerInnen aus unteren sozialen Milieus durch Lehrende, die in ihrem professionellen Handeln und auch in ihrem Habitus das legitime Bildungsverständnis repräsentieren, führt zu jenen Prozessen des Ausschlusses und Selbstausschlusses, der die Bildungskarrieren von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen charakterisiert. In vielen Studien (bspw. Dornmayr et al. 2008a) wird über negative Schulerfahrungen von gering qualifizierten, als „bildungsfern“ etikettierten Menschen bzw. auch solchen mit geringen Schriftsprachkompetenzen berichtet. Aber diese werden in der Regel nicht mit symbolischer Gewalt in Verbindung gebracht, sondern meistens ohne besondere Interpretation nur registriert.

Damit sind die wichtigsten Aspekte des hier verfolgten Ansatzes für die Analyse der gesellschaftlichen Umgangsformen mit dem Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen sowie deren (Aus)Wirkungen ausgearbeitet. Ich werde weiter unten noch ausführen, welche ermöglichenden Effekte für das Leben und die sozialen Teilhabechancen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen aus anderen gesellschaftlichen Strukturen resultieren können, um auch konkretere Hinweise für die Fruchtbarkeit eines Ansatzes zu liefern, der verstärkt die Prozesse der Beschämung und die strukturellen Grundlagen, aus denen sie hervorgehen, in den Blick nimmt.

### 4.3 Differenzierter Blick auf soziale Realitäten: soziale Milieus, Bildung und Literalitäten als soziale Praxis

Ein weiterer wichtiger Aspekt dieses Ansatzes ist, wie auch bereits bei der Diskussion der *New literacy studies* angeklungen, ein differenzierter Blick auf soziale Realitäten, der v.a. mit Blick auf Bildung deren sozialen Charakter freilegt und damit wichtige Hinweise für ein adäquates Verständnis des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen bereit stellt.

Der von den *New literacy studies* in die Diskussion eingebrachte Ansatz, Literalität nicht als Kulturtechnik, sondern als soziale Praxis zu begreifen, legt einen wichtigen Grundstein dafür, differenzierte soziale Realitäten wahrzunehmen und die vorherrschende, objektivierte und monolithische Sicht auf Bildung und Literalität zu durchbrechen. In diesem Zusammenhang bietet der in Deutschland in Anlehnung an Bourdieu entwickelte Ansatz der sozialen Milieus (Vester et al. 2001) weitere wichtige Grundlagen für ein differenziertes Verständnis der Sozialstruktur, der nicht nur objektive Strukturmerkmale einbezieht, sondern auch lebensweltliche Orientierungsmuster. Dies kann für die Beschäftigung mit dem Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen fruchtbar gemacht werden.

Vester et al. (2001) konzipieren ihr Verständnis von sozialen Milieus auf der Grundlage des Bourdieu'schen Habitusbegriffs.

„*Habitus* bezeichnet die ganze innere und äußere Haltung eines Menschen. Er äußert sich im Geschmack, in der Mentalität und in der „Ethik der alltäglichen Lebensführung“, der das praktische Handeln folgt.

*Milieus* bezeichnen Gruppen mit ähnlichem Habitus, die durch Verwandtschaft oder Nachbarschaft, Arbeit oder Lernen zusammenkommen und eine ähnliche Alltagskultur entwickeln.“ (Vester et al. 2001: 24/25)

D.h. der Ansatz der sozialen Milieus trägt dem Umstand Rechnung, dass die Strukturierung sozialer Ungleichheit gewissermaßen einer doppelten Logik folgt. Diese drückt sich einerseits in objektiven Ungleichheitsrelationen wie Einkommensungleichheiten, ungleichen Bildungschancen, hierarchisiertem Berufsprestige aus, andererseits aber auch in lebensweltlichen Differenzen, also unterschiedlichen Präferenzen, differenten Alltagsorganisationen, sowie mannigfaltigen Mentalitäten und Einstellungsmustern (Bremer 2010).

Für das Verständnis von Bildung ist dieser Ansatz insofern von Bedeutung, als er darauf hinweist, dass „das Bildungsverhalten in die gesamte klassenspezifische Lage eingebettet“ (Vester 2004: 39) ist und daraus hervorgehende milieuspezifische Haltungen und Orientierungen beinhaltet.

Der Zusammenhang von sozialen Milieus und Bildung macht auch die vor sich gehenden Ausgrenzungsprozesse im Bildungssystem verständlicher, indem der soziale Charakter des Systems Schule als Institution der Selektion und Beschämung freigelegt wird. Dieser erschließt sich vor dem Hintergrund der spezifischen Bedeutung von Bildung in der Alltagskultur unterprivilegierter Milieus und umfasst sowohl die darin vermittelten Inhalte als auch die pädagogischen Formen.

Bremer weist ebenfalls auf diesen zentralen Umstand hin, wenn er als Ausgangspunkt seiner Beschäftigung mit dem Zusammenhang von sozialen Milieus und Literalität das ethnologische Kulturverständnis der *cultural studies* (bspw. Raymond Williams) unterlegt. Dieses geht davon aus, dass Alltagskulturen aus der Bewältigung und Verarbeitung von bestimmten Lebensbedingungen entstehen und demgemäß auch bestimmte ähnliche Handlungsmuster und Mentalitäten beinhalten. Damit ist dann auch eine bestimmte Haltung zu Bildung und Literalität verbunden. Auch diese ist in den gesamten Lebenszusammenhang, die Alltagskultur, eingebettet und daher nur in diesem Kontext verständlich. Daraus entwickelt Bremer die These: „Literalität ist immer alltagskulturell und damit milieuspezifisch gefärbt.“ (2010: 90). Diese Erkenntnis bildet auch eine wichtige Grundlage für die Anlage dieser Untersuchung, in der die Alltagsrealitäten und Bewältigungsmuster einen zentralen Platz einnehmen. Denn das Verständnis der Lebensweise und Alltagsbewältigung ist eben auch entscheidend für das Verständnis des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen.

Bremer verweist in diesem Zusammenhang auch auf die Studie von Hoggart „*The uses of Literacy*“ aus dem Jahr 1957, in der bereits die Besonderheiten der Lesepraxis von ArbeiterInnen insofern herausgearbeitet wurden, als der Umstand, dass diese hauptsächlich sog. „Schundliteratur“ lesen, damit erklärt wurde, dass diese ihrer Alltagskultur entspricht, die stärker von direkter Sprache und Mündlichkeit geprägt ist. Damit liefert auch diese bereits lange zurückliegende Studie einen empirischen Beleg für die Fruchtbarkeit eines Verständnisses von Literalität als soziale Praxis. Auf der Grundlage von gesellschaftlichen Bewertungsprozessen resultiert allerdings, wie Bremer (2010) feststellt, aus dem Blickwinkel eines idealistisch-normativen Kulturverständnisses ein Defizitblick auf die „Alltagskultur“ von ArbeiterInnen.

Damit sind wir bereits beim nächsten Aspekt eines soziologischen Blicks auf das Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen.

#### 4.4 Vermeidung des Defizitblicks – Freilegung von Kompetenzen von bildungsbenachteiligten Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen

Ich habe bereits darauf hingewiesen, dass auf dem Hintergrund des vorherrschenden Bildungsverständnisses auch im österreichischen Diskurs ein Defizitblick auf Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen dominiert. In dieser Frage eine andere Perspektive einzunehmen, bedeutet v.a. auch den Bildungsbegriff aus seiner institutionellen Verankerung (Schulsystem, Erwachsenenbildung, ...) zu lösen. Denn der dominierende Bildungsbegriff basiert v.a. auf einer Verabsolutierung und Verallgemeinerung institutioneller Lernprozesse.

„Institutionalisierte Bildung wird durch Zertifikate und Abschlüsse verbürgt. Sie ist legitime Bildung. Außerschulische Bildung folgt keiner formalen Norm. Sie ist daher nicht legitimiert, in gewisser Weise sogar subversiv. Die Diskussion über Bildungsversager und -aussteiger und die offensichtlichen Folgen von „Bildungsarmut“ belegen die Hierarchisierung der Wertigkeit von Bildungsprozessen.“ (Grundmann et al. 2003: 27)

Das heißt, die Unterschiedlichkeit der sozialen Realität in gesellschaftlichen Milieus führt dazu, dass unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden und sich auch spezifische Sinn- und Anerkennungsstrukturen herausbilden. Diese bilden wiederum die Grundlage dafür, wie welche Art von Bildung angeeignet wird. In einer am vorherrschenden Bildungsbegriff orientierten Sichtweise wird aus der Ferne zu institutionellen (formalen) Bildungsprozessen in sozial benachteiligten Milieus geschlossen, dass dort überhaupt keine Bildungsprozesse (im Sinne des dominierenden Verständnisses von Bildung) stattfinden. Demgegenüber betonen handlungsorientierte Ansätze die Existenz einer qualitativ anderen Bildung in diesen sozialen Milieus, die sich dadurch auszeichnet, dass sie an die speziellen Bedingungen angepasst ist. Grundmann et al. (2003: 27) sprechen in diesem Zusammenhang von „milieuspezifischer Handlungsbefähigung“ und verstehen darunter „alle individuellen Kompetenzen, Dispositions- und Handlungsmuster, die an die Bedingungen der sozialen Herkunft angepasst sind, also milieuspezifisch variieren“. Eine solche von einer „lebensweltlichen Verankerung von Bildungsprozessen“ ausgehende Herangehensweise ist daher nicht nur in der Lage, die Existenz von Kompetenzen in sozial benachteiligten Milieus sichtbar zu machen, sondern auch deren milieuspezifische Rationalität zu erklären.<sup>5</sup>

In den nicht offen gelegten gesellschaftlichen Bewertungsprozessen erfolgt eine Umwandlung von Differenz in Hierarchie. Diese Umwandlung als solche sichtbar zu machen und zu thematisieren, stellt einen wichtigen Schritt dar, um die daraus folgende Defizitperspektive zu vermeiden. Dies ist gerade in Bezug auf Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen von besonderer Bedeutung, da aufgrund der weitreichenden Implikationen, die mit Schriftsprache im vorherrschenden Bildungsverständnis verknüpft werden, aus dem Fehlen bzw. aus Mängeln solcher Kompetenzen eine umfassende Defizitkonstruktion erfolgt. Dies ist übrigens auch ein entscheidendes Element der Stigmatisierungsprozesse, denen Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen ausgesetzt sind und die sie in dieser umfassenden Defizitzuschreibung festnageln, sodass es kaum möglich ist, dieser extrem belastenden Situation zu entkommen, wie etwa auch Egloff in ihrer Studie festhält:

„Menschen, die über unzureichende Kenntnisse im Lesen und Schreiben verfügen, erleben häufig, dass dieses Unvermögen von anderen als Beweis für negative Charaktereigenschaften gesehen wird. Sie werden als „dumm“ bezeichnet und alleine auf dieses Defizit reduziert. Ist jemand als „Analphabet“ bekannt, hat er kaum eine Chance, seine übrigen Fähigkeiten zu beweisen.“ (Egloff 1997: 156/157)

Das Beherrschen der Schriftkultur kann, wie Bremer (2010) ausführt, als *doxa* im Bourdieu'schen Sinn bezeichnet werden, also als eine nicht hinterfragbare Selbstverständlichkeit, die einen Defizitblick etwa auf Kulturen der Mündlichkeit nach sich zieht.

Hier erfolgt im öffentlichen Diskurs ein folgenreicher Kurzschluss, der aus der Ferne zu schulbildungsnahen Wissensformen eine umfassende Distanz zu Bildung im Allgemeinen folgert. Ein auf dem Hintergrund eines verstehenden soziologischen Ansatzes operierender Zugang versucht hingegen, die Unterschiedlichkeit von Bildungsstrategien und -praxen als

---

<sup>5</sup> Hier handelt es sich um einen auch in Zusammenhang mit der Anerkennung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen wichtigen und zunehmend mehr ins Blickfeld rückenden Aspekt (Anm.d.Hrsg.).

Ergebnis der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensbedingungen – und insofern als in gewissem Umfang rational – zu begreifen. Aus dieser Perspektive werden diese Unterschiede nicht von vornherein als Mangel oder Defizit betrachtet, sondern als differente soziale Praxen. Das bedeutet, dass statt einer reinen Defizitperspektive ein Ressourcen-Ansatz zum Tragen kommt, der davon ausgeht, dass auch bildungsbenachteiligte Menschen sich in Auseinandersetzung mit den Herausforderungen ihres Lebenszusammenhangs Ressourcen bzw. Kompetenzen erworben haben bzw. laufend erwerben. Darauf weist etwa auch Lenz (2010: 55) in seiner Kritik am mit Klassifizierung und Wertschätzung verbundenen Etikett Bildung hin. Er plädiert unter dem Credo „Niemand ist ungebildet!“ und unter Verweis darauf, dass 60–70% von Lernprozessen außerhalb des (formalen) Bildungswesens erfolgen, dafür, unterschiedliche Wissensgebiete als gleichwertig zu achten und zu lehren und vom durch die Orientierung an formal anerkannten Bildungswegen geprägten Defizitdenken abzugehen.

Es geht demnach gerade in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen um die Vermeidung dessen, was Pierre Bourdieu als „Rassismus der Intelligenz“ bezeichnet hat, nämlich die (Ab)Qualifizierung von nicht in Bildungsinstitutionen erworbenem bzw. nicht zertifiziertem Wissen als minderwertig. Wenn man die handlungstheoretische Dimension von Bildung berücksichtigt, dann bedeutet das, die Aneignung der sozialen Welt als Bildungsprozess zu begreifen und zwar unabhängig davon, in welchem sozialen Milieu diese Aneignung erfolgt. In der Folge geht es darum, die zum (Über)Leben in ihren sozialen Milieus notwendigen Kompetenzen von Bildungsbenachteiligten als solche herauszuarbeiten und sichtbar zu machen.

Dies inkludiert eine Erweiterung des Kompetenzkonzeptes, wie es etwa auch Mahiri in den USA bei der Erforschung der Lebensrealitäten von bildungsbenachteiligten Jugendlichen entwickelt und angewendet hat. Erst dadurch sind jene „culturally connected skills used in the production of meaning from texts in a context“ (Mahiri 2004: 2) als Kompetenzen überhaupt erst in den Blick geraten und wahrnehmbar geworden. Wenn die *new literacy studies* von einer Pluralität von Literacy-Formen und Kompetenzen als soziale Praxen sprechen, dann entspricht das genau jener Anerkennung von Differenz, die nicht mit Abwertung verbunden ist und die auch den hier verfolgten Ansatz anleitet.

Darüber hinaus werden in vielen Studien zum „funktionalen Analphabetismus“ die kreativen Lösungen, die Betroffene zur Vermeidung der Anwendung von Schriftsprache aufgrund der Ängste vor sozialer Beschämung entwickeln, beschrieben bzw. auch Handlungsstrategien, um den Alltag auch mit geringen Schriftsprachkompetenzen zu bewältigen. Diese sollten nicht nur in Verbindung mit dem als Defizit definierten Schriftsprachmängeln gesehen werden, sondern stellen durchaus eigenständige Kompetenzen dar (vgl. auch Egloff 1997: 157), die auch kognitive Elemente, wie besondere Merkfähigkeit oder räumliches Vorstellungsvermögen, beinhalten.

Es geht in der Beschäftigung mit Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen darum, was Egloff (2008: 64) in Abgrenzung zu einer institutions- und professionszentrierten Perspektive, die Erwachsene als (defizitäre) Adressaten und pauschal als Teil einer sozialen Zielgruppe konzipiert, als Kern einer subjektorientierten Perspektive versteht: Die Wahrnehmung des Erwachsenen als eigenständiges Subjekt mit „individuellen, biografisch und

lebensweltlich eingebundenen Ressourcen, Interessen und Bedürfnissen“, die allerdings, wie sie hinzufügt, häufig den programmatischen Zielen der Erwachsenenbildung entgegen stehen. Eine solche subjektorientierte Perspektive wird in dem hier verfolgten Ansatz mit einer auf soziale Zusammenhänge gerichteten kombiniert.

In diesem Sinne zeichnet sich eine adäquate Herangehensweise dadurch aus, die Handlungsstrategien verschiedener sozialer Milieus zu verstehen und nicht allgemein zu bewerten. Dies soll im vorliegenden Fall bei der Analyse der Lebensrealitäten von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen berücksichtigt werden. Allerdings ist an dieser Stelle auch darauf zu verweisen, dass eine solche Perspektive immer auch eine Art Gratwanderung und damit eine besondere Herausforderung darstellt. Dies bezieht sich darauf, dass dies nicht auf eine Beschönigung benachteiligender Verhältnisse hinauslaufen darf. Denn ohne Zweifel – auch das ist integrierter Bestandteil einer soziologischen Perspektive – entfalten benachteiligende soziale Prozesse Wirkungen, die eine Einschränkung bei der Entfaltung von individuellen Potenzialen bewirken. Insofern gilt es, die Effekte ausgrenzender und benachteiligender Mechanismen und Prozesse im Sinne biografieeinschränkender Momente benachteiligter Lebenswelten herauszuarbeiten, aber gleichzeitig die Vielfältigkeit von trotz Benachteiligung oder vielleicht sogar in Auseinandersetzung und Bewältigung von Benachteiligung entwickelten Kompetenzen im Auge zu behalten.

Im Kern geht es bei der Vermeidung des Defizitblicks und der Konzentration auf Kompetenzen bei bildungsbenachteiligten Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen darum, die durch gesellschaftliche Bewertungsprozesse erfolgte Verwandlung von Differenz in Hierarchie als solche freizulegen, in Frage zu stellen und wieder in eine realitätsnähere Relation zu bringen, indem die Anerkennung von Differenz eingefordert wird.

#### 4.5 Lösungsansätze des Problems: soziale Teilhabe über gesellschaftliche Regulierung statt über individuelle Qualifizierung

Der abschließende Abschnitt zum *added value* einer soziologischen Perspektive auf das zu untersuchende Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen bezieht sich auf die möglichen Ansätze, die zur Lösung dieses sozialen Problems ins Auge gefasst werden.

Wie bereits ausgeführt, zielen die vorherrschenden Lösungsansätze fast ausnahmslos auf die individuelle Verbesserung der „mangelnden“ Schriftsprachkompetenzen über Basisbildungskurse. Diese Strategie stellt den zentralen Dreh- und Angelpunkt so gut wie aller bisher in Österreich in die Diskussion eingebrachten Vorschläge, die Gefahr der sozialen Ausgrenzung der davon betroffenen Menschen zu reduzieren, dar. Grundlage dieser Vorschläge ist die Vorstellung eines Mindestniveaus an (Schriftsprach)Kompetenzen, die gewissermaßen das Pendant zu einer Untergrenze gesellschaftlicher Anforderungen an unbedingt notwendigen Schreib- und Lesekompetenzen bildet. Dieses Mindestniveau wird als Voraussetzung für soziale Inklusion konzipiert. Damit werden individuelle Kompetenzen als Hauptfaktor für gesellschaftliche Teilhabe konstruiert, wodurch aber gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse aus dem Blick geraten.

Allerdings wird in dieser Perspektive bislang nur die Ausschlussgefahr aufgrund mangelnder individueller Kompetenzen argumentiert, aber zum einen werden kaum die behaupteten Ergebnisse bzw. Effekte „evaluiert“, also ob eine Erweiterung sozialer Teilhabe bei Überschreiten dieser Untergrenze durch Bildungsmaßnahmen auch tatsächlich eintritt. Empirische Daten zu sozialer Exklusion und Prekarisierung (vgl. Krenn 2011) legen nahe, dass Einschränkungen sozialer Teilhabe mit geringen Kompetenzlevels allein nicht zu erklären sind. Zum anderen ist aber auch fraglich, ob ein Unterschreiten dieses angenommenen Mindestniveaus an (Schriftsprach)Kompetenzen unweigerlich Einschränkungen in der sozialen Teilhabe nach sich zieht. Auch dazu gibt es im vorherrschenden Diskurs nur Vermutungen, da sich bislang kaum jemand mit den Alltagsrealitäten von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen (empirisch) beschäftigt hat. In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass kaum jemals expliziert wird, was unter sozialer Teilhabe zu verstehen ist bzw. worin sich diese manifestiert.

Weiters wird in den vorherrschenden individualisierenden Lösungsansätzen über Kompetenzerhöhung außer Acht gelassen, dass die Definition von sog. Mindestanforderungen durch die sozial dominanten Gruppen erfolgt. Im öffentlichen Diskurs diffundieren diese z.B. auf EU-Ebene ausgearbeiteten Definitionen in der Folge in die Bildungswissenschaft (vgl. Schneeberger 2007) und teilweise auch die Alphabetisierungspädagogik (vgl. Rath 2008), indem sie in die Konzeptionen von Basisbildung übernommen werden. Aus einer soziologischen Perspektive ist diese Konzentration und Beschränkung auf individuelle Kompetenz-Nachbesserung nicht zielführend. Die Konzipierung des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen als soziales Problem und damit als Problem sozialer Ungleichheit erfordert einen weitaus umfassenderen Ansatz.

Dazu gehört auch, aktuelle Entwicklungen am Arbeitsmarkt in die Analyse einzubeziehen. Die deutsche Soziologin Heike Solga (2006), die sich ausführlich mit den Arbeitsmarktchancen von Geringqualifizierten beschäftigt hat, arbeitet auf Grundlage ihrer Analysen heraus, dass Bildung nicht nur, wie in den gängigen Definitionen von Ökonomie und Soziologie, als ein Individualmerkmal im Sinne formaler Kompetenzausweisung zu verstehen ist, sondern gleichzeitig als ein Gruppenmerkmal im Gefolge veränderter Prozesse der Kompetenzzuweisung, die zunehmend von Aspekten der Diskreditierung und Stigmatisierung von Geringqualifizierten als nicht „beschäftigungsfähig“ geprägt sind. Diese veränderten Semantiken der Kompetenzzuweisung sowie die in der Folge tatsächlich erlebten Scheiternserfahrungen erhöhen laut Solga „die Gefahr von Radikalisierung, Vereinzelung und Internalisierung des Fremdbildes der ‚Leistungsschwäche‘ (Ebenda: 109). Sie unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass Bildung auch als Statuszuweisungsprozess zu verstehen ist. Eine solche, auf dem Hintergrund von Analysen der Entwicklungen am Arbeitsmarkt und im Rekrutierungsverhalten von Unternehmen gewonnene Einsicht in die Notwendigkeit eines mehrdimensionalen Bildungsbegriffs führt auch zur Erkenntnis, dass diese komplexe Problematik durch individuelle Qualifizierung nicht zu lösen ist. Solga plädiert vielmehr dafür, das Problem Geringqualifizierter als ein gesellschaftliches Regulierungsproblem im Schnittpunkt von Bildungs-, Familien- und Arbeitsmarktpolitik zu begreifen und zu behandeln (Ebenda: 111).

Interessant ist für unseren Zusammenhang aber auch noch, dass die relative Bedeutung der vier von Solga für die erhöhte Ausgrenzungsgefahr von Geringqualifizierten ins Treffen geführten Faktoren – Verdrängung durch besser Qualifizierte, Veränderungen im Rekrutierungs-

verhalten der Beschäftigten (Diskreditierung über Signalwirkung von Bildungszertifikaten), verändertes Bewerbungsverhalten von Geringqualifizierten (fehlendes soziales Kapital) sowie Zunahme der Stigmatisierungsgefahr über negative Selbsttypisierungsprozesse (durch demotivierende Scheiternserfahrungen) – im internationalen Vergleich variiert. Demnach schlagen aber alle vier Mechanismen in Staaten mit stark standardisierten und stratifizierten Bildungssystemen (wie Österreich, Deutschland, Schweiz) voll durch (Ebenda: 110). D.h., sie wirken stärker in Richtung Ausschlussgefährdung als in Gesellschaften mit weniger standardisierten und stratifizierten Bildungssystemen.

Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen sind Teil der Gruppe der Geringqualifizierten, bilden darin aber gewissermaßen deren unteren Rand. Sie sind daher von diesen Entwicklungen besonders betroffen. Unter Berücksichtigung dieser Prozesse geraten Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen als durch Auslese- und Verdrängungsprozesse gesellschaftlich systematisch produzierte Gruppe von Bildungsverlierern in den Blick. Das bedeutet, dass das Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen in den Zusammenhang des Diskurses über sich vertiefende gesellschaftliche Spaltungen gestellt werden muss (Zilian 2002).

Was Solga mit Blick auf adäquate Lösungsansätze für die Gefährdungssituation von Geringqualifizierten im Allgemeinen feststellt, trifft auf Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen in besonderem Maße zu: Das komplexe soziale Problem ist mit individueller Qualifizierung nicht in den Griff zu bekommen, sondern verlangt nach gesellschaftlicher Regulierung. Ein in diesem Sinne umfassender Lösungsansatz muss vielmehr, insbesondere in einer gesellschaftlichen Situation, in der die Rückkehr sozialer Unsicherheit in die Mitte der Gesellschaft (Castel 2000) konstatiert wird, daran gemessen werden, inwiefern es gelingt, biografische Sicherheit für die benachteiligten Gruppen herzustellen oder aber auch besondere soziale Rechte zur Kompensation sozialer Ungleichheit ins Auge zu fassen.

In diesem Kapitel wurde versucht, die Besonderheiten und die zusätzlichen Erkenntnispotenziale eines soziologischen Ansatzes zur Analyse des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen herauszuarbeiten. Mit der detaillierten Beschreibung der einzelnen Aspekte sollte auch verdeutlicht werden, worin der Anspruch der Ganzheitlichkeit im Einzelnen besteht und inwiefern dies eine fruchtbare Erweiterung darstellt. Es sollte deutlich werden, dass die Konzipierung des Phänomens als Problem sozialer Ungleichheit insofern eine ganzheitliche Sichtweise erlaubt, als sie einen analytischen Bogen spannt, der von den Entstehungszusammenhängen über die gesellschaftlichen Umgangsformen bis zu den Lösungsansätzen reicht. Dies inkludiert auch, konsequent den Zusammenhang zu gesellschaftlichen Strukturierungslogiken und Bewertungsprozessen herzustellen und damit gesellschaftliche Machtprozesse als zentrale Faktoren mit einzubeziehen.

## 5 Wissen über Bildungsbenachteiligte mit geringen Schriftsprachkompetenzen – Stand der Forschung

In diesem Kapitel sollen die Erkenntnisse, die aus empirischen Studien zu „funktionalen AnalphabetInnen“ vorliegen, gesichtet und diskutiert und somit für das eigene empirische Vorhaben fruchtbar gemacht werden. Dabei gehe ich so vor, dass Aspekte, die sich in mehreren Studien finden, thematisch zusammengefasst und auf diese Weise auch geordnet werden, was den Überblick erleichtert. Eine Ausnahme von dieser Vorgangsweise bildet die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der sog. Level-One Studie (Grotlüschen/Riekmann 2012). Dies deshalb, da es sich dabei um die aktuellste, umfassendste und bedeutendste quantitative Studie zum Phänomen des funktionalen Analphabetismus im deutschsprachigen Raum handelt, die aufgrund der Fülle an interessanten Daten einer gesonderten Betrachtung unterzogen wird.

### 5.1 Zu Struktur und Zusammensetzung von funktionalen AnalphabetInnen: Ergebnisse der Level-One Studie

Bei der im Rahmen des Forschungsschwerpunkts „Alphabetisierung und Grundbildung“ (2008–2012) in Deutschland durchgeführten Level-One Studie handelt es sich um eine kompetenztestbasierte Erhebung des Literalitätsniveaus. Die Studie basiert auf zwei Teilstichproben, einer repräsentativen, geschichteten Zufallstichprobe der deutschen Bevölkerung (18–64 Jahre) im Umfang von 7.035 Personen und einer Zusatzstichprobe aus Personen im unteren Bildungsbereich (höchstens Hauptschulabschluss) im Umfang von 1.401 Befragten.

Zur Bestimmung des Schriftsprachniveaus stützt sich die Studie auf ein engeres Verständnis von „funktionalem Analphabetismus“, das fünf Kompetenzlevels (sog. Alpha-Levels) unterscheidet. Analphabetismus im engeren Sinne wird dabei auf Schriftsprachkompetenzniveaus unterhalb der Satzebene (Personen können zwar einzelne Wörter, nicht jedoch ganze Sätze lesend verstehen bzw. schreiben) beschränkt. Dies betrifft die Alpha-Levels 1 (Buchstabenebene) und 2 (Wortebene). In die Bezeichnung „funktionaler Analphabetismus“ wird darüber hinaus Alpha-Level 3 (Unterschreiten der Textebene: Lesen und Schreiben einzelner Sätze, aber keine zusammenhängenden Texte) inkludiert. Davon abgegrenzt wird dann Alpha-Level 4, der als langsames und fehlerhaftes Lesen und Schreiben definiert wird. Alpha-Level 5 inkludiert all jene Personen, die keine besonderen Auffälligkeiten in der Schriftsprachnutzung aufweisen (vgl. Grotlüschen et al 2012: 18). Inkludiert in die Studie waren auch Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bzw. zweisprachige Personen, sofern sie ausreichende Deutschkenntnisse zur Beantwortung der Interviewfragen aufwiesen.

Die Studie weist insgesamt einen Anteil von 14 % funktionaler AnalphabetInnen (Alpha-Level 1–3) an der erwerbsfähigen Bevölkerung Deutschlands aus, was einer Größenordnung von 7,5 Millionen Personen entspricht. Interessant ist dabei, dass der Anteil von Personen auf Alpha-Level 1 nur 0,6% ausmacht, jener auf Alpha-Level 2 3,9% und jener auf Alpha-Level 3

10 %. Dazu kommen noch Personen mit fehlerhaften Lese- und Schreibkenntnissen (Alpha-Level 4) im Ausmaß von 25,9 %, sodass insgesamt 40 % der Befragten Schwierigkeiten haben, der geforderten gesellschaftlichen Norm der Schriftsprachkompetenzen zu entsprechen.

Im Gegensatz zu anderen Studien, die sich hauptsächlich auf TeilnehmerInnen von Grundbildungskursen stützen, weist die Level-One Studie einen überraschend hohen Anteil an Erwerbstätigen unter den von „funktionalem Analphabetismus“ Betroffenen aus. So sind 57 % der „funktionalen AnalphabetInnen“ (Level 1–3) erwerbstätig, 16,7 % arbeitslos und der Rest in Ausbildung, Rente oder nicht erwerbstätig. Die arbeitenden „funktionalen AnalphabetInnen“ sind zu 70 % in un- und angelernten Tätigkeiten beschäftigt, zu immerhin 30 % aber auch in der Facharbeit (vgl. Grotlüschen 2012: 141 ff.).

Dies ist v.a. deshalb von besonderem Interesse, da dieses Ergebnis den dominierenden Diskurs und die in diesem vorherrschende schriftsprachkompetenzorientierte Defizitsichtweise auf die Betroffenen eindrucksvoll konterkariert. Einer Mehrheit der von „funktionalem Analphabetismus“ Betroffenen gelingt demnach auch in der vielfach behaupteten „Wissensgesellschaft“ eine Integration in den Arbeitsmarkt. Das gilt auch für jene mit den geringsten Schriftsprachkompetenzen: auch auf Alpha-Level 1 (54,8 %) und 2 (54,2 %) erreicht eine Mehrheit eine Erwerbsarbeitsintegration.

Damit relativieren die Ergebnisse der Level-One Studie nachhaltig jenen Ansatz im vorherrschenden Diskurs, der individuelle Kompetenzlevels als Voraussetzung für soziale Teilhabe konstruiert und Schriftsprachmängel mit einem Ausschluss vom Arbeitsmarkt gleichsetzt.

In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse der Studie zur Lebenssituation von „funktionalen AnalphabetInnen“. In Bezug auf die Haushaltssituation liegt der Anteil an Alleinlebenden unter Personen auf den Alpha-Levels 1–3 mit 14 % in etwa auf Durchschnittsniveau (13 %). Darüber hinaus leben 68 % der funktionalen AnalphabetInnen mit einer/m PartnerIn im gemeinsamen Haushalt zusammen, was ebenfalls keinen Unterschied zur Gesamtbevölkerung (68 %) darstellt. Dabei zeigen sich auffällige Unterschiede zu den Ergebnissen des sich auf KursteilnehmerInnen stützenden Alpha-Panels, das in diesem Zusammenhang nur einen Anteil von 36 % ausweist.

Diese Unterschiede setzen sich im Bereich der Handlungskompetenzen im Alltag fort. So regeln 76 % der funktionalen AnalphabetInnen der Level-One Studie, aber nur 33 % der KursteilnehmerInnen (Alpha-Panel) ihre Behördengänge selbst. Bei den Bankgeschäften sind es 85 % gegenüber 58 %, bei der Bedienung technischer Geräte (PC, DVD, Waschmaschine) 95 % gegenüber 89 %, und die AutolenkerInnen sind in der Level-One Studie mit 53 % gegenüber den KursteilnehmerInnen im Alpha-Panel mit 32 % deutlich in der Mehrheit (vgl. Riekmann 2012: 182). Auch die Daten zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigen, dass die Befragten der Level-One Studie sich im Vergleich zu den KursteilnehmerInnen als weniger fremdbestimmt wahrnehmen (Ebenda: 183).

Insgesamt wird das durch die KursteilnehmerInnen-Studien empirisch gestützte Bild einer extrem mangelhaften sozialen Integration aufgrund geringer Schriftsprachkompetenzen sowie die daran geknüpfte Defizitsichtweise, dass Schriftsprachmängel zu kapitalen Problemen bei der Alltagsbewältigung führen, durch die Ergebnisse der Level-One Studie eindrucksvoll und

nachdrücklich korrigiert, was als besonderes Verdienst dieser quantitativen Erhebung bezeichnet werden muss. Daran wird deutlich, dass KursteilnehmerInnen eine spezielle Subgruppe mit spezifischen Besonderheiten darstellen, die nicht umstandslos auf die Gesamtgruppe der „funktionalen AnalphabetInnen“ verallgemeinert werden können, da dies zu einer Verzerrung führt, die der Komplexität und Heterogenität des Phänomens nicht gerecht wird.

Obwohl die Studie damit einige wesentliche und verdienstvolle Impulse für den öffentlichen Diskurs zum „funktionalen Analphabetismus“ liefert und einige Verzerrungen korrigiert, wird sie dennoch in ihrem eigenen Ansatz der Komplexität des „funktionalen Analphabetismus“ als Phänomen sozialer Ungleichheit nicht gerecht. Das zeigt sich etwa daran, dass auf Basis der Antworten in den Interviews das Schulsystem pauschal in Bezug auf die Entstehung von Schriftsprachmängeln entlastet wird und Weiterbildung als zentrale Antwort zur Lösung des Problems gewertet wird (Grotlüschen 2012: 46/47). D.h. hier wird nicht nur die gesellschaftliche Funktion des Schulsystems im Hinblick auf gesellschaftliche Differenzierung ausgeblendet und der Anspruch auf kompensatorische Bildung aufgegeben. Gleichzeitig wird, wie im Mainstreamdiskurs, (Weiter)Bildung, d.h. die Steigerung individueller Kompetenzlevels als zentrale Antwort für gesellschaftliche Teilhabe gewertet. Dies kommt auch in der Ursachenanalyse zum Ausdruck, in der Faktoren wie Geschlecht, Alter, Schulbildung und Elternhaus als individuelle Ursachen und Angebot sowie Finanzierung von Weiterbildung als strukturelle Ursachen konzipiert werden (Grotlüschen et al. 2012: 38 ff.).

## 5.2 Heterogenität von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen

Eine der wichtigsten Erkenntnisse bezieht sich auf den Umstand, dass Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen keine homogene Gruppe bilden. Es ist vielmehr von einer Heterogenität auszugehen, die sich sowohl auf das Niveau der individuellen Kompetenzen bezieht als auch auf die soziale Zusammensetzung.

Die kompetenzbezogene Heterogenität der Gruppe zeigt sich bereits an den differenzierten Angeboten der Basisbildungspädagogik. Für die österreichische Diskussion arbeitet bspw. Stoppacher (2010) diese auf der Basis von im Rahmen der Evaluierung von ESF-geförderten Basisbildungsprojekten durchgeführten qualitativen Interviews heraus. Bezüglich des Kompetenzniveaus unterscheidet er zwischen „AnfängerInnen“ und „fortgeschrittenen LernerInnen“. Erstere zeichnen sich dadurch aus, dass sie Basiskonntenisse des Lesens und Schreibens in der Pflichtschule nicht erworben haben und deshalb kaum über Schriftsprachkenntnisse verfügen. „Fortgeschrittene LernerInnen“ weisen demgegenüber „nur“ graduell abgestufte Schwächen oder Unsicherheiten in Teilbereichen, wie Rechtschreibung, Grammatik oder Grundrechnungsoperationen auf (Ebenda: 20).

Einen weiteren interessanten Aspekt zur kompetenzbezogenen Heterogenität, der insofern aus der empirischen Praxis stammt, als er die Erfahrungen eines „Basisbildungsprojektes“ reflektiert, stammt von Penz (2011). Aus dem Projekt im Lehrlingsbereich wird berichtet, dass Lehrlinge mit Basisbildungsbedarf in Deutsch und Mathematik durchaus über ausreichende IKT-Kenntnisse verfügten, sodass entgegen der ursprünglichen Planung kein

entsprechender Kurs notwendig war. Dies ist insofern interessant, als es zeigt, dass Mängel in bestimmten Bereichen nicht unbedingt verallgemeinerbar sind. Damit wird deutlich, dass holistische Defizitzuschreibungen, wie sie im öffentlichen Diskurs häufig vorkommen, unzulässig sind. Diese werden oft verwendet, ohne die entsprechende Differenzierung im Ausmaß der „Mängel“ zu berücksichtigen. Dieses Beispiel zeigt dagegen, dass nicht von vornherein von „Mängeln“ in Schriftsprach- oder Mathematikkenntnissen auf „Defizite“ in der häufig so genannten „*computer literacy*“ geschlossen werden kann. Gerade bei den jüngeren Kohorten wird diese Differenzierung nicht ungewöhnlich sein.

Auch in deutschen Studien, wie etwa der Pionierstudie von Egloff (1997), wird die große Heterogenität bezüglich des Niveaus der Schriftsprachkenntnisse als wichtiges Ergebnis betont.

„Unter dem Begriff „funktionaler Analphabetismus“ wird eine Vielzahl von Erscheinungsformen von Lese- und Schreibschwierigkeiten Erwachsener zusammen gefasst. Die Spannbreite zwischen den verschiedenen Kenntnissen und Fertigkeiten ist sehr groß, die Übergänge sind fließend, klare Abgrenzungen zu finden ist schwierig. Geht es um eine Einschätzung eines Betroffenen, sollten neben den Lese- und Schreibkenntnissen auch die individuelle Lebensgeschichte und die Selbstwahrnehmung berücksichtigt werden.“ (119)

In Bezug auf eine soziale Heterogenität von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen bleibt Stoppacher (2010), als Beispiel für die österreichische Diskussion, im Vergleich zur kompetenzbezogenen Heterogenität wesentlich unklarer. Diese kommt bei ihm als mögliche Ursache bzw. Erklärungsfaktor für die geringen Schriftsprachkompetenzen in den Blick. Bei den „AnfängerInnen“ spielt bei ihm die soziale Herkunft, die mit massiven Benachteiligungen (Familie, Pflege, Heimkarrieren) verbunden ist, bei der Charakterisierung der Gruppe noch im Sinne eines analytischen Aspektes eine Rolle. Hingegen werden bei den „fortgeschrittenen LernerInnen“ keine sozialen Hintergrundinformationen zur Verfügung gestellt, sondern lediglich der Verweis darauf, dass die Betroffenen selbst ihre Teilschwächen nicht so sehr auf familiäre und soziale Faktoren, sondern auf negative Schul- und Lernerfahrungen zurückführen. Hier wird also auf die Interpretationen der Betroffenen selbst rekurriert und keine eigene analytische Einschätzung vorgenommen (Ebenda: 20).

Am weitestgehenden dem Paradigma der sozialen Heterogenität verpflichtet ist das HABIL-Projekt, das auf Grundlage seiner empirischen Ergebnisse eine deutlich breitere soziale Streuung der Betroffenen konstatiert als die übrigen Studien. Ich werde auf die Ergebnisse dieser Studie im nächsten Abschnitt, der sich mit Typologisierungsversuchen beschäftigt, noch genauer eingehen. Die Frage der sozialen Heterogenität ist insofern interessant, als es dabei zum einen um die Relativierung der Defizitperspektive geht und zum anderen auch um die Frage des Entstehungszusammenhangs. Denn wenn man davon ausgeht, dass geringe Schriftsprachkompetenzen vor allem ein Effekt von deprivierten sozialen Milieus bzw. Familienzusammenhängen sind, dann sind damit auch die Ursachen stark auf diesen Umstand begrenzt und andere Prozesse geraten erst gar nicht ins Blickfeld. Es entsteht allerdings auch der Eindruck, dass das Auffinden von sozialer Heterogenität, v.a. bei qualitativen Studien, die ja die Mehrzahl der Untersuchungen bilden, eine Frage des *samplings*, also der gewählten sozialen Felder des Zugangs zu InterviewpartnerInnen ist. Der Hinweis auf die

soziale Heterogenität ist also insofern wichtig, da er explizit darauf hinweist, dass es sich bei Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen nicht um eine in sozialer Hinsicht homogene Gruppe handelt und das Phänomen auch nicht immer mit problematischen Biografien verknüpft ist.

Wenn man allerdings davon ausgeht, dass es sich beim Problem der mangelhaften Aneignung von Schriftsprachkompetenzen zum einen um ein Phänomen von Bildungsbenachteiligung handelt und zum anderen der Gebrauch von Schriftsprache in die Alltagskultur und damit in die soziale Praxis eingebettet ist, dann ist es sehr wahrscheinlich, dass die soziale Heterogenität des Phänomens begrenzt ist. D.h. das Phänomen wird nicht nur in deprivierten, in vielfacher Hinsicht benachteiligten Gruppen und Familien auftreten, aber auch nicht über die ganze Bandbreite des sozialen Spektrums streuen. Bremer (2010) formuliert in diesem Zusammenhang aus Sicht des Milieuansatzes die Hypothese, dass es sich um ein „Grundmuster mit begrenzter Verschiedenheit“ handelt.

Der Aspekt der Heterogenität ist deshalb von besonderer Bedeutung, da bei der Analyse des öffentlichen Diskurses in Österreich der Eindruck entsteht, dass das Bild von „funktionalen AnalphabetInnen“ immer noch stark von besonders gravierenden Mängeln in Schriftsprachkompetenzen sowie von einer sozialen Herkunft aus den am stärksten benachteiligten sozialen Milieus bestimmt wird. Das heißt, dass die Vorstellungen der gesamten Gruppe von der Teilgruppe jener geprägt werden, die über die geringsten Schriftsprachkompetenzen verfügen. Angesichts dessen ist es besonders wichtig zu betonen, dass heute unter die Definition von „funktionalem Analphabetismus“ auch Menschen fallen, die durchaus in der Lage sind, Schriftsprache, wenn auch mit Mühe, für sich im Alltag zu nutzen und die nicht ausschließlich aus deprivierten sozialen Milieus stammen.

Die Anerkennung der Heterogenität der Zielgruppe ist somit eine wichtige Voraussetzung, um eine adäquate Annäherung und einen angemessenen Umgang mit von funktionalem Analphabetismus betroffenen Personen zu entwickeln. Ein tieferes Wissen um die „Zielgruppe“ und deren Zusammensetzung bedeutet gleichzeitig ein tieferes Verständnis ihrer Differenziertheit.

### 5.3 Varianten unterschiedlicher Typenbildungen

In Deutschland, wo in den letzten Jahren umfangreiche Forschungsprogramme zum „funktionalen Analphabetismus“ ins Leben gerufen und finanziert wurden, liegen viele Studien dazu vor. Darunter auch solche, die den Versuch einer Typologisierung des Phänomens unternehmen.

Im Projekt „Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit“ haben (Wagner/Schneider 2008) auf der Basis von 34 qualitativen Interviews eine Typologie des funktionalen Analphabetismus erarbeitet. Ihr Erkenntnisinteresse ist auf Schlussfolgerungen für die „Alphabetisierungsarbeit“ ausgerichtet, und demgemäß stellen die unterschiedlichen individuellen Kompetenzniveaus auch den zentralen Ansatzpunkt für die Konstruktion der Typologie dar. Sie setzen dabei den Grad an Alphabetisierung, also an individuellen Schriftsprachkompetenzen, in Beziehung zu, wie sie es nennen, „relevanten Erfahrungen und Weltdeutungsmustern“ der Betroffenen.

Die leitende Hypothese der Studie lautet: „Die Ausprägung relevanter Erfahrungen und Weltdeutungsmuster wird durch den Alphabetisierungsgrad wesentlich bestimmt“ (Ebenda: 58).

Zur Beschreibung dieser „relevanten Erfahrungen und Weltdeutungsmuster“ werden folgende Kategorien verwendet: Zeitverständnis, Weltwahrnehmung/Distanzierungsvermögen und Selbstbild/Selbstverständnis (Wagner/Schneider 2008). Im Detail erfolgte die Typenbildung auf der Grundlage folgender sieben Kategorien:

- Beziehung und Adresse: Vertrauen versus Sicherheit
- Zeitvorstellung: Sinnliche Wahrnehmung und Abstraktionsvermögen
- Einbindung in die Mitwelt: Fatalismus versus kritische Distanz
- Selbstbild/Selbsteinschätzung
- Hauptstrategien: verbergen und überleben
- Subjektive Lernerfahrungen
- Wege aus dem Analphabetismus heraus: Ereignisse, Personen, Motive

Auf Basis dieser Kriterien werden drei unterschiedliche Typen funktionalen Analphabetismus herausdestilliert, die auch im Hinblick auf Intervention und Unterstützung eine differenzierte Herangehensweise erfordern:

- Typ 1: „befangen“
- Typ 2: „hin- und hergerissen“
- Typ 3: „auf dem Absprung“

Der Typus „befangen“ bezeichnet Menschen, die gar nicht oder völlig unzureichend alphabetisiert wurden und zwar ihren Namen schreiben, aber sonst nur mit Mühe alle Buchstaben des Alphabets erkennen. Diese Menschen sind laut Wagner/Schneider in ihren Weltdeutungen „befangen“ und fühlen sich in ihrem Leben „gefangen“. Für eine darauf ausgerichtete Bildungsarbeit bedeutet das, einen sehr behutsamen Umgang, der Selbstwertversicherung und Horizonsweiterung zum Ziel hat, zu wählen.

Mit dem Typus „hin und her gerissen“ werden Menschen charakterisiert, die Buchstaben des Alphabets erkennen und bei ausreichender Zeit auch Silben und Wörter lesen können. Für die Interventionsebene folgt daraus, dass „Persönlichkeitsstärkung als Erweiterung der sicheren Lebenswelt“ (Ebenda: 61) im Zentrum stehen muss. Der dritte Typus „auf dem Absprung“ beherrscht Sinn verstehendes Lesen nur ansatzweise und weist grobe Schwächen in Orthographie/Grammatik auf. Diesem Typus wird von den AutorInnen die größte Motivation attestiert, seinen Status zu verändern. Für die Unterstützung ergibt sich daraus eine Orientierung an bereits gelungenen sozialintegrativen Erfahrungsbereichen wie Arbeit, Elternschaft oder Fahrschule als besonders Erfolg versprechende Ansatzpunkte (Ebenda: 62).

In dieser Studie wird dem Faktor, den die AutorInnen mit Bindungs(un)sicherheit und fehlender Adressabilität bezeichnen, neben sozialstrukturellen Faktoren der entscheidende Einfluss auf die Entstehung von „funktionalem Analphabetismus“ zugeschrieben. Sie beziehen sich damit auf den Bereich der primären Sozialisation in der Familie. Die Tatsache, dass jemand in diesem Bereich keine Bindungserfahrungen macht und nicht als Person wahr-

genommen und behandelt (adressiert) wird, hat negative Auswirkungen auf seine weitere Entwicklung, gerade auch im Hinblick auf Lernstrategien (Lernvermeidung).

„Das Problem der Adressabilität kann demnach beschrieben werden als Ablehnung, Nicht-Anerkennung und letztlich Unsicherheit der Wahrnehmung als relevante andere Person. Nicht gelungene Adressabilität zeigt sich in der Regel bereits in der Herkunftsfamilie, sie kann im frühen Alter auch durch traumatische Lebensereignisse hervorgerufen bzw. verstärkt werden. Sie wird aber immer auch durch Nicht-Wahrnehmung bzw. neuerliche Nicht-Achtung in sekundären Sozialisationsinstanzen, allen voran die Schule, verstärkt bzw. nicht aufgehoben.“ (Ebenda: 26)

In der Studie werden „Chancenbeschränkung wegen mangelnder Kapitalausstattung“ und negative „Adressabilitätserfahrungen“ als die beiden Hauptdefizite für die Erklärung der Entstehung von „funktionalem Analphabetismus“ betrachtet, wodurch laut Wagner (2008) die Defizitperspektive weg von den betroffenen Personen auf die behindernden Erfahrungen gerichtet wird. „Wir unterscheiden hier bewusst zwischen Person und Erfahrung, um zu verdeutlichen, dass das Defizit nicht bei der Person, sondern sich erst durch missglückte Interaktionserlebnisse in deren gemachten Erfahrungen kondensiert.“ (29)

Allerdings bleibt bei diesem Ansatz, obwohl sozialstrukturelle Faktoren bei der Erklärung berücksichtigt werden und die Defizitperspektive auf benachteiligende Interaktionsstrukturen gelegt wird, kein Raum jenseits einer „negativen“ Beschreibung. Die Betroffenen bleiben eingeschlossen in eine benachteiligende Situation, die kaum Möglichkeiten für die Ausbildung von Kompetenzen und nur geringe Handlungspotenziale bietet. Die Defizitperspektive wird zwar auf die Interaktionserlebnisse verlagert, bleibt aber dennoch aufrecht. Dies ist auch insofern konsequent, als die AutorInnen Schriftsprachkompetenzen eine umfassende Wirkung auf die gesamte Wahrnehmung, das Denken und damit auf die Persönlichkeit von Menschen zuschreiben.

Ein völlig anderer Ansatz wird hingegen im sog. HABIL-Projekt<sup>6</sup> verfolgt. Ziel dieses Projektes ist es, neben der kompetenzbezogenen Heterogenität, die bereits als relativ gut erforscht gilt, die soziale Heterogenität von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen sichtbar zu machen. Der Anspruch des Vorhabens besteht darin, die Heterogenität der Gruppe differenziert darzustellen und Lernhindernisse und Barrieren in Beziehung zu gesellschaftsstrukturellen Rahmenbedingungen zu setzen. Im Fokus stehen dabei Prozesse der Bildungsbenachteiligung und wie diese die Aneignung von Schriftsprachkompetenzen behindern. Allerdings wird versucht, die Komplexität solcher Prozesse angemessen zu rekonstruieren, indem neben den Bildungseinrichtungen auch der Einfluss von (inner- und zwischen)gesellschaftlichen Krisen und ökonomisch-kulturellen Logiken auf den Erwerb und den tatsächlich realisierbaren Wert von Schriftsprachkompetenzen berücksichtigt wird. Diese Prozesse werden in einer biografischen Perspektive rekonstruiert. Ziel der Typologie ist es, Gelegenheitsstrukturen, Lebensverlaufsmerkmale und Eigenschaften herauszuarbeiten, die Bildungsbenachteiligung nach sich ziehen, wobei der Anspruch formuliert wird, die gesamte Komplexität des Erwerbs von Schriftsprachkompetenzen und seiner Bedingungen zu berücksichtigen.

---

<sup>6</sup> Handlungs- und Bildungskompetenzen von funktionalen AnalphabetInnen.

„Die fehlende oder mangelhafte Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen ist vielmehr in sehr unterschiedlicher Weise kontextuell eingebettet in die besonderen Lebensbedingungen und -situationen, die Sozialisations- und Schulerfahrungen, die Abwesenheit fördernder familialer und sozialer Beziehungen, die direkt oder indirekt diskriminierende Behandlung durch nationalstaatliche Institutionen und die reagierenden persönlichen und familialen (Über)Lebensprojekte der Betroffenen selbst.“ (Bittlingmayer et al. 2010: 369)

Der Ansatz setzt sich explizit von der dominierenden Vorstellung eines (erforderlichen) Mindestniveaus an Schriftsprachkompetenzen ab und beschäftigt sich vielmehr mit der analytischen Frage, wie sich Schriftsprachkompetenzen zur Chancen- und Notwendigkeitsstruktur in einer bestimmten Lebenssituation verhalten. Die sehr detaillierte und differenzierte, auf der Basis von 96 qualitativen Interviews ausgearbeitete Typologie des HABIL-Projektes ist nach verschiedenen Effekten differenziert, die für den jeweiligen Typus die Hauptursache für die Ausbildung nur geringer Schriftsprachkompetenzen bildet. Demnach charakterisieren soziale Herkunftseffekte die Typen 1 und 2, Gendereffekte den Typus 3, Belastungseffekte (kritische Lebenssituationen) den Typus 4 und Migrationseffekte die Typen 5–7. Die gesamte Typologie enthält folgende Differenzierung:

- *Idealtyp 1: Klassische bildungsferne Herkunft und typische Mechanismen der Bildungsbenachteiligung*
- *Subtyp 1a: Diverse Bildungshintergründe – institutionelle Benachteiligung (Schulische Behinderung – der/die unterförderte Förder-/HauptschülerIn)*
- *Idealtyp 2: LRS bei Herkunftsvorteilen/Bildungsnähe: Institutionelle Bevorzugung*
- *Idealtyp 3: Geschlechtsspezifische Bildungshemmnisse*
- *Subtyp 3a: Frauen mit genderspezifisch bildungshemmenden Aspirationen der Eltern in Kontexten ökonomischer und kultureller Armut*
- *Subtyp 3b: Bildungsbenachteiligung von männlichen Jugendlichen*
- *Subtyp 3c: Junge Frauen mit bildungshemmenden Sozialisationserfahrungen*
- *Idealtyp 4: Kritische Lebensereignisse, Traumata und Exklusionserfahrungen*
- *Idealtyp 5: Einwanderer mit eingeschränktem Zugang zu deutschen Institutionen und mit wenig Bildungsteilhabe*
- *Subtyp 5a: Im Herkunftsland erworbenes, durch Migration vernichtetes Kulturkapital*
- *Subtyp 5b: Biografisch erworbener Rückstand im Schriftdeutsch – der/die „klassische GastarbeiterIn“*
- *Subtyp 5c: Illegale EinwandererInnen und kettengeduldete MigrantInnen*
- *Idealtyp 6: Bildungsferne durch institutionellen Ausschluss und staatliche Gewalt im Herkunftsland*
- *Idealtyp 7: Der „Highly Skilled Migrant“ ohne Alphabetisierungsbedarf*

Die Typologie kann hier im Einzelnen nicht ausgeführt werden. Für unseren Zusammenhang sind folgende Aspekte von Bedeutung: Beim Idealtyp 1 mischen sich klassische Benachteiligungen aufgrund der Herkunft aus sog. „bildungsfernen“ Milieus mit institutionellen Benachteiligungen durch die Schule trotz größerer Bildungsnähe des Herkunftsmilieus (1a).

Ein interessanter Aspekt wird mit dem Idealtypus deutlich, der zeigt, dass Probleme beim Schriftspracherwerb in der Schule bei SchülerInnen aus mittleren sozialen Milieus als isolierter Mangel (Lese-Schreib-Schwäche) interpretiert werden, der nicht wie bei SchülerInnen aus unteren sozialen Milieus die Aussonderung in die Sonderschule zur Folge hat, sondern einer Gymnasiumsempfehlung nicht im Wege steht. Es wird offensichtlich, dass die Bedeutung, die Defiziten in der Schriftsprache beigemessen wird, vor dem sozialen Hintergrund der Betroffenen unterschiedlich ausfällt. Damit werden nicht unerhebliche Differenzen für die schulische Laufbahn und die damit verbundene Zuweisung sozialer Chancen erzeugt. Sichtbar werden daran Herkunftseffekte in umgekehrter Richtung, nämlich im Sinne institutioneller Bevorzugung von Angehörigen höherer sozialer Milieus.

Der Typus 3 illustriert Gender-Effekte und zwar sowohl bei jungen Frauen in Form von bildungshemmenden Aspirationen der Eltern (Subtyp 3a) und von Sozialisationserfahrungen (Subtyp 3a), aber auch bei männlichen Jugendlichen durch unzeitgemäße Männlichkeitsvorstellungen, die Lernmotivationen massiv beeinträchtigen.

Von besonderem Interesse ist aber der Idealtypus 4, der die Bedeutung von kritischen Lebensereignissen für das Entstehen von Bildungsbenachteiligung hervorhebt. Das heißt, krisenauslösende Ereignisse, wie etwa schulische Benachteiligung, Trennung der Eltern/Scheidung, psychische Störungen und Krankheiten sowie Misshandlung durch Erwachsene/Eltern können Lernschwierigkeiten (auch in Bezug auf das Erlernen von Schrift) zur Folge haben. Ob solche Krisen allerdings ein Risikopotenzial in Richtung Erwerb von Schriftsprache aufweisen, hängt von den individuellen und sozialen Ressourcen zu deren Bewältigung ab. Allerdings betonen die AutorInnen, dass systematische Risikofaktoren für „funktionalen Analphabetismus“ in Form von Bildungsbenachteiligung nur adäquat erfasst werden können, wenn dabei auch überindividuelle Aspekte berücksichtigt werden. Als solche werden genannt:

- Überforderte Familien
- Schamvolles und „moralisch“ aufgenötigtes *Verschweigen*
- Probleme der *Urteilsfähigkeit* und *Zuständigkeit* von Institutionen
- Schulische Maßstäbe
- Dilemmata der Prävention
- Peer-Gewalt
- LehrerInnen-Gewalt

Die AutorInnen weisen darauf hin, dass kritische Lebensereignisse ein eigenes, komplexes Feld biografischer Risiken und Belastungen darstellen und daher ein hohes Erklärungspotenzial für das Entstehen von Bildungsarmut haben. Insofern handelt es sich in ihren Augen um einen analytisch starken Themen- und Forschungsschwerpunkt für das Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen (Bauer et al. 2010: 83).

Auf die Idealtypen, die sich auf Migrationseffekte beziehen, wird hier nicht eingegangen, da diese Aspekte nicht Teil der vorliegenden Studie sind. Die AutorInnen formulieren auf Grundlage ihrer Forschungsergebnisse, die sich in der Idealtypologie widerspiegelt, folgende, wie sie es selbst bezeichnen, provokante These in Bezug auf den Zusammenhang von Schriftsprachkompetenzen und sozialer Teilhabe:

„Der Level der Schriftsprachkompetenzen ist an sich für die Teilhabe – resp. Lebenschancen nicht ausschlaggebend. Er ist jedenfalls für geringe Teilhabe nicht ursächlich verantwortlich. Jene Typologie strukturierenden Faktoren soziale Herkunft, historische-politische Lebensbedingungen und institutionelle Ausschluss- und Sortierungsmechanismen sind nicht lediglich als Rahmenbedingungen des Schrifterwerbs aufzufassen, sondern direkt als Lebenschancen strukturierende Bedingungen. Damit sind sie ausschlaggebend für das Ausmaß der Probleme, die ein Mensch aufgrund ggf. vorhandener Lese- und Schreibschwächen wahrscheinlich bekommen kann.“ (Bittlingmayer et al. 2010: 370)

Damit sind zentrale Aspekte v.a. in Bezug auf die Vielfältigkeit von Entstehungszusammenhängen für die eingeschränkte Aneignung von Schriftsprachkompetenzen benannt, die auch für die vorliegende Studie wichtige Hinweise liefern. Dies betrifft auch den Zusammenhang zwischen (geringen) Schriftsprachkompetenzen und sozialer Teilhabe.

## 5.4 Auswirkungen der Kursteilnahme

Da die überwiegende Mehrzahl der qualitativen Studien aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften stammt und darüber hinaus ihre InterviewpartnerInnen über Basisbildungskurse rekrutiert, nehmen Fragen der Kursteilnahme einen breiten Raum in den Untersuchungen ein. Für unseren Zusammenhang ist dabei vor allem die Frage der Auswirkungen einer Kursteilnahme von Interesse.

In Österreich hat sich Kastner (2010) am ausführlichsten und gründlichsten mit diesem Aspekt beschäftigt. Sie interpretiert die (Aus)Wirkungen der Kursteilnahme vor allem im Hinblick auf erweiterte soziale Teilhabemöglichkeiten. Kastner hat dies im Konzept der vitalen Teilhabe gebündelt, das drei Dimensionen umfasst. Die erste Dimension bezieht sich auf einen Zuwachs an innerer Sicherheit durch eine im Kurs erfahrene Stärkung. Durch die in den Kursen zustande kommenden intensiven Beziehungen zwischen TeilnehmerInnen und KursleiterInnen kann die Lerngruppe als soziale Ressource genutzt werden und dadurch eine Erweiterung der sozialen Teilhabe erreicht werden. Zum zweiten wirkt die Kursteilnahme als eine Art von Wiedergutmachung von erfahrenen Benachteiligungen durch das Erwerben von Fähigkeiten, die die Bewältigung von tatsächlichen oder gefühlten Ausschlussgefahren ermöglichen. Dabei geht es vor allem um die Be- und Verarbeitung von erlebter sozialer Beschämung und Entwertung. Als dritte Dimension fungiert die Kursteilnahme aus der Sicht Kastners als Bildungserfahrung, die einen Wert an sich für die TeilnehmerInnen darstellt.

Die Grundaussage von Kastner lautet demnach, dass bereits die Kursteilnahme selbst eine (erweiterte) Form von sozialer Teilhabe darstellt und von den TeilnehmerInnen auch als solche erlebt wird. Sie findet in den geführten Interviews Belege dafür, dass der Kurs bei vielen zu einem gefühlten Zuwachs an Lebensqualität geführt hat. Kastner interpretiert das als eine Form von Selbstwirksamkeitserfahrung (Bandura) und positiver Lernerfahrung, die sie mit Bezug auf Ruth C. Cohn auch als Erfahrung „partieller Macht“ bezeichnet (Ebenda: 294). Sie arbeitet vier unterschiedliche Muster von Basisbildungsteilnahmen heraus. Das Muster „Basisbildung als Sprungbrett“ (für die Realisierung eines Berufswunsches) bezeichnet dabei eine Variante, in der günstige personenbezogene Lernvoraussetzungen bestehen. Als

weitere Muster werden genannt: „Basisbildung als Überbrückung von Erwerbslosigkeit“, „Basisbildung als Orientierung in (beruflichen) Übergängen“ sowie „Basisbildung als sinnvolle Gestaltungsmöglichkeit von Lebenszeit“ (Ebenda: 298).

Die Ergebnisse von Kastner weisen zum einen auf eine kompetenzbezogene Heterogenität der TeilnehmerInnen hin. Zum anderen werden vor allem in Bezug auf die persönliche Ebene sehr weitreichende Effekte der Kursteilnahme auf die emotionale und identitätsbezogene Stärkung der TeilnehmerInnen und ihre sozialen Teilhabemöglichkeiten festgestellt.

In eine ähnliche Richtung gehen die Schlussfolgerungen, die Egloff aus ihrer wegweisenden Studie aus dem Jahr 1997 im Hinblick auf die Bedeutung der Kursteilnahme für die TeilnehmerInnen zieht. Egloff meint, dass der Kurs für viele Betroffene insofern zu einem wichtigen Bestandteil ihres Lebens geworden ist, als er einen Ersatz für verloren gegangene solidarische Strukturen darstellt und dadurch als stabilisierendes Moment im Leben genutzt werden kann. Sie verweist in diesem Zusammenhang auch auf das Phänomen der überlangen Teilnahme von mehreren Jahren. Sie interpretiert diese langen Kursteilnahmen als Indikator dafür, dass ein veränderter (nicht stigmatisierender) Umgang mit ihrem Problem geringer Schriftsprachkompetenzen im Kurs (manchmal) von größerer Bedeutung ist als die Lernfortschritte, die dabei erzielt werden. Allerdings weist sie auch darauf hin, dass diese hervorgehobene Bedeutung von Kursen für die Stärkung des Selbstbewusstseins nicht verallgemeinert werden kann, da dieser Aspekt für manche TeilnehmerInnen von geringerer Bedeutung ist, da diese bereits vorher ein größeres Selbstvertrauen und einen selbstbewussteren Umgang mit ihren Schriftsprachmängeln erlangt haben.

Diese Erkenntnisse zur Bedeutung und zu den Auswirkungen von Kursteilnahmen sind für unseren Zusammenhang insofern von Bedeutung, da sie darauf hindeuten, dass die Effekte von Kursteilnahmen weit über den (technischen) Erwerb von Schriftsprache hinausgehen. Es handelt sich um weitere Indikatoren dafür, dass das Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen nicht auf den Erwerb von Kulturtechniken reduziert werden kann, sondern dass es sich um ein komplexes soziales Phänomen handelt. In den Kursen erlebt ein Teil der Betroffenen möglicherweise zum ersten Mal in ihrem Leben, dass sie als eigenständige Persönlichkeit wahrgenommen werden. Insofern hat zum einen diese erfahrene soziale Anerkennung im Kurs eine größere Bedeutung als das harte Faktum des Schriftsprachkompetenzerwerbs, denn sie erfahren diese Anerkennung unabhängig von ihren Fortschritten im Kurs. Zum anderen deuten die langen, zum Teil mehrjährigen Kursteilnahmen darauf hin, dass mit erreichten Kompetenzfortschritten keinesfalls automatisch eine Anerkennung als Person außerhalb der Kurse einhergeht. Diese Erkenntnisse liefern wichtige Hinweise für eine Relativierung eines auf individuelle Kompetenzlevel reduzierten Verständnisses der Möglichkeiten zu sozialer Anerkennung und Teilhabe. Allerdings ist dabei immer auch der Hinweis von Egloff, dass dies nicht auf alle Betroffenen zutrifft, zu berücksichtigen.

## 5.5 Zur Bedeutung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für soziale Teilhabe

Ich möchte abschließend zum Stand der Forschung noch einen Aspekt hervorheben, der mir vor allem in Hinblick auf die so zentrale Frage der Bedingungen und Voraussetzungen für

soziale Inklusion und Teilhabe von weitreichender Bedeutung zu sein scheint, aber im vorherrschenden Diskurs der Konzentration auf individuelle Kompetenzen so gut wie keine Beachtung findet. Es handelt sich dabei um jene Frage der gesellschaftlichen Strukturen und Rahmenbedingungen, auf die zwar in diesem Ansatz ständig Bezug genommen wird, allerdings hauptsächlich in konzeptiver Form.

Es gibt allerdings auch empirische Belege dafür, in welcher Form gesellschaftliche Strukturen die soziale Teilhabe von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen begünstigen. Es handelt sich dabei um einen Glücksfall empirischer Forschung, der bislang allerdings in diesem Zusammenhang noch weitgehend unentdeckt geblieben ist. Ich beziehe mich dabei auf eine der ersten Studien zum „funktionalen Analphabetismus“ im deutschsprachigen Raum, die zwar immer wieder zitiert wird, wobei allerdings dieser Aspekt nicht aufgegriffen wird.

Es handelt sich dabei um die ebenfalls schon zitierte Studie von Birte Egloff (1997) zu „biographischen Mustern funktionaler Analphabeten“, deren von mir als solcher bezeichnete Glücksfall darin besteht, dass sie in einem bestimmten historischen Moment, nämlich (relativ kurz) nach der deutschen Wiedervereinigung durchgeführt wurde. Dies erlaubte es, Biografien von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen zu rekonstruieren, die einen Gutteil ihres Lebens in zwei unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemen verbracht haben. Da mir dieser Punkt von zentraler Bedeutung erscheint, werde ich im Folgenden ausführlich auf die diesbezüglichen Aspekte der Studie von Egloff eingehen.

Der von Egloff ausführlich portraitierte Fall des Florian Wolf ist nicht nur ein sehr beeindruckendes Gegenbeispiel zu den weit verbreiteten holistischen Defizitzuschreibungen an Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Er erreicht darüber hinaus trotz gravierender Lese- und Schreibmängel eine beeindruckende berufliche und politische Karriere, die ihm gesellschaftliche Teilhabe in wesentlichen Bereichen, nicht nur im öffentlichen sondern auch im privaten (stabile Ehe, gute Beziehungen zu Schwiegereltern und Geschwistern) Bereich sichert.

Egloff zeigt, dass die Lese- und Schreibmängel aus einer extrem schwierigen familiären Situation entstehen. Seine Mutter ist als Alleinerzieherin von acht Kindern überfordert, sodass bei ihm Verwahrlosungsgefahr besteht. Mit Hilfe der Großeltern, wo der Großvater als Ersatzvater agiert, kann er eine Heimkarriere nur knapp abwenden. In der Schule weist er basale Mängel in Lese- und Schreibkompetenzen auf. Diese sind zwar bekannt, von LehrerInnen wird aber sein fachliches Wissen höher bewertet, und außerdem werden seine hervorragenden Leistungen in handwerklichen und sportlichen Fächern berücksichtigt. Darüber hinaus übernimmt er verantwortungsvolle Positionen bei den Pionieren und der Freien Deutschen Jugend (FDJ).<sup>7</sup> Als im vierten Schuljahr diese Schwächen dann doch seine weitere Schullaufbahn in Frage stellen, tritt eine zusätzliche gesellschaftliche Ressource in Gestalt des sog. Elternaktiv<sup>8</sup> auf den Plan, die ihn mit Nachhilfe über diese Schwelle hievt. Egloff sieht hier in Gestalt des Großvaters und der Elternaktivistin wichtige signifikante Andere am Werk, die an entscheidenden Schnittstellen als personale Ressource verfügbar sind.

---

<sup>7</sup> Es handelt sich hierbei um Vorfelddorganisationen der SED im Kinder- und Jugendbereich.

<sup>8</sup> Vergleichbar unserem Elternverein, nur mit weitaus stärkerem (Selbst)Verpflichtungsanspruch zur Unterstützung von Kindern mit Lernschwierigkeiten, die diesbezüglich über keine eigenen privaten Ressourcen (Eltern, Verwandte) verfügen.

Nach Abschluss der Schule erhält er einen Ausbildungsplatz in einer Papierfabrik in Form einer (minderwertigeren) Teilfacharbeiterlehre. Er arbeitet sich aber im Betrieb hoch, und es gelingt ihm ein Arbeitsplatzwechsel zur Reichsbahn, wo er mit Unterstützung seines Vorgesetzten Lehrgänge zum Facharbeiterbrief nachholt. Er nutzt sämtliche Weiterbildungen, die ihm zugänglich sind und wird schließlich bei der Reichsbahn sogar Lehrausbildner. Nach dem Zusammenbruch der DDR übernimmt er weiterhin eine proaktive Rolle. Er kündigt von sich aus, als die ersten Arbeitsplätze im Betrieb in größerem Stil verloren gehen, und es gelingt ihm, in einen anderen großen, von westdeutschen Eigentümern geführten Betrieb zu wechseln. Er wird auch dort nach einiger Zeit als Lehrausbildner eingesetzt.

Florian Wolf hätte, wie Egloff deutlich macht, von sich aus keinen Bedarf für eine Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs gesehen, denn seiner Ansicht nach hat er gezeigt, dass man sein Leben auch ohne schriftsprachliche Kenntnisse meistern kann, und er war auch bestens in die Gesellschaft der Bundesrepublik integriert. Er wird aber von Frau und Schwiegermutter in den Kurs „gelockt“, den er dann auch ohne Probleme meistert.

Bei Florian Wolf treten erhebliche Probleme der begrifflichen Einordnung auf, zumindest was die dominierenden Klassifikationen betrifft. Als „funktionalen Analphabeten“ kann man ihn schwerlich bezeichnen, denn seine (sehr bescheidenen) Schriftsprachkompetenzen reichten nicht nur in der „alten“ DDR, sondern auch in der „wiedervereinigten“ Bundesrepublik aus, um „in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die eigenen Möglichkeiten zu entwickeln“ (UNESCO 1995). Allerdings liegt er mit seinen individuellen Kompetenzen weit unter dem, was in Form von Basisbildung (vgl. Kap. 3.2) als erforderliche Untergrenze für gesellschaftliche Teilhabe (über die er aber sehr wohl verfügt) gewertet wird.

Egloff hebt in ihrer Interpretation des Falles sowohl die trotz äußerst ungünstiger und benachteiligender familiärer Verhältnisse vorhandenen Ressourcen in Person des Großvaters, der Elternaktivistin und später seiner Frau und deren Familie, aber auch die gesellschaftlichen Ressourcen der DDR-Gesellschaft hervor. Ich möchte mich im Folgenden auf diesen zweiten Aspekt konzentrieren (ohne den ersten für die konkrete biografische Verlaufskurve von Florian Wolf gering zu schätzen), da es mir um die Wirkung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geht.

Zunächst ist festzuhalten, wie sich an dem Fall zeigt, dass auch in der DDR die Unterstützung benachteiligter Familien, die sich in schwierigen Situationen befanden, nicht ausreichend gelungen ist und auch das Schulsystem nicht in der Lage war, in ausreichendem Maße kompensatorisch zu wirken, sodass Florian Wolf sich Schriftsprachkompetenzen trotz seiner sozialen und familiären Benachteiligung aneignen hätte können.

Dennoch zeigt sein Fall eine Vielzahl von Aspekten der DDR-Gesellschaft auf, die dazu geführt haben, dass auch Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen einen durchaus hohen sozialen Integrationsgrad erreichen konnten. Dazu gehört zum einen sicher der Umstand, dass jedem/r Schulabsolventen/in (auch jenen mit schlechten Zeugnissen) ein Lehr- und Arbeitsplatz (wenn auch in unterschiedlicher Qualität) garantiert wurde. Dazu ist aber weiters vor allem jene durchgehend relativierende Bewertung von Schriftsprachkenntnissen (durch LehrerInnen, Vorgesetzte, ...) zu zählen, deren Grundlage in der Anerkennung

von anderen Kompetenzen, wie praktisch-handwerkliches Geschick und fachliches Können sowie berufliches Engagement, bestand. Dies ermöglichte, wie am Fall von Florian Wolf deutlich wird, auch Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen die so wichtige Erfahrung von Selbstwirksamkeit, von Erfolgserlebnissen und einer daran aufbauenden Selbstwertschätzung. Bei Wolf kann dies wiederum als Voraussetzung für einen weiteren aktiven Ausbau seiner Stärken betrachtet werden, was wiederum weitere Anerkennung auch in Form von beruflichem Aufstieg zur Folge hatte.

Mit Johann Behrens beschreibt Egloff einen weiteren Fall einer „DDR-Biographie“, der es mit geringen Schriftsprachkompetenzen bis zum Schichtmeister gebracht hat, allerdings nach dem Zusammenbruch der DDR und nach Schließung seines Betriebs arbeitslos wurde. Aufgrund seiner geringen Schriftsprachkompetenzen stand er vor dem Problem, dass er an keinen Umschulungsmaßnahmen teilnehmen konnte. In diesem Fall zweifelt Egloff allerdings eine unmittelbar positive Wirkung des Alphabetisierungskurses, den er gerade absolvierte, für einen beruflichen Aufstieg an (Ebenda: 122).

Egloff spricht in ihrer zusammenfassenden Analyse der gesellschaftlichen Gründe von „institutionalisierten Solidaritätsmechanismen“ in der DDR und benennt diese wie folgt:

- das Elternaktiv, das die Abwendung von Schulversagen durch die Unterstützung schlechter SchülerInnen begünstigt
- gesellschaftliche Organisationen, wie Pioniere, FDJ, die Möglichkeiten zur Übernahme von Aufgaben und Verantwortung und damit auch zum Erwerb von Anerkennung boten
- der hohe Stellenwert der Arbeit in der DDR und der hohe Fachkräftebedarf, die eine systematische Förderung auch von SonderschülerInnen zur Folge hatten und das Nachholen von fehlenden Lehrgängen, sowie die Kompensation von Schriftsprachmängeln durch besondere Leistungen auf anderen Gebieten ermöglichten. (Egloff 1997: 128)

Um etwaigen Missverständnissen vorzubeugen, sei hier klargestellt, dass es hier (wie auch bei Egloff) keineswegs darum geht, das mit der DDR untergegangene gesellschaftliche System zu verteidigen bzw. im Nachhinein „schönzureden“. Aus der sehr konkreten inhaltlichen Perspektive dieser Studie, nämlich der Förderung sozialer Teilhabechancen für Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen, lassen sich daraus allerdings wichtige Schlussfolgerungen jenseits der ausschließlichen Konzentration auf individuelle Kompetenznachbesserung gewinnen. Das angeführte Beispiel macht deutlich, dass es von bestimmten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängt, ob geringe Schriftsprachkompetenzen zu einer sozialen Ausschließungsgefahr führen oder nicht. Der empirische Glücksfall des „Gesellschaftsvergleichs“ liefert allerdings sehr konkrete, praktische und anschauliche Hinweise für die Effekte gesellschaftlicher Strukturierungslogiken einerseits und für gesellschaftliche Gestaltungsansätze andererseits.

## 6 Zur Anlage der empirischen Untersuchung

### 6.1 Anlage der Untersuchung und methodische Vorgangsweise

Die vorliegende Studie ist insgesamt in drei Schritte untergliedert. In einer ersten Phase erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit den verfügbaren sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen zum Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen. Dazu wurden unterschiedliche Sichtweisen auf das Phänomen des „funktionalen Analphabetismus“ hinsichtlich ihrer Erklärungskraft behandelt und der österreichische Diskurs zum Thema analysiert. Dadurch wurden die inhaltlichen Grundlagen für die empirische Studie erarbeitet, da zu dieser Problemstellung noch keine Studien in Österreich existieren. Darüber hinaus wurden verfügbare quantitative Daten bzw. Abschätzungen in einem eigenen Kapitel zusammengestellt.

Den Kern der Arbeit bildet die empirische Erfassung von Lebenssituationen, Bildungskompetenzen und Handlungsressourcen von bildungsbenachteiligten Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Aufgrund der Komplexität und Besonderheit der Problemlage war die Anwendung qualitativer Methoden der einzige Weg, um brauchbare Ergebnisse zu den Fragestellungen der Studie zu generieren. Denn um die Ursachen sowie die Folgewirkung von Bildungsbenachteiligung angemessen zu erfassen und um die Beschränkung von Chancen zu sozialer Teilhabe in ihrer biografischen Tragweite analysieren zu können, ist es unumgänglich, eine biografische Perspektive einzunehmen.

Methodisch wurde das biografisch orientierte, problemzentrierte Interview insofern als geeignetes Instrument angesehen, als es ein flexibles Eingehen auf die Problemlage der Befragten ermöglicht, die Herstellung von Nähe gestattet, um sensible biografische Bereiche zu thematisieren und darüber hinaus durch seine Strukturiertheit bei gleichzeitiger Offenheit eine Vergleichbarkeit der erhobenen qualitativen Daten sichert.

Dieses Methodeninstrument bietet mehrere Vorteile: Es erlaubt einen möglichst offenen Zugang zur sozialen Realität der Befragten, die ja gerade in ihrer Vielfalt interessant ist; den Selbstthematizierungen der Befragten ist durch die Offenheit der Fragen breiter Raum gelassen; und gleichzeitig dient der Leitfaden als Gedächtnisstütze für die InterviewerInnen und hilft, Themen oder Aspekte, die von den Befragten ausgespart werden, anzusprechen. Die in den qualitativen Interviews eingeholten Erfahrungen von Bildungsbenachteiligten mit geringen Schriftsprachkompetenzen sollten, so der Ansatz der Studie, mittels einer verstehenden Methode einem sinnhaften Nachvollzug zugänglich gemacht werden.

Dazu wurden 30 biografische, leitfadengestützte Interviews mit in unterschiedlichem Ausmaß von Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb betroffenen Personen durchgeführt. Es wurde darauf geachtet, sowohl unterschiedliche Kompetenzlevels von Schriftsprachkenntnissen als auch eine Streuung entlang soziodemographischer Merkmale (Geschlecht, Alter, ethnische Herkunft, ...) angemessen einbeziehen zu können. In Bezug auf das Merkmal ethnische Herkunft/Staatsangehörigkeit wurden allerdings nur Personen der sog. zweiten

Generation, die den Großteil ihrer Schulbildung in Österreich absolviert haben, einbezogen, da Schriftsprachmängel in der deutschen Sprache aufgrund von Migration einer besonderen Problemstellung zuzuordnen sind. Außerdem wurden regionale Unterschiede bei der Auswahl berücksichtigt, um unterschiedliche Rahmenbedingungen (Großstadt versus ländliche Region) einbeziehen zu können. Aufgrund des schwierigen Zugangs zur Untersuchungspopulation war die Akquisition von InterviewpartnerInnen mit einem besonders hohen Aufwand verbunden.

### ***Forschungsfragen***

Die Untersuchung stützt sich, wie aus den bisherigen Ausführungen bereits deutlich wurde, auf einen dezidiert soziologischen Ansatz zur Analyse des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen. Dies inkludiert eine umfassende Sichtweise auf das Phänomen, die darauf abzielt, soziale Zusammenhänge und strukturelle Prozesse sichtbar zu machen. Dieser Ansatz beinhaltet, geringe Schriftsprachkompetenzen nicht als Problem individueller Kompetenzlevel zu konzipieren, sondern als ein genuin soziales und komplexes Phänomen zu rekonstruieren, um darüber ein angemessenes Verständnis zu erlangen.

Im Mittelpunkt stehen deshalb folgende zentrale Forschungsfragen:

1. Wie lassen sich Prozesse der Bildungsbenachteiligung in den Biografien der untersuchten Personen rekonstruieren? Dabei wird sowohl auf den Entstehungszusammenhang von Bildungsbenachteiligung unter Berücksichtigung von Aspekten der sozialen Herkunft, der familiären Sozialisation sowie von Erfahrungen und Prozessen im Bildungssystem rekurriert als auch auf deren Perpetuierung im weiteren Lebensverlauf.
2. Welche Strategien entwickeln Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen zur Bewältigung ihrer Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb im Lebensverlauf? Auf welche Ressourcen können sie dabei zurückgreifen und zwar sowohl bezogen auf individuelle, persönliche Ressourcen als auch bezogen auf soziale, gesellschaftliche Ressourcen im Sinne ermöglichender Gelegenheitsstrukturen?
3. Wie lassen sich Bildungsprozesse von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen rekonstruieren, und über welche Bildungs- und Handlungskompetenzen verfügen sie? In welchen Kontexten werden diese angewendet (Schule, Arbeitswelt, ...)?
4. Welche Rolle spielen soziale Zuschreibungsprozesse und soziale Beschämungsmechanismen für die soziale Ausgrenzungsfahr von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen? Welche Rolle spielen Formen und Mechanismen symbolischer Gewalt in Zusammenhang mit Schriftsprache, und welche Ausdruckformen nehmen diese an?

Im Zentrum dieser Arbeit steht also die empirische Erfassung von Prozessen der Bildungsbenachteiligung, ihrer Bewältigungsformen, des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzanwendung, Aspekte der sozialen Integration sowie die Motivation und Auswirkungen des Kursbesuchs. Aus diesen zentralen Erkenntnisinteressen ergibt sich, dass die Studie mit qualitativen Methoden durchgeführt wurde, da diese die Einbeziehung der biografischen Perspektive erlaubt. Denn damit konnten die sozialen Auswirkungen von Bildungsbenachteiligung in Form geringer Schriftsprachkompetenzen angemessen, d.h. über den Verlauf der Biografie hinweg, erfasst werden. Aus der zentralen Problemstellung und dem daraus abgeleiteten Erkenntnisinteresse ergab sich auch die thematische Gliederung des problemzentrierten Leitfadens.

Der Zugang zu den Interviewpersonen erfolgte beim überwiegenden Teil der Interviewpersonen (26 von 30) über Institutionen, die sog. Grundbildungskurse anbieten. Dies hatte mehrere Gründe. Zum einen erleichterte es den durch den hohen sozialen Beschämungsgehalt geringer Schriftsprachkompetenzen in unserer Gesellschaft resultierenden enorm schwierigen Zugang zu Betroffenen. Dieser war nur über die Vermittlung von Vertrauenspersonen möglich, die im Fall der Grundbildungskurse die TrainerInnen bildeten. Zum anderen waren die Erfahrungen und die Bedeutung, die Grundbildungskurse bei der Bewältigung von Bildungsbenachteiligung und v.a. im Hinblick auf soziale Teilhabe spielen, ein wichtiger Teil der Forschungsfragen.

Das bedeutet in der Folge auch, dass das Sample keine Repräsentativität beanspruchen kann, da davon auszugehen ist, dass KursteilnehmerInnen nur einen bestimmten Ausschnitt der Gesamtpopulation der von geringen Schriftsprachkompetenzen Betroffenen bilden. Obwohl dies bei der Bewertung und Verallgemeinerung der Ergebnisse berücksichtigt werden muss, war dies auch nicht das Ziel des qualitativen empirischen Ansatzes der Studie. Da der Kursbesuch erst in einer bestimmten Phase der Biografie auftritt, können die rekonstruierten Prozesse der Bildungsbenachteiligung sowie die Strategien der Lebensbewältigung als nicht unmittelbar in Zusammenhang mit dem Kursbesuch stehend betrachtet werden. Des Weiteren gewährleistet gerade die gewählte Vorgangsweise beim Sampling, die zum einen deduktiv aufgrund theoretischer Vorüberlegungen und zum anderen auf Grundlage des Prinzips von Ähnlichkeit und Kontrast induktiv aus den ersten geführten Interviews erfolgte, dass die quantitative Zusammensetzung der KursteilnehmerInnen nicht auf das Sample durchschlägt. Vier weitere Interviews wurden über eine sog. überbetriebliche Ausbildungsstätte, eine Einrichtung, in der Jugendliche, die über den regulären Arbeitsmarkt keine berufliche Ausbildungsstelle erreichen konnten, einen Beruf erlernen können. Der Zugang erfolgte über den Leiter der Einrichtung. Die Interviewten wurden nach schwachen Schulnoten im Unterrichtsfach „Deutsch“ als Indikator für Schriftsprachschwächen ausgewählt.

Die Interviews erfolgten an unterschiedlichen Orten, die von den Interviewten selbst gewählt werden konnten, um die Rahmenbedingungen der Interviewbeteiligung möglichst niederschwellig zu gestalten. Dies waren entweder Räume in den (Bildungs)Einrichtungen selbst, aber zum Teil auch die Wohnungen der Befragten. Es handelte sich jedoch in allen Fällen um örtliche Rahmenbedingungen, unter denen eine ungestörte Befragung möglich war. Die Interviews dauerten zwischen 45 Minuten und eineinhalb Stunden und wurden unter Einwilligung der Befragten aufgenommen. Anschließend wurden die Interviewgespräche wörtlich transkribiert, sodass vollständige Abschriften der Gespräche als Grundlage für die Auswertung vorlagen.

Im Anschluss an die Erhebung erfolgte die Auswertung der Interviews, wobei die allgemeinen Standards zur inhaltlich-reduktiven Auswertung qualitativer Interviews nach Lamnek (1995: 107 ff) angewendet wurden, die sich auf folgende vier Auswertungsphasen stützen:

- Transkription der Interviews
- Einzelanalyse der Interviews zur Verdichtung des Materials – Ergebnis: strukturierte Fallportraits entlang der zentralen Auswertungskategorien, die Besonderheiten und verallgemeinerbare Aspekte des Einzelfalls enthalten
- Rekonstruktion allgemeiner Grundtendenzen auf Basis einer generalisierenden, fallvergleichenden Analyse
- Kontrollphase, in der Interpretationsbefunde unter Rückgriff auf die Transkriptionen nochmals einer Reflexionsschleife unterzogen werden

Im ersten Schritt wurden auf Grundlage der Interview-Transkriptionen für jeden einzelnen Fall sogenannte Fallportraits erstellt, die an einem einheitlichen Portraitschema orientiert waren. Zum einen konnten damit die Charakteristika jedes Einzelfalles herausgearbeitet werden. Zum anderen erlaubte es auch die Identifikation und Präzisierung generalisierbarer Muster. Diese waren thematisch entlang der zentralen Forschungsfragen strukturiert und enthielten bereits erste vorläufige Interpretationsversuche.

### ***Überblick über Dimensionen des Fallportraitschemas***

1. Bildungsbenachteiligung/Lernhindernisse
2. Bewältigungsstrategien von Bildungsbenachteiligung im Alltag und am Arbeitsmarkt
3. soziale Integration
4. Kursbesuch: Motivation und Auswirkungen
5. subjektive Erfahrungen mit sozialer Beschämung und symbolischer Gewalt.

Die Vorgangsweise bei diesem ersten Auswertungsschritt orientierte sich an jener für die Auswertung sozio-biografischer, problemzentrierter Interviews, wie sie Bolder/Hendrichs (2000: 45 ff) dargestellt haben:

- Satz für Satz Interpretation des Interviews
- Auflistung der zentralen Themen des/der Befragten (Relevanzsetzungen)
- Erstellen des Dossiers
- Offenheitsprinzip: Relevanz für Befragte
- offene Kodierung
- „axiale“ theoriegeleitete Kodierung
- Falldarstellung
- Falldarstellung auf zentrale forschungsleitende Fragestellungen beziehen

Die Fallportraits bilden demnach eine Synthese aus den zentralen Themen der Befragten und den Leitfadenthemen:

- Charakteristika des Lebenslaufs
- Welche Themen sind unter den zentralen Stichworten des Leitfadens „objektiv“ für die Person relevant?
- Charakterisierung der persönlichen Relevanzsetzungen und individuellen Umgehensweisen mit Themen

Auf Basis der strukturierten Fallportraits als Ergebnis dieses Auswertungsschrittes wurden dann in einer fallvergleichenden Analyse zum einen zentrale Faktoren der Bildungsbenachteiligung, die zu Schriftsprachmangel führten, rekonstruiert, zum andern aber auch typische Muster der Lebensbewältigung von Bildungsbenachteiligung im Hinblick auf soziale Inklusion herausgearbeitet. D.h. in diesem zweiten Schritt erfolgte dann eine fallvergleichende Auswertung sowie eine zusammenfassende Interpretation aller Interviews wiederum entlang der wichtigsten Forschungsfragen. Auf diese Weise wurden aus dem gesamten empirischen Material spezifische Muster rekonstruiert, die in der Folge als strukturierte und komplexe Interpretation in die vorliegende Arbeit eingearbeitet wurden.

## 6.2 Beschreibung des Samples

Das *Sampling* der Untersuchung war, wie bereits erwähnt, darauf ausgerichtet, eine möglichst große Vielfalt unterschiedlicher Situationen und Rahmenbedingungen der Untersuchungsgruppe einzufangen. Es sollte also der aus anderen Studien bekannten Heterogenität des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen Rechnung getragen werden.

Bei der Auswahl und Samplezusammenstellung wurde sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen. Zunächst wurden deduktiv aus der Analyse der Literatur und der verfügbaren Daten unterschiedliche Kategorien von Fällen zur Auswahl von InterviewpartnerInnen herangezogen, um eine möglichst vollständige Erfassung der sozialen Heterogenität von Personen, die über geringe Schriftsprachkompetenzen verfügen, zu gewährleisten. Diese wurden mit soziodemografischen Merkmalen zur weiteren Differenzierung kombiniert. Im Sinne des *theoretical sampling* (vgl. Glaser/Strauss 2005) wurden im Fortgang der Erhebung aber auch induktive Vorgehensweisen angewendet. D.h. nach der Durchführung und Auswertung erster Interviews wurden nach dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastivität weitere InterviewpartnerInnen ausgewählt. Allerdings zeigte sich im Laufe der Untersuchung, dass, v.a. im Falle von sehr heiklen, weil mit hohem sozialem Beschämungspotenzial behafteten Problemstellungen wie der hier verfolgten, auch das *theoretical sampling* aufgrund von Zugangsschwierigkeiten an seine Grenzen stößt.

Die Zusammensetzung des Samples lässt sich wie folgt beschreiben:

Die angestrebte Gleichverteilung nach Geschlecht konnte nicht erreicht werden: Im Sample finden sich neunzehn Männer und 10 Frauen. Dieser Überhang ergibt sich aus dem Umstand, dass Männer in viel höherem Maße bereit waren, sich an der Untersuchung zu beteiligen und für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Was die Altersverteilung betrifft, zeigt sich folgendes Bild: Sieben Personen sind der Altersgruppe 15–29 und weitere vier der Altersgruppe 30–40 zuzuordnen. Acht Personen weisen ein Alter zwischen 40 und 50 auf und weitere sieben befinden sich bereits jenseits der Fünfziger-Grenze. Obwohl dies einen leichten Überhang älterer Personen ergibt, konnte damit eine doch einigermaßen ausgewogene Verteilung erreicht werden. Fünf Personen weisen einen Migrationshintergrund auf.

Was die regionale Verteilung betrifft, so überwiegen Personen aus dem ländlichen Bereich, zumindest, was ihre Herkunft betrifft. Dies war eine weitere Schwierigkeit bei der Auswahl, denn nicht immer war von Personen bekannt, in welchem regionalen Umfeld sie aufgewachsen waren. D.h., selbst bei einem Teil der aus „Großstädten“ rekrutierten InterviewpartnerInnen stellte sich heraus, dass sie in eher dörflichen Umgebungen aufgewachsen waren.

Ein letzter, aber nicht unwichtiger Aspekt des *Sampling* bezieht sich auf das Niveau an Schriftsprachkompetenzen, über das die InterviewpartnerInnen verfügen, wobei dabei auf das Niveau vor dem Kursbesuch Bezug genommen wird. Da im Zuge der Interviews keine Kompetenzlevelmessungen durchgeführt werden konnten, habe ich diesbezüglich eine grobe Einteilung in folgende Schriftsprachlevels vorgenommen:

- Level 1: (gravierende) Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben
- Level 2: geringe Lesekompetenzen (mühsam und langsam) und gravierende Schreib- bzw. Rechtschreibprobleme
- Level 3: relativ flüssiges Lesen, aber (deutliche) Rechtschreibmängel

Aufgrund der durchgeführten Interviews ergibt sich folgende Zusammensetzung des Samples im Hinblick auf die Schriftsprachlevels: Auf Level 1 befanden sich acht Interviewte, auf Level 2 neun Interviewte und auf Level 3 sieben Interviewte. Dazu kommen weitere fünf Personen, deren genauer Level im Interview nicht eruiert werden konnte. Die diesbezüglichen Zweifel beziehen sich darauf, ob sie Level 2 oder Level 3 zuzuordnen sind. D.h. sie bewegen sich auf alle Fälle jenseits des niedrigsten Schriftsprachlevels 1.

## **7 Mechanismen/Muster der Bildungsbenachteiligung – zum Entstehungszusammenhang von Schriftsprachschwächen**

Dem Ansatz der vorliegenden Untersuchung gemäß wird das Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen nicht als individuelles Kompetenzdefizit konzipiert, sondern als komplexes soziales Phänomen von Bildungsbenachteiligung. Demnach richtet sich der Blick von einer isolierten Betrachtung individueller Kompetenzen auf jene sozialen Zusammenhänge, die einen Erklärungswert für das Phänomen besitzen. Insofern war ein Fokus der empirischen Arbeit darauf gerichtet, jene Prozesse der Bildungsbenachteiligung zu rekonstruieren, die zur Vermeidung einer vollständigen Aneignung von Schriftsprachkompetenzen bei den interviewten Personen geführt haben. Bildungsbenachteiligung ist ein soziales Phänomen, das weit über den hier behandelten Rahmen hinausreicht und weitaus mehr Menschen betrifft, als jene, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben aufweisen. D.h., Bildungsbenachteiligung kann unterschiedliche Formen annehmen, aber v.a. auch unterschiedliche Effekte im Sinne von Konsequenzen für die Biografien von Individuen nach sich ziehen. In unserem Zusammenhang interessieren v.a. jene spezifischen sozialen Prozesse, die zum Entstehen jener extremen Form von Bildungsbenachteiligung führen, die eine mangelhafte oder sogar Nichtaneignung von Schriftsprachkompetenzen darstellt, und damit zur Vorenthaltung einer in einer Schriftsprachgesellschaft entscheidenden Handlungsressource.

Um allerdings die Effekte dieser extremen Form der Bildungsbenachteiligung auf das Leben von Menschen angemessen abbilden zu können, reicht es nicht aus, sich auf den Entstehungszusammenhang zu beschränken. Bildungsbenachteiligung als soziales Phänomen ist nur im Kontext des gesamten Lebenszusammenhangs – und das bedeutet im Kontext der Biografie davon Betroffener – angemessen zu rekonstruieren. Dadurch geraten Aspekte der Kumulierung von Benachteiligungen in den Blick, aber auch gesellschaftliche Umgangsformen und individuelle Bewältigungsstrategien. Erst in einem solch umfassenden Zugriff kann der Komplexität des sozialen Phänomens Rechnung getragen werden, so die Intentionen der vorliegenden Studie. Deshalb widmet sich dieses Kapitel der Rekonstruktion von Mustern und Mechanismen der Bildungsbenachteiligung und fokussiert damit auf den Entstehungszusammenhang des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen sowie auf Aspekte der Perpetuierung im Kontext von Erwerbsbiografien. Im nachfolgenden Kapitel (8) werden dann auch Strategien der Bewältigung von extremer Bildungsbenachteiligung sowie in der Folge Bildungsprozesse (Kap. 10) herausgearbeitet. Der Aspekt des gesellschaftlichen Umgangs mit dem Phänomen und dessen Auswirkungen auf das Leben der davon Betroffenen werden in einem späteren Abschnitt (Kap. 11) behandelt.

Im Folgenden werden also jene Mechanismen von Bildungsbenachteiligung rekonstruiert, von denen die interviewten Personen betroffen waren und denen ein hoher Erklärungswert für das Entstehen ihrer Schriftsprachschwächen zukommt. In diesem Sinne werden hier im Folgenden Risikofaktoren bzw. -konstellationen für die mangelhafte bzw. Nichtaneignung von Schriftsprachkompetenzen thematisiert. Im Kern geht es dabei darum, aufzuschlüsseln,

worin genau das Spezifische jener Formen von Bildungsbenachteiligung besteht, die zum Entstehen von Schriftsprachmängeln führen.

Auf Basis der Analyse des empirischen Materials handelt es sich dabei um drei zentrale Risikofaktoren, die allerdings nicht getrennt voneinander zu betrachten bzw. zu bewerten sind. Der hohe Erklärungswert als Prädiktoren für Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb liegt v.a. in ihrer Verschränkung und wechselseitigen Beeinflussung bzw. Verstärkung. Es handelt sich dabei um die Faktoren soziale Herkunft, institutionelle schulische Benachteiligung und das Auftreten kritischer Lebensereignisse, die sich in der Analyse als hoch bedeutsam für das Entstehen von Problemen bei der Aneignung von Schriftsprachkompetenzen erweisen. Diesen wird im Folgenden Rechnung getragen, als zunächst Prozesse von Bildungsbenachteiligung aufgrund der sozialstrukturellen Positionierung der Herkunftsfamilie sowie aufgrund sich daran anschließender primärsozialisatorischer Aspekte analysiert werden. Des Weiteren werden Prozesse institutioneller Diskriminierung, die sich in den Erfahrungen der interviewten Personen mit den Bildungsinstitutionen widerspiegeln, thematisiert. Als dritter Faktor kristallisiert sich die Bedeutung kritischer Lebensereignisse heraus, die zum einen als eigenständiger Faktor extrahiert werden können, zum anderen ihre bildungsbenachteiligende Wirkung aber v.a. in Wechselwirkung mit den anderen beiden Faktoren entfalten. Wie wir sehen werden, lassen sich die einzelnen Faktoren in der Analyse der Biografie der Betroffenen nicht durchgängig trennscharf auseinander halten, was jedoch ihre erklärende Kraft nicht schmälert.

## 7.1 Soziale Herkunft und primärsozialisatorische Aspekte von Bildungsbenachteiligung

Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung zu sozialer Ungleichheit im Allgemeinen und zu Bildungschancen im Besonderen zeigen, dass soziale Herkunft einen wichtigen Einflussfaktor für die Lebens- und Bildungschancen von Menschen darstellt. Insofern ist dieser Faktor auch in Zusammenhang mit jener extremen Form der Bildungsbenachteiligung, die hier im Fokus steht, angemessen zu berücksichtigen. Darüber hinaus wird aber auch dem Umstand Rechnung getragen, dass Familienstrukturen ebenfalls einen bedeutenden Einfluss auf Bildungserwerbchancen haben (vgl. Grundmann 1992) und diese wiederum häufig in einem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft stehen. Das bedeutet, dass die Ausstattung mit den in einer Familie verfügbaren sozialen und kulturellen Ressourcen, wie etwa der Bildungsstand der Eltern sowie die sozialen Netzwerke und kulturellen Orientierungen, einen wesentlichen Einfluss auf die Ausgestaltung von Familienstrukturen und die in diesen ablaufenden Bildungsprozesse ausüben. Insbesondere für letzteres spielen die Qualitäten familialer Beziehungsstrukturen, wie etwa Kommunikationsformen und soziale Anerkennung, eine entscheidende Rolle (vgl. Grundmann 1998). Insofern ist die Berücksichtigung dieser Faktoren bei der Rekonstruktion von Bildungsbenachteiligung in Zusammenhang mit Schriftsprachmängeln von zentraler Bedeutung.

### ***Soziale Herkunft***

Wie bereits bei der Beschreibung des Samples deutlich wurde, weist die Streuung der sozialstrukturellen Positionierung der Herkunftsfamilien der interviewten Personen ein Grund-

muster mit begrenzter Variation auf, dessen Verortung im sozialen Raum sich in den unteren Regionen und soziokulturellen Milieus bewegt. Dies erschließt sich nicht auf den ersten Blick, sondern bedarf einer genaueren Betrachtung. Denn zwei der interviewten Personen kommen sogar aus mittleren sozialen Milieus. Allerdings stehen bei ihnen die Schriftsprachmängel in Zusammenhang mit (leichten) kognitiven Einschränkungen, die zu Lernbehinderungen führen, die auch durch in der Familie verfügbare hohe soziale und kulturelle Ressourcen nicht wettgemacht werden können. Sieben InterviewpartnerInnen können dem Facharbeitermilieu (zumindest ein Elternteil verfügt über eine abgeschlossene Berufsausbildung) und damit (zumindest gemäß der Sozialstrukturanalyse von Vester et al. 2001) ebenfalls dem sehr breiten Spektrum mittlerer sozialer Milieus zugeordnet werden. Allerdings sind dabei, v.a. im Hinblick auf die hier im Mittelpunkt des Interesses stehende Bildungsbenachteiligung, bestimmte Aspekte zu berücksichtigen. Zum einen lässt sich nicht immer exakt rekonstruieren, ob die Eltern bzw. der Vater tatsächlich eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, da sich einige Interviewte nicht exakt daran erinnern können. Zum anderen handelt es sich um Lehrberufe wie BäckerIn oder KellnerIn, die, wie aus den Biografien einiger Interviewter hervorgeht, durchaus auch für Bildungsbenachteiligte mit Schriftsprachproblemen zugänglich sind. Hingegen stammen zwölf InterviewpartnerInnen dezidiert aus (schul)bildungsfernen Familien, in denen beide Eltern über keine Berufsausbildung verfügen. Davon nochmals abgegrenzt sind neun InterviewpartnerInnen, die aus Familien kommen, die ich als sozial depriviert bezeichnet habe, da zur (Schul)Bildungsferne der Eltern auch noch eine dauerhafte Armutssituation dazukommt. Eine Differenzierung, die mir gerade in Zusammenhang mit der hier im Zentrum stehenden Problematik bedeutsam zu sein scheint. D.h. (zumindest) zwei Drittel der von mir Befragten weisen einen (schul)bildungsfernen sozialen Hintergrund auf.

Aus dieser sozialstrukturellen Positionierung aufgrund der sozialen Herkunft ergibt sich bereits eine Form der Bildungsbenachteiligung, die darin besteht, dass im Großteil der Familien der von mir interviewten Personen ein Mangel an für die Aneignung von (Schul) Bildung wichtigen Ressourcen zu konstatieren ist, die im vorschulischen Sozialisationsprozess zum Tragen kommen.

### ***Familiäre Sozialisationsbedingungen***

Ein auffälliges Merkmal der Familienstrukturen ist die hohe Anzahl an kinderreichen Familien. Fast ein Drittel, nämlich neun Interviewte, kommen aus kinderreichen Familien, wobei die dabei von mir gezogene unterste Grenze bei fünf Kindern liegt und die Bandbreite dabei bis zu Familien mit elf, zwölf und (in einem Fall sogar) fünfzehn Kindern reicht. Dies ist insofern von Bedeutung, als kinderreiche Familien v.a. in den unteren Regionen des sozialen Raums ein erhöhtes Armutsrisiko aufweisen, und dies auch einen *Impact* auf bildungsrelevante Ressourcen hat. Zum Mangel an materiellen Ressourcen kommt in der Regel auch eine aufgrund der Vielzahl an Kindern geringere elterliche Zuwendung und Unterstützung zum Tragen. Insofern könnte man Kinderreichtum in Familien der unteren sozialen Milieus durchaus als Risikofaktor für „funktionalen Analphabetismus“ bezeichnen, der allerdings nicht alle Kinder derselben Familie gleichermaßen betrifft.

Vierzehn der Interviewten, und damit fast die Hälfte, weisen eine intakte Familienstruktur auf, wenn man darunter in einem wenig differenzierten Sinne das Vorhandensein einigermaßen stabiler Beziehungsmuster zwischen den Familienmitgliedern und v.a. zwischen Eltern

und Kindern versteht. Diese eher grobe und damit auch vorsichtige Fassung der Familienstrukturen bietet sich v.a. auch deshalb an, da nicht in allen Interviews detaillierte Informationen über die familialen Beziehungen im Kindes- und Jugendalter vorliegen.

Knapp ein Drittel der Interviewten im Sample, nämlich neun, sind in Familien mit problematischen Beziehungsmustern aufgewachsen, die z.T. massive negative Auswirkungen auf die Sozialisationsprozesse, die Persönlichkeitsentwicklung und die Ausbildung von Handlungsbefähigung der Heranwachsenden nach sich ziehen. Als problematische Beziehungsmuster werden in diesem Zusammenhang Gewalterfahrungen in der Familie gefasst, die von regelmäßigen körperlichen Züchtigungen über den Einsatz massiver körperlicher Gewalt bis zu sexuellem Missbrauch reichen. Dazu zählen aber auch Alkoholismus der Eltern bzw. eines Elternteils, ständige Konflikte zwischen den Eltern sowie massiver Entzug von Zuwendung und instrumentelle Erziehungsformen. Dass sich daraus erhebliche Benachteiligungen für Bildungserwerbsprozesse ergeben, liegt auf der Hand. In diese Kategorie fallen auch Konstellationen der Überforderung von Familien, etwa AlleinerzieherInnen mit geringen sozialen Ressourcen und vielen Kindern – eine Konstellation, die etwa auch in „vollständigen“ Familien auftreten kann, wenn der Vater in seiner Ernährerrolle „auf Montage“ und damit jahrelang kaum im Alltag vorhanden ist. Zwei Personen weisen darüber hinaus ebenfalls extrem schwierige Sozialisationsrahmen auf, da sich durch Pendeln zwischen Heimen und (Pflege)Familie(n) ein derart zerrissener Sozialisationskontext etabliert, dass man kaum von einer (durchgängigen) Familienstruktur sprechen kann.

Damit weist ein nicht unbeträchtlicher Teil der Interviewten dieses Samples zusätzlich zur niedrigen soziostrukturellen Positionierung Risikofaktoren auf, die aus den familialen Strukturen resultieren und ebenfalls bildungsbenachteiligend wirken.

Dazu kommen aber noch weitere Faktoren, die zusätzlich spezifisch negative Auswirkungen auf die schulische Performanz beinhalten. Dies bezieht sich zum einen auf den häufigen Wechsel des Wohnortes in der Kindheit, der in drei Fällen gehäuft aufgetreten ist. Dies war für die Heranwachsenden jeweils auch mit einem Schulwechsel verbunden, was eine kontinuierliche schulische Karriere verhinderte. Die ohnehin bereits geringe Ausstattung mit sozialen Ressourcen macht diese Wechsel für die Betroffenen zu prekären, destabilisierenden Ereignissen für ihre schulische Leistungsfähigkeit.

Ein weiterer Aspekt, der in Zusammenhang mit primärsozialisatorischen Benachteiligungseffekten v.a. im bäuerlichen Milieu, das im Sample stark vertreten ist, auftritt, ist die frühzeitige Einbeziehung der Kinder in die Subsistenzarbeit des bäuerlichen Familienbetriebs. Verstärkend nachteilig auf den Schriftspracherwerb wirkt sich das v.a. in jenen Konstellationen aus, in denen ohnehin bereits Lernschwierigkeiten bestehen und wenn die Einbeziehung ein bestimmtes Maß überschreitet, sodass die schulische Beteiligung empfindlich eingeschränkt wird, wie dies bei drei Interviewpersonen der Fall war. *„Wenn sie dich gebraucht haben, haben sie dich daheim gelassen. So wie es beim Heu oder Obst war und so.“*, beschreibt etwa Herr Walder lapidar die Situation während seiner Schulzeit.

Insgesamt wird bei der Beschäftigung mit der sozialen Herkunft, den Familienstrukturen und bestimmten Aspekten der Primärsozialisation deutlich, dass diesen bereits ein beträchtliches Potenzial an benachteiligenden Faktoren innewohnt, die einen (negativen) Einfluss auf

den schulischen Bildungserwerb ausüben. Dieses besteht v.a. darin, dass die Sozialisationsbedingungen, die nicht alle, aber doch ein nicht unbeträchtlicher Teil der interviewten Personen als Heranwachsende in der vorschulischen Kindheitsphase vorgefunden hat, wenig Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten bereit halten, v.a. was die Vorbereitung auf schulische (Lern)Anforderungen betrifft. Was (Groh-Samberg/Grundmann 2006: 16) für die Bedeutung von familiären Sozialisationsbedingungen für soziale Ungleichheit im Kindesalter im Allgemeinen hervorheben, gilt auch für Prozesse der Bildungsbenachteiligung:

„Materielle Armut stellt, ebenso wie problematische, familiäre Beziehungsmuster, einen *zusätzlichen* Risikofaktor dar, der den strukturellen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Lebenschancen von Kindern *nochmals verstärkt* (Hervorh. im Original).“

Insofern stellt die Herkunft aus den unteren sozialen Milieus des Sozialraums bereits ein Risiko für gesellschaftliche Benachteiligung dar, das sich in Bezug auf den institutionellen Bildungserwerb weiter spezifiziert.

In ganz wenigen Fällen (zwei) könnte man sogar versucht sein, von einer sozialen Vererbung von Schriftsprachmängeln zu sprechen, da ein Elternteil ebenfalls bereits große Probleme beim Lesen und Schreiben<sup>9</sup> aufweist. Allerdings greift eine solche Interpretation entschieden zu kurz. Dies geht allein schon aus dem Umstand hervor, dass selbst in diesen beiden Fällen, aber auch in fast allen anderen, nicht alle Geschwister der Betroffenen Probleme mit dem Schriftspracherwerb hatten. Als paradigmatisches Beispiel kann in diesem Zusammenhang der Sozialisationshintergrund von Herrn Schrader angeführt werden. Er kommt aus einer sozial deprivierten Familie mit insgesamt sieben Kindern und wächst in einer Armutssiedlung auf. Der Vater ist Alkoholiker und „funktionaler Analphabet“. Während er seinen Angaben zufolge der Einzige mit Problemen beim Schriftspracherwerb ist, haben Brüder von ihm möglicherweise Grundbildungsbedarf in Mathematik, während drei seiner Schwestern eine Berufsausbildung als Berufsschullehrerin, Kindergärtnerin und Köchin absolviert haben. Schriftsprachmängel können demnach weder über einen Prozess der sozialen Vererbung noch allein aufgrund der sozialen Herkunft sowie der Familienstrukturen erklärt werden. Diese müssen durchaus als relevante Risikofaktoren für Formen der Bildungsbenachteiligung im Entstehungszusammenhang von Schriftsprachschwächen betrachtet werden, stellen aber keine hinreichende Erklärung für dieses soziale Phänomen dar. Dazu müssen noch weitere Faktoren in die Analyse einbezogen werden.

## 7.2 Kritische Lebensereignisse mit Risikopotenzial für Entwicklungs- und Bildungsverläufe

Aus den Analysen der biografischen Verläufe der in diesem Projekt interviewten Personen geht hervor, dass kritische Lebensereignisse als eigenständiger Risikofaktor für Bildungsbenachteiligung wirken, wie dies bereits Bauer et al. (2010) erstmals für den Entstehungszusammenhang von Schriftsprachmängeln herausgearbeitet haben. Unter kritischen Lebensereignissen versteht man demnach (mit Bezug auf Filipp 1995: 3 ff)

---

<sup>9</sup> Zumindest sind das jene Fälle, in denen sich das aus den biographischen Erzählungen mit einiger Sicherheit rekonstruieren ließ.

„[...] im Leben einer Person auftretende Ereignisse, die durch Veränderungen der Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und denen mit entsprechender Anpassung begegnet werden muss. Sie erzeugen Probleme oder Verluste, die als Herausforderungen wahrgenommen werden können und somit eine Chance für positive Entwicklungen darstellen oder als Risiken für Fehlanpassungen und Störungen wirken.“ (Bauer et al. 2010: 73)

Wie die AutorInnen herausstellen, ist das entscheidende Hauptmerkmal eines kritischen Lebensereignisses die Störung der Person-Umwelt-Passung. Die Konzeption der Person-Umwelt-Passung geht auf das in der Stressforschung entwickelte Person-Environment-Fit-Modell von Caplan (1983) zurück, das auf die Beziehung von Anforderungen (Stressoren) und Ressourcen abstellt. Darin wird das Entstehen von Stress auf eine mangelnde Passung zwischen einer Person und ihrer Umwelt zurückgeführt. Wobei sich in der Folge der daran orientierten Forschung heraus kristallisierte, dass für psychische Gesundheit und das Wohlbefinden v.a. die subjektive Person-Umwelt-Passung von Bedeutung ist (Edwards et al. 1998).

„Unser Denken und Handeln ist eingebettet in ein Passungsgefüge zwischen uns und unserer sozialen, räumlichen und dinglichen Umwelt, d.h. es herrscht eine relative Passung zwischen Handlungsoptionen und Handlungsmöglichkeiten auf der einen Seite und Handlungsspielräumen und Anforderungen auf der anderen Seite.“ (Filipp/Aymanns 2010: 12)

Veränderungen der Person-Umwelt-Passung treten im Leben von Menschen immer wieder auf und können häufig auch adaptiv bewältigt werden. Eine belastende Störung dieses Verhältnisses liegt dann vor, wenn eine Person subjektiv das Gefühl hat, mit den ihr verfügbaren Handlungsoptionen und -möglichkeiten, die sich vielfach zu Handlungsrouninen verdichten, die (geänderten) Anforderungen nicht bewältigen zu können. D.h. zu einem kritischen Lebensereignis können solche Veränderungen also dann werden, wenn die Person sich davon überfordert fühlt und subjektiv keine Möglichkeiten der Anpassung (des sog. *coping*) der eigenen Handlungsmöglichkeiten an die neuen Herausforderungen sieht. Filipp/Aymans (2010: 13) präzisieren das folgendermaßen:

„Bei aller Unterschiedlichkeit ist es die grundlegende Eigenschaft kritischer Lebensereignisse, dass sie das Person-Umwelt-Passungsgefüge attackieren, es in einen Zustand des Ungleichgewichts überführen, dass sie subjektive Theorien als die bislang unhinterfragten Gewissheiten erschüttern und dass sie heftige Emotionen auszulösen in der Lage sind und den Betroffenen nicht selten den Schlaf, den Appetit und die Lebenslust rauben. Die Botschaft, die solche Ereignisse transportieren, lautet in der Regel, dass die Welt nicht mehr die ist, die sie einmal war, und dass die Betroffenen nicht mehr die sind, die sie einmal waren. Die bisherige Sicht der Dinge greift nicht mehr; die Person und ihre Umwelt – sie passen nicht mehr zueinander.“

Allerdings ist das Eintreten eines kritischen Lebensereignisses für die Betroffenen zwar eine massive Herausforderung, aber trotz allem eine mit prinzipiell offenem Ausgang: sie kann positiv bewältigt werden oder aber krisenhafte Folgen nach sich ziehen. Dies hängt wiederum von den zur Bewältigung zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie vom Verlauf der Bewältigung ab.

Insofern liegt das Erklärungspotenzials dieses Faktors für den mangelhaften Erwerb von Schriftsprache nicht im Eintreten des Ereignisses selbst, sondern in den Rahmenbedingungen und Ressourcen, die zu seiner Bewältigung zur Verfügung stehen. Zunächst ist für unseren Zusammenhang von Bedeutung, dass sich solche kritischen Lebensereignisse in den Biografien der von mir interviewten Bildungsbenachteiligten in durchaus gehäuftem Maße identifizieren lassen. Dies ist insofern nicht überraschend, als aufgrund des spezifischen Risiko- und Gefährdungspotenzials, das in die Lebensbedingungen und Lebenswelten von gesellschaftlich benachteiligten Personen aus den unteren Milieus des Sozialraums eingelagert ist, die Wahrscheinlichkeit des Eintretens kritischer Lebensereignisse weitaus höher ist als in jenen der oberen Regionen des Sozialraums. Gleichzeitig sind die Ressourcen zu deren Bewältigung in diesen sozialen Milieus aber bedeutend geringer, sodass die Wahrscheinlichkeit einer positiven Bewältigung sinkt. Gerade in Bezug auf negative Auswirkungen von kritischen Lebensereignissen auf den Schriftspracherwerb ist auch der Zeitpunkt ihres Eintretens von maßgeblicher Bedeutung.

Um welche Art von Erlebnissen handelt es sich nun, die sich zu kritischen Lebensereignissen mit Risikopotenzial für den Schriftspracherwerb auswachsen können? Im vorliegenden Sample waren dies folgende: Unfall/Krankheit, häusliche Gewalt, Zuschreibung eines Außenseiterstatus, Tod eines Elternteils, Herabsetzungen durch Lehrpersonal oder Familienmitglieder sowie Flucht/Migration. Ingesamt lassen sich solche kritischen Lebensereignisse, je nachdem wie man sie im Einzelfall bewertet, in insgesamt fünfzehn oder neunzehn Fällen identifizieren. Ich werde sie im Folgenden im Einzelnen ausführen und mit Beispielen veranschaulichen.

Diese kritischen Lebensereignisse sind natürlich immer in die spezifische Situation der individuellen Biografie eingelagert und entfalten in diesem Rahmen ihre spezifische Wirkung. Sie sind deshalb auch nur in diesem Rahmen angemessen zu erfassen und zu verstehen.

### ***Unfall/Krankheit***

Beim kritischen Lebensereignis Unfall bzw. Krankheit, von dem in meinem Sample vier Personen betroffen waren, handelt es sich um schwere Unfälle oder Krankheiten, die monatelange (in einem Fall sogar mehrjährigen) Krankenhausaufenthalte nach sich ziehen und damit auch ebenso lange schulische Absenzzzeiten.

Bei Herrn Schrader, der aus einer sozial deprivierten Familie kommt, ist es ein Radunfall mit sechsmonatiger Schulauszeit, der den entscheidenden Einschnitt in seiner Schulkarriere darstellt. Die ohnehin bereits benachteiligenden Ausgangsbedingungen für die Bewältigung der Schulanforderungen aufgrund der familiären Sozialisation werden dadurch weiter verschärft und bieten geringe Ressourcen zur Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses zumindest in Bezug auf den Schriftspracherwerb. Dazu kommt die inadäquate Reaktion des institutionellen Bildungssystems auf dieses für ihn in Bezug auf den Schriftspracherwerb kritische Lebensereignis. Im folgenden Ausschnitt aus dem Interview verdichtet sich der Zusammenhang von benachteiligenden Ausgangsbedingungen, kritischem Lebensereignis und fehlender Unterstützung durch Schule und Elternhaus:

*„Mir hängt vielleicht der Unfall auch nach, da nach der 1. Klasse. ... Ich habe das ... am Anfang schon das Problem gehabt. Das war das einzige, wie ich in den Kindergarten gegangen bin, und nix gefördert und ... Und da ist daheim auch nix gelesen*

*worden und so. Und das einzige Gute, im Merken und im Rechnen war ich ... Da habe ich nicht das Problem gehabt. Das ist halt ... früher war man mehr draußen, da ist halt lesen oder so nicht so wichtig. Meine Eltern ... wenn ich woanders aufgewachsen wäre, wäre es vielleicht anders abgerannt wie ..., wenn das Nummer 1 gewesen wäre. Meine Mutter hat mehr Stress gehabt mit 7 Kindern. Mein Vater nie, der hat viel getrunken, wie er heimgekommen ist. Da ist es auch immer zugegangen. Das ist ... die hat auch nicht so viel Unterstützung gehabt. Und das ist ... Wenn du die Schwächen hast, ich weiß das, das ist ... was willst du denn nachher weitergeben? Das traust du dir selber nicht zu. Was willst du dann deinem Kind geben und so? Ja.“*

### **Häusliche Gewalt**

Häusliche Gewalt als kritisches Lebensereignis kann unterschiedliche Formen annehmen. Das reicht vom Entzug von körperlicher und psychischer Zuneigung durch Separierung ins Kinderheim über kontinuierliche körperliche Züchtigungen bis zu massiver körperlicher Gewalt und sexuellem Missbrauch. Dabei treten die häusliche Gewalt und damit das kritische Lebensereignis zumeist schon im Vorschulalter auf, mit allen negativen Konsequenzen, die sich daraus für die Persönlichkeitsentwicklung von heranwachsenden Kindern ergeben. In den massiveren Fällen handelt es sich dabei um schwere Traumata, die zumeist unbehandelt bleiben und sich bei den betroffenen Kindern unter anderem in Störungen der Sprachentwicklung (Stottern in verschiedenen Schweregraden) niederschlagen. Es liegt auf der Hand, dass dies gerade im Hinblick auf die schulischen Anforderungen massive Benachteiligungen bedeutet. Aber auch hier zeigt sich wiederum, dass diese vorschulischen Benachteiligungen sich durch die schulischen Reaktionen darauf weiter verschärfen. Die Sprachstörungen werden häufig als Anlass für eine Separierung in die Sonderschule genommen, womit häufig endgültig der Weg für die Ausbildung von Schriftsprachmängeln gelegt wird.

Herr Kühner kommt aus einer Familie mit auf den ersten Blick relativ intakten Familienstrukturen. Der Vater ist als Schweißer allerdings „auf Montage“ und daher immer nur am Wochenende für 2-3 Stunden für ihn greifbar, die Mutter Schneiderin und quasi Alleinerzieherin. Er erzählt, dass er, der als Mittlerer in der „Sandwichposition“ der Geschwisterreihenfolge (drei Kinder) steckt, von seiner Mutter häufig Schläge einstecken muss. Herr Kühner hat von Anfang an Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache, sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben. Dazu kommt ein nach seinen Angaben extremes Stottern. Er wird, nachdem er in der ersten Klasse negativ beurteilt wird, in die Sonderschule überwiesen. D.h., der Beginn seiner Schullaufbahn markiert für Herrn Kühner bereits einen markanten Einschnitt in seinem Leben.

*„Und da war ich dann eh schon einmal bei einem Psychiater, weil angeblich habe ich da Probleme gehabt, eh mit dem Lesen und mit dem Schreiben, wegen dem Ausdruck, weil ich nicht genau gewusst habe, wie ich es am besten rüberbringen soll. Dann habe ich angefangen zum Stottern, extrem aber. Da habe ich teilweise keine 4 Wörter herausgebracht, ohne dass ich nicht gestottert hätte. Und dann, ja, es war ziemlich brutal, überhaupt in der Schule. ... Weil ich bin nachher dann von der 1. Klasse, noch einmal 1. Klasse, weil ich sitzen geblieben bin. Dann habe ich automatisch ... bin ich dann in die Sonderschule gekommen. Und dann von der Sonderschule ... dann hat es natürlich eine komplette Umstellung gegeben, weil ich teilweise mit dem Rechnen und*

*mit anderen Sachen gut war, wo ich praktisch den anderen weit schon voraus war, aber mit dem Lesen bin ich dann noch mehr zurückgefallen, als ich dann schon war.“*

### **Zuschreibung eines Außenseiterstatus**

Ein kritisches Lebensereignis kann sich auch zu einer chronischen Erfahrung auswachsen, was dann besonders massive negative Folgen für die Betroffenen nach sich zieht. Dazu kommt es, wenn heranwachsenden Kindern aus unterschiedlichen Gründen ein sozialer Außenseiterstatus zugeschrieben wird, wovon fünf Personen im Sample betroffen waren, der zu einer dauerhaften sozialen Ausgrenzung bzw. zu dauerhafter sozialer Beschämung führt.

Am Beispiel von Herrn Mössner wird deutlich, dass sich ein solcher Außenseiterstatus erst an bestimmten (normativen) Übergängen in der Lebensgeschichte konstituieren kann. Sein Vater ist Bäcker und seine Mutter Hausfrau, und er wächst in einer weitgehend intakten Familie auf. Auch bei ihm wird der Schuleintritt zu einer entscheidenden Zäsur im Sinne eines kritischen Lebensereignisses. Herr Mössner ist von Beginn an der Herabwürdigung, dem Spott und der sozialen Ausgrenzung durch seine MitschülerInnen ausgesetzt. Er hat zum einen einen Sprachfehler (S und R-Aussprache) und zum anderen Probleme mit einer starken Braunfärbung seiner Zähne, was ihn kontinuierlich zum Gespött der MitschülerInnen und damit zu einem sozialen Außenseiter in der Schule macht. Dies bestimmt auch seine Erinnerungen an die Schulzeit.

*„Na, ich habe eigentlich nicht viel Erinnerung. Ich bin eigentlich immer nur sekkert worden, eigentlich, in der Schule. ... von den Schülern, weil ich habe schlechte Zähne gehabt. Ich habe schlechte Zähne auch noch gehabt, die habe ich mir erst richten lassen. Und die haben gesagt: „Ja, du kannst nicht Zähneputzen“ und lauter solche Sachen. Die waren komplett braun halt. Die haben mich eigentlich immer ausgegrenzt und alles.“*

In seinem Fall genügt ein relativ unbedeutendes körperliches Detail (braune Zähne) um ihn zu einem Außenseiter zu stempeln. Schule ist für ihn ab diesem Zeitpunkt ein Ort ständiger Herabwürdigung und Ausgrenzung, was die Herausforderung der Akkulturation, also der kulturellen Anpassung, die der Schuleintritt für ihn als Kind aus einem unterem sozialen Milieu bereit hält, nochmals entscheidend verschärft. Seine Lernmotivation und seine Aufnahmebereitschaft sind dadurch so weit gestört, dass er sich die Schriftsprache nur äußerst mangelhaft aneignen kann. Die Zuschreibung eines solchen Außenseiterstatus und die damit verbundene soziale Ausgrenzung kann sich aber auch an stärker sichtbaren körperlichen Merkmalen, die als normative Abweichung interpretiert werden, wie etwa Dickleibigkeit (Frau Lobner) oder körperlicher Behinderung (Frau Kugler), festmachen. Sie tritt aber auch in Fällen auf, wo solche eindeutigen körperlich wahrnehmbaren „Kainsmale“ fehlen (Herr Seitler und Herr Reiser).

### **Tod eines Elternteils**

Auch der Tod eines Elternteils kann sich unter den spezifischen Bedingungen einer individuellen Biografie zu einer kritischen Lebenssituation mit Risikopotenzial für das Entstehen von Schriftsprachmängeln ausweiten. Im Fall von Frau Jungwirth, die in einer Kleinbauernfamilie mit sechs Kindern aufwächst, treffen dabei mehrere Faktoren zusammen.

Der Tod der Mutter, als Frau Jungwirth sechs Jahre alt war, ist neben der erschütternden emotionalen Wirkung insofern ein kritisches Lebensereignis in unserem Sinne, als alle Kinder und somit auch Frau Jungwirth dadurch in verstärktem Maße zur Bewältigung der Arbeit am Bauernhof beitragen mussten. Der Vater bleibt Alleinerzieher und wird von der ältesten Tochter, die dazu früher aus der Schule genommen wird, unterstützt.

*„IP: Vor der Schule? Ja, es war eigentlich ... Also Arbeit war immer.*

*I: Schon vor der Schule, also dass man schon als Kind mitarbeiten hat müssen.*

*IP: Genau. Richtig, da hat man immer ein bisschen mit ... Aber natürlich wie dann meine Mutter weg war, dann hat jeder noch einen gewissen Teil von diesen Arbeiten, die sie auch gemacht hat, die sind eigentlich nach Alter dann da gestaffelt gewesen. Und umso älter dass man geworden ist, umso mehr ist es dann natürlich auch immer geworden. Und ein Kind, natürlich, muss ich auch dazu sagen, also ... ja, vielleicht hätte man sich mehr wehren müssen und sagen: „Nein, ich mache jetzt zuerst einmal meine Aufgabe und dann ...“. Aber dann hat meine Großmutter gesagt: „Was lernst du denn was von Amerika, da kommst du sowieso nie hin, ist gescheiter du gehst heuen“, oder so in der Richtung, nicht?“*

Zudem fällt dieses kritische Lebensereignis bei Frau Jungwirth unmittelbar mit ihrem Schuleintritt zusammen, was für Sie zu besonders schwerwiegenden Auswirkungen auf ihre Schulkarriere (auch im Vergleich zu ihren Geschwistern) führt. In einer Phase des äußeren Umbruchs durch den Eintritt in eine für sie bis dahin fremde und neue soziale Welt, der mit hohen Anforderungen und Anpassungsleistungen einhergeht, findet gleichzeitig ein gravierender innerer Umbruch in ihrem familiären und emotionalen Gefüge statt. Zu einer starken emotionalen Verunsicherung durch diesen doppelten Umbruch kommen in der Folge die veränderten familiären Rahmenbedingungen, die den Anpassungsprozess an die schulischen Anforderungen zusätzlich erschweren. Denn bevor Schulaufgaben erledigt werden können, müssen die zugeordneten Arbeiten erledigt werden, was sich bis in den Abend hineinziehen kann. Das hält Frau Jungwirth nicht nur unmittelbar vom Lernen ab, sondern prägt auch ihr weiteres Leben.

Frau Jungwirth ist in einem (schul)bildungsfernen sozialen Milieu aufgewachsen: *„Was lernst du denn was von Amerika, da kommst du sowieso nie hin, ist gescheiter du gehst heuen.“* Diese soziale Benachteiligung hat sich dann durch den Tod ihrer Mutter, die daraus resultierende emotionale Verunsicherung im kritischen Moment des Schuleintritts sowie durch das dadurch erhöhte Ausmaß an Kinderarbeit am heimatlichen Hof weiter verschärft, v.a. in Bezug auf ihre schulischen Leistungs- und Lernfähigkeiten.

### ***Herabsetzungen durch Lehrpersonal oder Familienmitglieder***

Auch Herabsetzungen durch Lehrkräfte bzw. durch andere Familienmitglieder, wie etwa Geschwister, können zu einem kritischen Lebensereignis gerade in Bezug auf die Bewältigung schulischer Anforderungen und den Schriftspracherwerb werden. Dies hängt von der speziellen familiären Situation und den Bewältigungsressourcen der Betroffenen ab. Bei Frau Willner, die aus einem schulbildungsfernen Elternhaus kommt, sind es die fortgesetzten Herabwürdigungen durch die ältere (Halb)Schwester, die selbst in der Schule keine Schwierigkeiten hat und diesen Umstand zur Herabsetzung ihrer Geschwister, die Lernprobleme aufweisen und alle drei in die Sonderschule überwiesen werden, einsetzt.

*„Ja, so auf die Art war das. Ja. Und ich sage, dadurch dass meine Mutter mehr berufstätig und das war und das ... Sie hat sich zwar mit uns hingesezt, hat mit uns auch gelernt und alles, aber es war doch nicht die Zeit so gegeben da, als wie wenn sie zuhause gewesen wäre, als wenn eine Mutter bei ihrem Kind daheim ist, ja? Ist ja logisch, jetzt hackelst du, oft Samstag, Sonntag war es auch. Es war die Oma zwar da und alles, aber ich war dann schon der Typ, wenn einer gesagt hat: „Komm her da lernen“, dass ich den Kondensstreifen irgendwo gesucht habe und fort war, weil ich immer Angst gehabt habe, die sagen mir das vielleicht genauso ins Gesicht, ja: „Du bist zu blöd dazu“, wenn du es dauernd gedrückt gekriegt hast von deiner Schwester, nicht?“*

Ständige Herabsetzungen und Zuschreibung können, wie an diesem Beispiel deutlich wird, zu Lernverweigerungshaltungen führen, die wiederum die Probleme in der Schule verschärfen.

### ***Migration/Flucht***

Ich habe bereits darauf hingewiesen, dass Ortswechsel in der Kindheit, verbunden mit den dazugehörigen Schulwechseln, einen negativen Einfluss auf den Schriftspracherwerb haben können. Einen Ortswechsel der besonderen Art stellen allerdings Migrationsprozesse dar, handelt es sich doch dabei um eine grundlegende Veränderung des Person-Umwelt-Verhältnisses, dessen Bewältigung besonders hohe Anforderungen stellt und somit gerade für Kinder ein hohes Potenzial enthält, sich zu einem kritischen Lebensereignis auszuwachsen. Im Sample befinden sich fünf Personen mit Migrationshintergrund, die den Großteil ihrer Schulzeit in Österreich absolviert haben. Migrationsprozessen kommt gerade im Hinblick auf den hier im Fokus stehenden (Schrift)Spracherwerb eine besondere und eigenständige Bedeutung zu. Dieser Zusammenhang wird allerdings in der Öffentlichkeit höchst verzerrt und verkürzt und v.a. in individualisierend Schuld zuweisender Art dramatisiert. Gerade in Bezug auf den Spracherwerb sind in Zusammenhang mit Migrationsprozessen höchst komplexe Zusammenhänge zu berücksichtigen, in die die Analyse des (Schrift)Spracherwerbs im Herkunftsland einzubeziehen ist, wie neuere Studien eindrucksvoll belegen (vgl. Brizic 2007). Diese Komplexität kann hier am Beispiel von Herrn Mircalan nur angedeutet werden.

Herr Mircalan stammt aus einer kurdischen Familie aus der Türkei. Im Alter von acht Jahren wird er mit seiner Mutter und seinen Geschwistern vom in Österreich bereits ansässigen Vater nachgeholt. D.h., er besucht zuerst zwei Jahre lang die Volksschule in der Türkei, kommt mit acht Jahren nach Österreich, muss aber nach einem halben Jahr aufgrund von Problemen mit dem Aufenthaltstitel mit seiner Mutter und den Geschwistern wieder in die Türkei zurückkehren. Er absolviert dort wieder ein Schuljahr, um danach endgültig nach Österreich zu übersiedeln. Diese abrupten Ortswechsel in der sensiblen Phase des Volksschulalters und der Wechsel zwischen unterschiedlichen schulischen Anforderungen und Sprachen stellen äußerst ungünstige Rahmenbedingungen für seine schulische Leistungsfähigkeit dar.

Herr Mircalan weist damit sehr ungünstige sozialisatorische Bedingungen für den Spracherwerb auf. Das bezieht sich aber nicht nur auf seine Schulwechsel zwischen der Türkei und Österreich. Es bezieht sich auch auf die Tatsache, dass seine Eltern eigentlich kurdischer Abstammung sind und Kurdisch eine in der Türkei verbotene Sprache ist. D.h. in der

Familie war Türkisch nicht die Muttersprache, und er konnte deshalb auch die türkische Hochsprache nicht exakt erlernen. Dadurch weist er auch im Türkischen grobe Schriftsprachmängel auf, hat es als Schriftsprache nicht vollständig erlernt, was wiederum negative Auswirkungen auf den Erwerb der deutschen Schriftsprache hatte.

Hinzu kommt, dass es ihm im Gegensatz zu seinen jüngeren Geschwistern als einzigem Kind der Familie nicht möglich war, den Kindergarten in Österreich zu besuchen, da die Familie (ohne Vater) damals noch in der Türkei war. In der Volksschule in Österreich muss er aufgrund seiner Probleme mit der deutschen Sprache, die sich insgesamt negativ auf seine Aufnahmefähigkeit und schulische Performanz auswirken, eine Klasse wiederholen. Eine spezielle Förderung zur Verbesserung seiner Deutschkenntnisse hat er nicht erhalten.

Zusätzlich ist in diesem Zusammenhang zu beachten, dass im Fall von (erzwungener) Fluchtmigration auch noch ein Traumatisierungspotenzial eingelagert ist, das den Impact eines kritischen Lebensereignisses deutlich erhöhen kann.

Das gehäufte Auftreten von als kritisch zu klassifizierenden Lebensereignissen in den Biografien der von mir untersuchten Personen legt es nahe, diese als eigenständigen Faktor in die Analyse der Entstehungsprozesse von Schriftsprachschwächen einzubeziehen. Dies bedeutet aber nicht, sie als unabhängigen Faktor zu behandeln. Denn das spezifische Risikopotenzial von kritischen Lebensereignissen für den Erwerb von Schriftsprache entfaltet sich im Kontext einer individuellen Biografie erst in der Wechselwirkung mit den anderen Faktoren, v.a. auch mit jenen Prozessen, die im institutionellen Bildungssystem als dem zentralen Aneignungszusammenhang von Schriftsprache ablaufen.

### 7.3 Institutionelle Diskriminierung: Bildungsbenachteiligung im Schulsystem

Dem Bildungssystem kommt beim Schriftspracherwerb die dominante und entscheidende Rolle zu. Deshalb ist besonders für unseren Zusammenhang die Frage, wie das Bildungssystem mit bereits bildungsbenachteiligten Personen umgeht, von entscheidender Bedeutung, v.a. auch bei der Rekonstruktion des Entstehungszusammenhangs von Schriftsprachmängeln.

Dem dominanten gesellschaftlichen Verständnis, das auch dem Selbstverständnis des Schulsystems entspricht, stellt sich dieses als eine Institution mit rein pädagogischen Aufgaben dar. Einer soziologischen Sichtweise gerät jedoch immer auch die soziale Selektionsfunktion des Bildungssystems als der Institution inhärente Funktion in den Blick. Die Zuteilung zu den unterschiedlichen Segmenten des Arbeitsmarktes erfolgt ja in erster Linie auf der Grundlage von Zertifikaten der unterschiedlichen Zweige des ebenfalls segmentierten Bildungssystems von unterschiedlichem Wert. Gomolla/Radtke (2002) sprechen von der „Distributionsmechanik des Schulsystems“ und weisen darauf hin, dass Selektionsentscheidungen der Schule, die einen folgenreichen Eingriff in das Leben von Kindern darstellen, als „Fördermaßnahme“ begründet werden.

Dies ist insofern für unseren Zusammenhang von Relevanz, als die Bedingungen, unter denen der normative Übergang<sup>10</sup> des Schuleintritts für Kinder aus unteren sozialen Milieus erfolgt und wie dieser von den betroffenen Personen subjektiv wahrgenommen wird, bei der Rekonstruktion von Bildungsbenachteiligungsprozessen eine wichtige Rolle spielen. Das Bildungssystem basiert auf einem Kanon von standardisierten und normierten Bildungsinhalten und Vermittlungsmethoden. Es handelt sich dabei allerdings insofern um eine hierarchische Normierung, als durch die Orientierung an mittelschichtspezifischen Bildungsvorstellungen gleichzeitig Bildungsformen und -inhalte aus schulbildungsfernen Milieus entwertet werden. Für die meisten Personen in meinem Sample stellt sich dieser normative Übergang als Eintritt in eine neue, sozial fremde Welt dar, der mit dem Gefühl der fehlenden Passung verbunden ist. Auch wenn dieses Gefühl nicht bei allen gleich stark ausgeprägt und die Intensität zum Teil auch von konkreten Lehrpersonen abhängig ist, so ist die Irritation beim Schuleintritt – die sich durch erste Erfahrungen, den Anforderungen nicht vollständig gewachsen zu sein, noch verstärkt – doch in vielen Interviews spürbar. In Person der LehrerInnen tritt die Schule ihnen und ihren Lernbedürfnissen und -schwierigkeiten entweder als „wohlwollend gleichgültige“, „objektiv klassifizierende“ oder aber als „offen feindliche“ Institution gegenüber. Obwohl in den einzelnen Biografien jeweils einzelne dieser unterschiedlichen „schulischen Gesichter“ dominieren, kommt es zum einen, nicht zuletzt durch Lehrer- und Schulwechsel, zu einander überlagernden Erfahrungen mit den unterschiedlichen Umgangsformen. Zum anderen sind diese Gesichter auch nicht völlig trennscharf in dem Sinne, dass sich Elemente des einen auch im anderen finden lassen.

### 7.3.1 Muster der „Schulkarrieren von Bildungsbenachteiligten mit Schriftsprachmängeln“

Auf Grundlage der Analysen der Biografien lassen sich drei Muster der Schulkarrieren von Bildungsbenachteiligten mit Schriftsprachmängeln identifizieren:

- Sonderschulüberweisung
- permanente Verweigerung des Aufstiegs (Volksschule, Hauptschule)
- „Mitschleppen“ (wohlwollende Gleichgültigkeit)

#### ***Muster 1: Überweisung in die Sonderschule – institutionelle Diskriminierung durch Separierung***

Ein besonders prägnantes Schulverlaufsmuster von Bildungsbenachteiligten ist die „Sonderschulkarriere“, eine Form institutioneller Diskriminierung durch Separierung. Dieses Verlaufsmuster zeigt sich bei einem Drittel der von mir interviewten Personen (10). Die Mehrzahl davon wird bereits in der Volksschule „ausgemustert“, andere im Übergang zur Hauptschule und einer während der Hauptschulzeit. Die Separierung stellt in mehrfacher Weise eine institutionelle Diskriminierung durch das Schulsystem dar, die zu einer Verstärkung der Bildungsbenachteiligung führt.

---

<sup>10</sup> Unter normativen Übergängen oder „normativen Lebensereignissen“ verstehen Filipp/Aymanns (2010: 32) vorhersehbare, an ein bestimmtes Alter gebundene und tlw. gesellschaftlich geplante bzw. vorgesehene (und damit normativ aufgeladene) Ereignisse, von denen in der Regel mehrere Personen gleichzeitig betroffen sind. Sie grenzen diese von non-normativen, in der Regel unerwarteten und unvorhersehbaren, Ereignissen, wie etwa Krankheit, Todesfall oder Arbeitslosigkeit ab.

Zum ersten stellt eine Überweisung in die Sonderschule gewissermaßen eine gesellschaftliche Ratifizierung von „Lernbehinderung“ und damit von mangelnder Intelligenz dar. Sie beschädigt damit bereits in einem frühen Stadium kindlicher Entwicklung die Zukunfts- und Lebenschancen v.a. auch mit Blick auf den Arbeitsmarkt enorm, was z.T., wie wir noch sehen werden, von den betroffenen Kindern mehr oder weniger intuitiv antizipiert wird. Es handelt sich um eine in hohem Maße stigmatisierte Schulform. SonderschülerInnen stellen gewissermaßen einen Paradefall von „intern Ausgegrenzten“ (Bourdieu) dar, die gerade dadurch ausgegrenzt werden, indem man sie im System separiert. Obwohl dieser Effekt, wie wir ebenfalls noch sehen werden, im weiteren Lebensverlauf von spezifischen ermöglichenden Gelegenheitsstrukturen, etwa im ländlichen Milieu, abgeschwächt werden kann.

Es handelt sich zum zweiten um eine Form der Bildungsbenachteiligung, da der festgestellte „Förderbedarf“ in der Sonderschule aufgrund struktureller Gegebenheiten (Klassengrößen, Anzahl der Lehrpersonen) nicht adäquat behandelt werden kann. Dies ergibt sich zumindest aus den von mir analysierten Biografien. Keine einzige der von mir interviewten Personen konnte seine/ihre Schriftsprachschwächen dort entscheidend verbessern. Sie sind vielmehr in das Muster der strukturellen Gleichgültigkeit mit wohlwollender Note in einem extrem stigmatisierenden Ambiente gewechselt. Was in diesem Zusammenhang aber noch als entscheidende Bildungsbenachteiligung hinzukommt, ist, dass nicht wenige in anderen Fächern, z.B. Mathematik, im Sonderschulkontext völlig unterfordert waren und dadurch an einer Entwicklung von Fähigkeiten gehindert wurden. Einige davon konnten trotz dieser unterfordernden und stigmatisierenden Separierung anschließend – nicht zuletzt aufgrund ermöglichender Gelegenheitsstrukturen zur Entwicklung ihres Potenzials – relativ „erfolgreiche“ berufliche Karrieren aufbauen.

Herr Kühner, der den normativen Übergang in die Schule mit einem Sprachfehler (starkes Stottern) antritt, wird nach einmaliger Rückstellung in die Sonderschule separiert. Dort kommt es für Herrn Kühner zur paradoxen Situation, dass er auf der einen Seite unterfordert ist, etwa in Mathematik. Auf der anderen Seite wird aber auch nicht speziell an seinem zentralen Problem, der Schriftsprachschwäche gearbeitet, sodass die Kluft immer größer wird. Die strukturellen Bedingungen in der Sonderschule – gemeinsamer Unterricht für drei Klassen, 40 Schüler auf eine/n LehrerIn – lassen eine spezielle Förderung auch gar nicht zu. Das Schicksal des/der „unterforderten SonderschülerIn“ teilen auch andere Personen aus meinem Sample.

Daran schließen sich zwei weitere damit verbundene Aspekte der Bildungsbenachteiligung durch institutionelle Kanalisierung an. Ich beziehe mich damit zum einen darauf, dass eine „Überweisung“ in die Sonderschule einen „quasi endgültigen“ Charakter im Sinne eines *one way ticket* aufweist. Die relative Undurchlässigkeit des segmentierten Schulsystems in Österreich wird bei der Separierung in die Sonderschule zu einer Abgeschlossenheit. Trotz der im Fall von Herrn Kühner, aber auch in anderen Fällen, festgestellten Unterforderung wird die Schriftsprachschwäche zur Legitimierung ihrer Einzementierung in einer stigmatisierten schulbildungsmäßigen Sackgasse.

Der zweite von mir angedeutete Aspekt der Bildungsbenachteiligung liegt in einer sozialen Verarmung der Lernumwelten und Erfahrungsräume (Solga/Wagner 2006). Was Solga/Wagner in ihrer Analyse für die HauptschülerInnen in Deutschland feststellen, die sie als „Zurück-

gelassene“ bezeichnen, trifft auf die SonderschülerInnen noch in viel höherem Maße zu. Den Autorinnen zufolge schaffen sog. institutionelle *gate keeping* Prozesse schulische Sozialisationskontexte, die durch eine Homogenisierung der SchülerInnen nach sozialer Herkunft gekennzeichnet sind. Solchermaßen künstlich erzeugte Leistungsentwicklungsmilieus haben negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen und die Aneignung sozialer Kompetenzen, da sie die Erfahrungsräume für die dort platzierten SchülerInnen entscheidend einengen. Auch wenn aus den Interviews hervorgeht, dass sich die meisten Befragten in der Sonderschule, zumindest was die Behandlung durch die LehrerInnen betrifft, durchaus wohl gefühlt haben, so wurde auch deutlich, dass es sich dabei mitnichten um ein spezielles Förderangebot für Bildungsbenachteiligte handelt. Aus den Schilderungen entsteht eher das Bild eines stigmatisierten „Schonraums“, der ein Leistungsrefugium im gesellschaftlichen Abseits schafft und damit entscheidend zum Entstehen von Schriftsprachschwächen beiträgt.

Ein spezieller, ebenfalls negativ wirkender Effekt dieser Form der Bildungsbenachteiligung durch eine schulische Separierung, die die gesellschaftlichen *Loser* zusammenfasst, ist Solga/Wagner zufolge ein mögliches Auftreten von Schulstress aufgrund vermehrter Gewalterfahrungen. Ich habe einen solchen Effekt teilweise in meinen Interviews durchaus feststellen können. Am Fall von Herrn Kühner wird deutlich, dass die Sonderschule einen speziellen sozialen Raum darstellt, in dem Gewalt unter SchülerInnen in verstärktem Maße auftritt. Herr Kühner berichtet davon, häufig von älteren Sonderschülern angegriffen worden zu sein.

*„Die haben uns ja wirklich nach der Schule abgepasst, und da ... hast du ein Glück gehabt, hast du netto ein Veilchen gehabt, hast du ein Pech gehabt, hast du teilweise eine Schnittverletzung gehabt oder sonst irgendwas.“*

Ein wichtiger Aspekt der Bildungsbenachteiligung ist in diesem Zusammenhang auch die Willkür, die solchen Separierungsentscheidungen inne wohnt. Sie erfolgen zum einen nicht nach in der Logik des Schulsystems liegenden standardisierten oder normierten Kompetenzfeststellungen. Dies lässt sich am Schriftsprachlevel der untersuchten Personen nachvollziehen. Personen mit wirklich basalen Schriftsprachmängeln, wie etwa Herrn Mössner, bleibt eine Separierung in die Sonderschule erspart, während andere mit höheren Levels davon betroffen sind. Die Willkür äußert sich dabei zum einen in LehrerInnenentscheidungen, liegt zum anderen aber wohl auch in der Verfügbarkeit von Sonderschuleinrichtungen begründet. Herr Danzer etwa erzählt, dass seine Separierung und die von vier seiner MitschülerInnen, ebenfalls aus unteren sozialen Milieus, mit der Fertigstellung einer Sonderschule im Nachbarort zusammengefallen ist. In diesem Fall hat das Angebot einen entsprechenden Nachfragebedarf erzeugt, der, sozial ausdifferenziert, auch befriedigt wurde. Einen sozialen Bias weist dieser Vorgang nicht nur in Bezug auf die Auswahl aus, sondern auch insofern, als die Eltern der „Separierten“ sich im Gegensatz zu anderen, nicht zuletzt aufgrund ihrer geringen sozialen Ressourcen, nicht gegen die Entscheidung zur Wehr setzen (konnten).

Abschließend zu diesem Punkt möchte ich noch einen Aspekt hervorheben, der sich auf die subjektive Ebene der Wahrnehmung durch die betroffenen Kinder selbst bezieht und der im Aufbau eines Stigmatisierungsbewusstseins besteht. Aus der sozialpsychologischen Forschung zum *stereotype threat*, der Angst vor (negativer) Stereotypisierung, ist bekannt, dass Personen mit einem ausgeprägten Stigma-Bewusstsein, also der Erwartung, mit negativen Stereotypen

konfrontiert zu werden, zu einer Vermeidungsstrategie gegenüber Lernen und intellektuell herausfordernden Aufgaben greifen, um ihren Selbstwert zu schützen. Schofield et al. (2006) fassen die Hypothesen, die der inzwischen sehr weit verzweigten Forschung zum *stereotype threat* zugrunde liegen, folgendermaßen zusammen:

„Die Sorge, aufgrund eines Stereotyps über die eigene soziale Gruppe bewertet und als unzulänglich befunden zu werden, wirkt sich kurzfristig nachteilig auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit aus und kann zudem langfristig zu einer abnehmenden Identifikation mit Bildung führen.“ (Ebenda: 15)

Hinweise auf solche Effekte lassen sich in vielen meiner Interviews finden. Am deutlichsten kann dies am Beispiel Frau Willners nachvollzogen werden. Frau Willner berichtet bereits in der Volksschule von Hänseleien durch MitschülerInnen als Reaktion auf ihre Lernschwierigkeiten. Diese verstärken sich, als sie in die Sonderschule ausgesondert wird, eine Separierung, der auch von ihrer Mutter (auf Zureden der Schwester, so zumindest die Erinnerung von Frau Willner) kein Widerstand entgegengebracht wird, während sie selbst bereits antizipiert, was dies für sie bedeutet.

*„Ja. Die (Halbschwester) hat ja der Mutti so lange eingeredet: „Für die ist es besser, die kommen alle 3 in die Sonderschule. Dort ist es gescheiter“ und so hin und her. ... ich habe gesagt: „Ich will in keine Sonderschule“. Und da hat dann richtig der Tiefpunkt erst angefangen, ja, für mich. Ich habe gesagt: „Ich will nicht. Weil ich weiß ganz genau“, habe ich gesagt „dass du dann nur gehänselt wirst von anderen Kindern“. Dass sie es vielleicht nur gut gemeint haben, das habe ich damals nicht gesehen, ja? Und ich sage eh, damit ist es für mich irgendwann einmal vorbei gewesen mit dem Lernen.“*

In diesem Zitat spiegelt sich zum einen die dominante „euphemistische“ Camouflage von Bildungsbenachteiligung durch Separierung als „Fördermaßnahme“ und zum anderen die darin eingelagerte Wirkung symbolischer Gewalt durch deren Akzeptanz durch Frau Willner als „möglicherweise gut gemeint“. Ab diesem Zeitpunkt haben sich die negativen Zuschreibungen noch gesteigert *„Ja. Und dann ist die Häklerei noch größer losgegangen, wie es die Kinder dann gewusst haben: Na, schau, die geht in die Sonderschule. Die Sonderschüler sind ja deppert.“* Insofern ist dadurch der Schulbesuch mit großer sozialer Scham behaftet, was ihre Abneigung gegen institutionalisiertes Lernen weiter vertieft. Frau Willner beschreibt mit eindrücklichen Worten den Impact, den diese Separierung auf ihr ganzes Leben als Kind ausübt. Durch die schulische Separierung, die eine Form sozialer Grenzziehung darstellt, erhält man eine neue Identität, die einen als abweichend ausweist und als gesellschaftlichen Außenseiter konstituiert, dessen Zugehörigkeit in Frage gestellt scheint. Gemäß dem Etikett der Schulform „Sonderschule“ enthält diese einen Sonderstatus, der eine öffentliche Herabsetzung und Degradierung zur Folge hat, die im Gefühl von Frau Willner einer symbolischen Ausgrenzung gleichkommt.

*„Ja. Andere haben dich mehr, weißt eh, so abseits, als wie wenn du etwas Schlechteres wärst oder so. ... Da bist du wie ein Außenseiter für die Anderen dann gewesen, weißt du. Die haben dich einfach – wie soll man sagen? – ... wie wenn du nicht in die Gesellschaft gehörtest, wie eine Außerirdische wärst du für die gewesen. So hat man sich halt gefühlt als Kind, nicht?“*

An ihrem Beispiel kann auch der langfristige Impact dieses Sonderschulstatus nicht nur auf die Lernmotivation und schulische Leistungsbereitschaft als Kind, sondern im Hinblick auf einen selbstschutzgetriebenen Selbstausschluss von jeglichen Bildungsanstrengungen sehr gut nachvollzogen werden. Erst die völlige gegenteilige Lernerfahrung im Basisbildungskurs kann diese (fast lebens)lang anhaltende Lähmung aufbrechen. Frau Willner stellt sich auf Anregung der Trainerin im Alter von 51 Jahren der Herausforderung, den Hauptschulabschluss nachzuholen und bewältigt dies auch erfolgreich.

### ***Muster 2: Die Verweigerung des Aufstiegs: Auf-der-Stelle-Treten im Schulsystem***

Ein weiteres Muster der Schulkarrieren von Bildungsbenachteiligten mit Schriftsprachmängeln, die vorwiegend in ländlichen Gemeinden auftritt, ist die permanente Rückstellung der SchülerInnen. Diese treten damit im Hinblick auf die schulische „Normkarriere“ gewissermaßen auf der Stelle und verlassen die Pflichtschule ohne einen Abschluss. Die objektiv strenge Anwendung der Bewertungslogik im Hinblick auf die normierten Bildungsstandards des Schulsystems hat in diesem Muster den Effekt, dass die Betroffenen kaum von der Stelle kommen.

Dieses Muster kann bereits in der Volksschule einsetzen und dazu führen, dass die davon Betroffenen ihre gesamte Schulzeit in der Volksschule verbringen und nicht über die primäre Stufe des segmentierten Bildungssystems hinauskommen. Sie tragen damit ebenfalls – ähnlich den SonderschulabsolventInnen – ein bildungsmäßiges Kainsmal mit beträchtlichem Stigmatisierungspotenzial.

Dies trifft in unserem Sample auf drei Personen zu. Es handelt sich dabei um Männer zwischen 48 und 56 Jahren, die alle in ländlichen Regionen aufgewachsen sind. Dies legt den Schluss nahe, dass es sich dabei um ein Schulverlaufsmuster handelt, das einer bestimmten (historischen) Entwicklungsstufe des Schulsystems entspricht und darüber hinaus auf den ländlichen Raum begrenzt bzw. in diesem Rahmen häufiger angewendet wurde. Dies könnte auch mit der regionalen Verfügbarkeit von Sonderschulen in Zusammenhang stehen.

Frau Willner, die sich deshalb nicht in diesem Muster befindet, da bei ihr nach der ersten Rückstellung das Muster der Aussonderung in die Sonderschule zu greifen begann, bringt jedoch die dahinterliegende Logik in ihrer verblüffenden Einfachheit auf den Punkt. Diese Logik setzt auf einem Verständnis auf, demgemäß Lernschwächen nicht als Anlass für zusätzlichen Förderbedarf interpretiert werden, sondern als nach objektiven Kriterien der Leistungsmessung zu personalisierende mangelnde Intelligenz.

*„Aber ich sage, die meisten Lehrerinnen waren so: Bist du mitgekommen, war es gut. Bist du nicht mitgekommen, dann hast du die Klasse noch einmal wiederholt. So war es halt am Land draußen. Ich weiß nicht, wie es da in Wien ist, aber ich glaube, da wird es ja auch nicht anders sein.“*

Dieses Muster beinhaltet ein gehöriges Potenzial an Unterforderung für die Betroffenen. Sie werden insofern als „hoffnungslose Fälle“ behandelt, als sie von den LehrerInnen „links liegen gelassen“ werden, was den Eindruck erweckt, dass sie nur aufgrund der herrschenden Schulpflicht im Bildungssystem geduldet werden. Das permanente „Sitzenbleiben“, wie die Rückstellungen oder kompetenzbedingten Klassenwiederholungen in der Alltagssprache

genannt werden, erhält in diesen Fällen einen fast wortgemäßen Sinn: Ihre gesamte (Volks) Schulzeit besteht in einem Absitzen der Zeit. Herr Holzer erzählt, dass er vom Lehrer (und Direktor) – der seinen keineswegs bildungsfernen Eltern (Vater Handwerker) bei einer Jause am häuslichen Küchentisch eröffnet, dass *„der Bua, das Lesen und Schreiben sowieso nicht erlernen (wird)“* – im Deutschunterricht zum Turnen ins Freie geschickt oder anderweitig beschäftigt wird: *„Der Lehrer sagte: ‚Du brauchst das nicht machen, weil das kapiert du eh nicht‘. Und das haben meine Eltern akzeptiert, was der gesagt hat und ...“*.

Auch im Fall von Herrn Walder lässt die Behandlung durch den Lehrer/Direktor auf ein ähnlich apodiktisches Urteil – auch wenn er im Interview nicht von einer entsprechend offenen Explikation erzählt – schließen. Herr Walder kommt aus einem bildungsfernen sozialen Milieu am Land. Er wird mit noch nicht sechs Jahren eingeschult, aber dann zurückgestellt. Auch beim neuerlichen Versuch kommt er mit den Anforderungen ohne entsprechende Förderung nicht zurecht und muss die erste Klasse wiederholen. Er steigt dann in die zweite Klasse auf (mehr vom Lehrer durchgewunken als aufgrund seiner Leistungen, wie er sagt) und wird danach immer negativ beurteilt: *„Und da bin ich sitzen geblieben immer. Und dann bin ich in die Volksschule gegangen bis zum Schluss [...]“*, sodass er nach acht Jahren Volksschule mit nicht einmal 15 Jahren das Schulsystem verlässt.

Er erzählt davon, dass seinen Schwierigkeiten im Erlernen von Schriftsprachkompetenzen von den LehrerInnen mit einer marginalisierenden Gleichgültigkeit begegnet wurde. Er macht dies im Interview in einem Tonfall und einer lapidaren Ausdrucksweise deutlich, die spürbar werden lässt, dass dieser Praxis nichts Außergewöhnliches anhaftete, sie vielmehr ein durchaus selbstverständliches Element des vorherrschenden pädagogischen Repertoires war.

*„Nein. Du bist halt ... Was weiß ich? Da hast du halt geschaut ... Ich meine, der hat sich da weniger draus gemacht auch. Du bist eh hinten in die letzte Bank gekommen oder die vorletzte, was ich weiß. Und der Direktor hat sich halt ... hat sich halt auch nix draus gemacht und so, was du machst. ... Wenn du irgendwo ... dann hast müssen ... kann sein, dass du vorn hast müssen knien, dann hast du noch müssen ein Buch in der Hand halten, dass du eh schon so gezittert hast. Dann hast du noch ein paar über die Finger gekriegt mit dem Staberl.“*

In dieser Praxis paart sich eine objektiv strenge Klassifizierung mit einer strukturellen Gleichgültigkeit gegenüber den Lernbedürfnissen von Herrn Walder. Die Marginalisierung durch eine interne räumliche Separierung im Klassenraum stellt den möglichst reibungslosen Ablauf des normierten Unterrichts sicher. Der Verweis in die pädagogische Bedeutungslosigkeit und die Reduktion auf eine möglichst friktionsfreie körperliche Anwesenheit veranlassen Herrn Walder zu einem im Rückblick eindeutigen Resümee:

*„Ich meine, die ganze Schulzeit war zu 80 % oder 90 % unnötig.“*  
*„8 Jahre. Die ganze Zeit war umsonst, sage ich heute.“*

Die v.a. aufgrund der Schriftsprachmängel erfolgende „Kasernierung“ in der Grundschule hat abgesehen von marginalisierenden Behandlungsweisen aber auch zur Folge, dass die Betroffenen insgesamt einer massiven Unterforderung ausgesetzt sind, sodass die Ausbildung von Kompetenzen in anderen Fächern, etwa in Mathematik, ebenfalls einer erheblichen Einschränkung unterliegt.

Allerdings zeigt sich, dass dem stigmatisierenden Effekt von defizitären schulischen Leistungen im Klassen- und Schulverband durch MitschülerInnen insofern Grenzen gesetzt waren, als dieses Potenzial von den Betroffenen aufgrund ihrer überlegenen körperlichen Stärke in hohem Maße kontrolliert werden konnte: *„Wenn wer was gesagt hat, dann bin ich dann irgendwie „raufert“ geworden (lacht)“* – Herr Walder.

Umso interessanter ist allerdings, dass allen drei Personen, die dieses Schulverlaufsmuster aufweisen, eine vor diesem Hintergrund erstaunlich erfolgreiche Bewältigung dieser extremen Form der Bildungsbenachteiligung gelingt, zumindest wenn man ihre berufliche Karriere als Maßstab dafür heranzieht. Zwei haben sich selbständig gemacht und führen gewissermaßen erfolgreich ein Kleinunternehmen, und der Dritte arbeitet in einer durchaus verantwortlichen Position in einem Forschungsunternehmen. Auf die Bewältigungsformen und -strategien werde ich im nächsten Abschnitt genauer eingehen.

In den Schulverläufen zeichnen sich aber auch Mischformen der Muster ab. Etwa wenn eine streng klassifizierende Bewertung mit Rückstellungswirkung erst in der Hauptschule einsetzt und damit einen Bruch zum Muster der „wohlwollenden strukturellen Gleichgültigkeit“, das den Volksschulverlauf der Betroffenen bestimmt, einleitet. Die davon Betroffenen verlassen in diesem Fall das Bildungssystem ohne Hauptschulabschluss.

### ***Muster 3: Strukturelle Gleichgültigkeit mit wohlwollender Note – „Mitschleppen“***

Bei ca. einem Drittel der interviewten Personen weist die Schulkarriere trotz mehr oder weniger gravierender Mängel in den Schriftsprachkompetenzen einen geradlinigen, dem normierten Schulplan entsprechenden Verlauf auf. Sie erreichen damit zumindest jenes Mindestmaß an zertifizierter schulischer Kompetenzbestätigung (Hauptschulabschluss), das mittlerweile zwar als erforderliche Untergrenze des Kompetenzausweises für den Zugang zum Arbeitsmarkt und für soziale Teilhabe insgesamt gehandelt wird (vgl. Kap. 2.2), was aber im Lichte neuerer Untersuchungen (vgl. Krenn 2010) aber zunehmend fragwürdig erscheint. Das bedeutet, wenn auch die In-Wert-Setzung dieses Mindestzertifikats auf dem Arbeitsmarkt zunehmend prekär wird (vgl. auch Solga 2002), so bildet sich darin dennoch ein Mindestmaß der Erfüllung normativer Schulstandards ab, das sie von den „Abschlusslosen“ trennt.

Dieses von den Betroffenen in den Interviews mehrfach übereinstimmend als „Mitschleppen“ bezeichnete Muster ist mit einem zumindest teilweisen Außer-Kraft-Setzen der schulischen Bewertungslogik verbunden. Einzelne LehrerInnen oder auch Lehrerkollegien lassen bei der Bewertung der zum Teil doch auch gravierenden Schriftsprachmängel eine wohlwollende Milde walten, die den Betroffenen einen nach geltenden Maßstäben „normalen“ Bildungsweg ermöglicht. Allerdings beinhaltet auch dieses Muster einen hohen Preis in Form von Bildungsbenachteiligung für die Betroffenen, der ebenfalls zum Entstehen von Mängeln beim Schriftspracherwerb beiträgt. Es handelt sich dabei um eine strukturelle Gleichgültigkeit des Schulsystems gegenüber dem spezifischen Bildungs- und Förderbedarf bildungsbenachteiligter Kinder. Die in spezifischen Situationen unter spezifischen biografischen Rahmenbedingungen auftretenden Lernschwierigkeiten von SchülerInnen beim Schriftspracherwerb werden in diesem Muster zwar nicht mit letzter Konsequenz sanktioniert, jedoch weitgehend ignoriert.

Frau Loibner, die nicht aus einem schulbildungsfernen Elternhaus kommt, der aber aufgrund ihrer Dickleibigkeit bereits beim Schuleintritt ein hohes Stigmatisierungsrisiko anhaftet, hat zwar kaum Probleme, das Lesen zu erlernen, weist aber eine hartnäckige Rechtschreibschwäche auf. Sie berichtet allerdings, dass die entsprechend negativ-prekäre Bewertung (ständig zwischen den Noten 4 und 5 pendelnd) die einzige Reaktion der LehrerInnen bildete. Trotz entsprechender Ambitionen wurde ihre diesbezügliche Schwäche – möglicherweise auf dem Hintergrund von weitverbreiteten Begabungsideologien – als Faktum hingenommen. Darauf deutet zumindest der Umstand hin, dass ihr die Lehrerin bereits in der zweiten Klasse Hauptschule versichert, dass sie bei ihr niemals eine bessere Note erreichen wird können. Es wurden ihr weder Hinweise zu Lernstrategien oder Übungsformen gegeben noch wurde ihr in anderer Weise besondere Unterstützung angeboten, was sie selbst auch moniert.

*„[...] und es ist aber auch nie gesagt worden: Das, das und das müsstest du üben, damit du im Rechtschreiben gut wirst, sondern man wird halt einfach mitgeschleppt irgendwie.“*

Auch hier tritt wieder jene strukturell-institutionelle Gleichgültigkeit gegenüber Kompetenzschwächen von SchülerInnen zutage, die von sozialen Hintergründen und Benachteiligungen abstrahiert und sich gleichzeitig in das Gewand der objektiv-neutralen Vermittlungs- und Bewertungsinstanz hüllt. Handelt es sich bei Frau Loibner „nur“ um das Problem einer Rechtschreibschwäche, so zeigt sich am Beispiel von Frau Wild, dass dieses Muster selbst in Fällen funktioniert, wo extrem deprivierte vorschulische Sozialisationskarrieren zu massiven Sprachentwicklungsproblemen und daraus folgenden Spracherwerbschwierigkeiten führen. Bei Frau Wild bewerten die LehrerInnen ihre doch groben Schwächen in Deutsch und Mathematik in der Volksschule nicht so negativ, dass sie eine Klasse hätte wiederholen müssen, was ihr eine relativ geradlinige Schulkarriere ermöglicht. Auch in der Hauptschule (zweiter Klassenzug) werden diese Mängel nachsichtig beurteilt, was vielleicht auch dem Umstand geschuldet ist, dass sie in anderen Fächern, wie etwa Geschichte oder auch im bildnerischen Gestalten, gute schulische Leistungen erbringt. Zumindest schreibt sie selbst diesem Umstand einen hohen Erklärungswert für die nicht erfolgte negative Beurteilung zu. Diese durchgängige Nachsicht der LehrerInnen trägt sie trotz ihrer groben, tlw. sogar elementaren Mängel in den Schriftsprachkompetenzen und in Mathematik gewissermaßen durch die gesamte Schulzeit bis zum Abschluss der Haushaltungsschule. Trotz dieser extremen Bewertungstoleranz sieht sich Frau Wild diesbezüglich zu einem ambivalenten Resümee veranlasst. Was sie in Bezug auf die Haushaltungsschule sagt, ist charakteristisch für ihre gesamte Schulbiografie.

*„Und, ja, da haben sie mich auch durchgeboxt, kann man sagen, weil ich so in Deutsch und Rechnen schlecht war. Mitleid vielleicht, ich weiß es nicht. Auf einer Seite Mitleid ... auf der anderen Seite haben sie mir aber nicht geholfen, nicht, Caritas, nicht?“*

An diesen Beispielen wird deutlich, dass Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb in seiner „weichen“ Form im Mantel personifizierter Nachsicht insofern in eine strukturell verankerte Gleichgültigkeit im Sinne fehlender Förderung und Unterstützung eingebettet ist, als sie selbst durch Initiativen von einzelnen LehrerInnen nicht überwunden werden kann. Könnte man die Vorgangsweisen im Fall von Frau Loibner und Frau Wild noch als „unterlassene Hilfeleistung beim Schriftspracherwerb“ klassifizieren, so zeigt das Beispiel von Herrn Schrader (aber auch von Frau Schreiber) eine „Überforderung der UnterstützerInnen“.

Herr Schrader trägt beim Schuleintritt ebenfalls die Bürde einer bildungsfernen und mit manifester Armut behafteten sozialen Herkunft, weshalb er von Beginn weg Schwierigkeiten hat, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Ein Radunfall, der ihm ein halbes Jahr Krankenhausaufenthalt beschert, wirft ihn jedoch entscheidend zurück. Er erfährt in der Volksschule keine kompensatorische Förderung und bildet daraufhin derart große Schriftsprachmängel aus, dass er von seinen MitschülerInnen deswegen „gehänselt“ wird. Obwohl sich in der vierten Klasse eine Lehrerin durchaus „schützend“ („Schwächen hat jeder“) vor ihn stellt, kann sie ihm, wie er sagt, trotz ihrer wohlwollenden Haltung auch keine entsprechende Unterstützung zur Verbesserung seiner Schriftsprachschwächen bieten. In der Hauptschule hat er, v.a. in der letzten Klasse, einen Lehrer, der sich explizit dem Problem „Schriftsprachschwächen“ angenommen hat und sogar einen entsprechenden Kurs (für Legastheniker) anbietet. Diese „späte Förderung“ konnte aber die vorher erfahrene Bildungsbenachteiligung nicht kompensieren, nicht zuletzt, da, wie Herr Schrader im Interview erzählt, die Angst immer größer wird und die Konzentration aufs Lernen verhindert:

*„Wenn du in dem Bereich in der Kindheit nicht arbeitest, das schaffst nachher nicht. Und das Problem ist nachher die Angst, das große. Die Angst ist größer, wie das andere zu lernen. Die Angst, das kriegst du nicht mit: Was sagt der? Warum kann ich nicht..? Und nachher kannst du deinen Namen fast nimmer schreiben, wenn du irgendwas ausfüllen musst. Da ... da hast du so viel Panik schon und so.“*

Daran wird der strukturelle Aspekt von Bildungsbenachteiligung deutlich, der sich durch und gegen die wohlwollenden Intentionen und Initiativen einzelner LehrerInnen hindurch durchsetzt. Die von den strukturellen Rahmenbedingungen des Schulsystems miterzeugten Prozesse extremer Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb können durch individuelle Lösungsversuche einzelner Akteure innerhalb des Systems kaum kompensiert werden und markieren vielmehr eine „Überforderung der Unterstützer“. Allerdings reduziert eine Schulkarriere im Muster der „Gleichgültigkeit mit wohlwollender Note“ die Gefahr der übermäßigen und v.a. institutionell ratifizierten Stigmatisierung im Schulsystem, was auch die negativen Effekte auf die Selbstwertbildung von SchülerInnen mit Schriftsprachmängeln senkt und möglicherweise für die Bewältigungsformen der Bildungsbenachteiligung in der post-schulischen Lebensphase von Bedeutung sein kann.

### 7.3.2 Die Schule als angstbesetzter Ort – strukturelle und Lehrgewalt

Ein in der Öffentlichkeit weitgehend tabuisiertes Phänomen, das aber in den Interviews mit den Bildungsbenachteiligten in Zusammenhang mit Erfahrungen im Schulsystem häufig auftaucht, ist jenes der Gewalt von LehrerInnen. Abgesehen von der Tabuisierung wird das Phänomen darüber hinaus zumeist auf körperliche Gewalt beschränkt und in diesem Zusammenhang als ein zwar existentes, aber weitgehend einer inzwischen der Vergangenheit angehörenden schulischen Praxis zugeschriebenes Phänomen behandelt.

Aufgrund der Tatsache, dass viele Interviewte von Gewalterfahrungen im Bildungssystem berichten, muss es jedoch als direkt in Zusammenhang mit dem Phänomen des mangelhaften Schriftspracherwerbs stehend betrachtet und als eigenständiger Risikofaktor im Entstehungszusammenhang konzipiert werden. Auch wenn in diesem Sample Personen über 40 Jahre

etwa zwei Drittel ausmachen, so weisen die quantitativen Untersuchungen von Krumm zu Lehrgewalt aus den 2000er Jahren (vgl. Krumm 2003) aus, dass es sich dabei keineswegs um ein historisches Phänomen handelt. Allerdings ist es bei der Analyse von Lehrgewalt als Einflussfaktor für Risiken beim Schriftspracherwerb notwendig, das Phänomen konzeptiv aufzufächern, d.h. die ganze Bandbreite an Formen, die Lehrgewalt annehmen kann, darzustellen. Eine solche begriffliche Klärung findet sich bei Bauer et al. (2010: 82), die das Phänomen in die drei Formen, seelische und körperliche Gewalt sowie Vernachlässigung und deren einzelne Elemente, aufschlüsseln:

„Formen von Lehrgewalt sind

... seelische Gewalt:

- Vertrauen zerstören, Ablehnen → Demütigungen, Überforderungen, Bestrafung durch Respektlosigkeit oder Ignoranz
- Ängstigen → Isolation, Drohungen, Beschimpfungen, Wutanfälle
- Missbrauch → Behandlung nach Laune, sexueller Missbrauch, Instrumentalisierung in Konflikten
- Vermittlung von Abhängigkeit, Ohnmacht und Wertlosigkeit → Überdominanz und -regulation

... körperliche Gewalt:

- Schubsen, Schütteln, Kneifen, Ohrenziehen, Schlagen, Boxen, Treten
- Sexuelle Übergriffe

... Vernachlässigung:

- Verweigerung von Zuwendung, Betreuung, Schutz, Respekt, Akzeptanz, Förderung → Körperliches Wohl untergraben, Gefahren ignorieren, aber auch Alleinlassen in Form nicht ausreichenden Erklärens des Unterrichtsstoffes, Nichtwürdigen von Leistungen.“

Eine solcherart vorgenommene Ausdehnung des Gewaltbegriffs kann durchaus kritisch betrachtet werden. Allerdings rechtfertigen meines Erachtens die Auswirkungen selbst der indirekten, „weichen“ Formen von Gewalt, die in den biografischen Erzählungen zum Ausdruck kommen und sich in massiven Einschüchterungen und Angstzuständen niederschlagen, eine solche Ausweitung. Einer engen begrifflichen Fassung würde die Gewaltförmigkeit dieser „weichen“ Formen aus dem Blick geraten und damit auch deren Impact auf die Lebensgeschichten der davon Betroffenen.

In den Interviews finden sich vielfältige Schilderungen eigentlich aller Formen von Lehrgewalt. Am häufigsten, da eigentlich bei allen interviewten Personen der Fall, ist Gewalt durch Vernachlässigung, die ja auch bereits in den Auszügen zu den Schulverläufen schon durchschimmert. Denn die Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache sind auch ein Effekt von Vernachlässigung durch LehrerInnen. Es handelt sich dabei um eine Form von Gewalt, die v.a. für Kinder aus unteren sozialen Milieus, deren Herkunftshabitus eine fehlende Passung zu den normierten schulischen Bildungs- und Vermittlungsstandards aufweist, zum Tragen kommt und, da sie unmittelbar in die Strukturen des Bildungssystems selbst eingelassen ist, auch als strukturelle Gewalt bezeichnet werden kann. Der nachfolgende Auszug aus

dem Interview mit Frau Kugler steht paradigmatisch für den Umgang von LehrerInnen mit dem Sprachproblem des Stotterns, von dem auch einige andere InterviewpartnerInnen betroffen waren. Es zeigt sich, dass das Schulsystem nicht adäquat auf die spezifischen Lernbedürfnisse solcher Kinder eingehen kann. Sprachfehler, in diesem Fall das Stottern, stellen gewissermaßen eine Störung des offiziellen Schulsystems dar, auf den dieses nicht mit spezieller Förderung, sondern mit struktureller Gleichgültigkeit und Vernachlässigung reagiert.

*„Ich meine, bei uns wurde es immer so gehandhabt: Wir haben gelesen. Und bei mir war eben ... der Sprachfehler war da extrem, noch stark. Ich fing halt zum Stottern an, wenn ich was lesen sollte. Und die Lehrerin dann immer: Gleich weiter. Da konnte ich nie was dazulernen, weil wenn ich zum Lesen dran war, hat es immer geheißt: Gleich weiter. Ja. Und ich wurde auch immer übergangen und alles.“*

In den Interviews wird auch deutlich, dass es sich um eine Form von Gewalt handelt, deren destruktives Potenzial v.a. jenen gegenüber wirksam wird, deren biografische Konstellation (soziale Herkunft, familiäre Sozialisationsbedingungen, kritisches Lebensereignis, ...) zu einem bestimmten Zeitpunkt des Aufenthalts im Bildungssystem (häufig bereits beim Schuleintritt) zu einer derart eingeschränkten Lern- und Leistungsfähigkeit führt, dass Vernachlässigung durch Lehrpersonen zu einem hohen Risikofaktor für chronischen Schriftsprachmangel wird.

Von körperlicher Gewalt in Form von Schütteln, Kneifen, Ohrenziehen, Schlägen und Tritten berichten v.a. die älteren InterviewpartnerInnen. Ihren Berichten zufolge waren körperliche Züchtigungsmaßnahmen ein fixer Bestandteil im pädagogischen Repertoire von Lehrkräften in Volks- und Hauptschulen. Neben dem Schmerz dieser körperlichen Insultierungen ist es aber vielmehr das Einschüchterungspotenzial, das der Aggressivität dieser „Maßnahmen“ innewohnt und stark negative Effekte auf das Leistungsvermögen ausübt. Herr Kafka berichtet von Gewaltanwendungen durch einige LehrerInnen in der Hauptschule, was dazu führt, dass der Schulbesuch für ihn zunehmend angstbesetzt ist und sich seine Lernprobleme weiter verschärfen. Obwohl dies nicht auf alle LehrerInnen zutrifft und andere durchaus verständnisvoll und offen den SchülerInnen gegenüber sind, erhöhen die Gewalterfahrungen doch seine Abneigung insgesamt gegen die Schule weiter.

*„Na ja, ich bin in einem kleinen Ort aufgewachsen. Ja, und in der Schule war es halt so ... also das war halt mit sehr viel Angst verbunden, weil die Lehrer, also eigentlich ... also ziemlich autoritär waren. Und von daher ... Na ja, ... der Musiklehrer z.B., der hat halt wertgelegt, dass man gut singen kann, nicht, und auch Texte auswendig lernt. Und wenn man das nicht so gut hingebraht hat, dann ist er eigentlich aggressiv geworden. Und da habe ich immer Angst gehabt. ... Ja, ja, da ist er körperlich ... gewalttätig geworden. Also, eigentlich, ja. Also er hat Gewalt angewendet. Und ich muss sagen, vor dem Lehrer habe ich wirklich Angst gehabt. Und da waren halt die ... das Lernen halt, das ist da schwierig gewesen, nicht, also ... Wenn man unter Angst lernen soll, also dann habe ich Schwierigkeiten gehabt einfach, und das hat sich ... in anderen Gegenständen war das auch so. ... In der Hauptschule war es ärger. Also in der Volksschule nicht so. Ja, pwww. Das war ... die Lehrer, wie gesagt, die waren autoritär voll, nicht, also das autoritär ist jetzt eigentlich nicht ganz das richtige Wort (lacht). Ja, das ... die haben halt richtig Druck ausgeübt und, ja, von daher ... Also das war alles mit Angst ... besetzt.“*

Sehr häufig finden sich in den Interviews Erfahrungsberichte zu Formen seelischer Gewaltanwendung durch LehrerInnen. Die Schilderungen weisen darauf hin, dass SchülerInnen mit schlechter schulischer Leistungsfähigkeit in höherem Maße Formen seelischer Gewalt durch LehrerInnen ausgesetzt sind. Es ist gerade ihre die schulischen Standards verfehlende Performanz, die sie zu bevorzugten Opfern dieser Form von Lehrgewalt werden lässt. Präziser formuliert: Ihre geringe schulische Leistungsfähigkeit erhöht das Risiko, zum/zur AdressatIn seelischer Gewalt durch LehrerInnen zu werden. Die Formen seelischer Gewalt, denen die Interviewten ausgesetzt sind, sind vielfältig. Die apodiktische Negativ-Bewertung ihrer Rechtschreibkenntnisse durch ihre Hauptschullehrerin hat bei Frau Loibner nicht nur das Vertrauen in die Beurteilungsinstanz, sondern auch in ihre eigenen Lernfähigkeiten in Bezug auf das Rechtschreiben zerstört – ein Urteil, das sie bis heute verfolgt. Frau Jungwirth, die aus einem bäuerlichen Milieu stammt und für die der Schuleintritt den Beginn ihrer Auseinandersetzung mit der Hochsprache markiert, wird, da sie das Wort „Eimer“ in Hochdeutsch nicht aussprechen kann, sondern immer wieder den für sie gewohnten Dialektausdruck wiederholt, mit demütigendem „Ecken-Knien“ bestraft.

Auch Herr Reiser berichtet von Demütigungen aufgrund schlechter schulischer Leistungen durch seine Mathematiklehrerin in der Hauptschule, die auf ungenügende Performanz in ihrem Fach mit einer Herabwürdigung und Verletzung der gesamten Person reagiert. Dies trifft ihn in besonderer Weise und bringt ihm eine schier endlose Kette demütigender Erfahrungen ein, da, nicht zuletzt aufgrund mangelnder Förderung, sein Lern- und Wissensrückstand ständig anwächst.

*„Dann bin ich in die Hauptschule gekommen, ja. Also ich habe da so ... die Mathematik-Lehrerin, die ich da gehabt habe, das war ... ich meine, wie soll ich das ausdrücken? Sie war sehr tief, sehr primitiv und so. Sie hat ... sie war sehr beleidigend. ... wenn man da irgendwas nicht richtig gemacht hat usw., dann ist man fast beleidigt schon geworden, also wenn man irgendwas nicht begriffen hat gleich und so. Das war schon ... irgendwie schon verletzend. Also die Frau war schon verletzend. Und, also die 1., 2., 3. Klasse Hauptschule ist es noch gegangen, aber in der 4. habe ich total den Anschluss verloren. Ich habe mich nimmermehr ausgekannt. Ich war nur mehr froh, wenn die, sozusagen wenn die Stunde vorbei war oder so.“*

Die Wirkungen verschiedener Formen von Lehrgewalt weisen auch deshalb einen besonders destruktiven Gehalt auf, da sie in der Regel vor Publikum (der gesamten Klasse) erfolgen und der dabei erlittene Gesichtsverlust vor den MitschülerInnen die Wucht der Gewalteinwirkung nochmals entscheidend verstärkt. Dies wird besonders deutlich in der Schilderung von Herrn Kühner, der bereits mit einem Sprachfehler („*extremes Stottern*“) in die Schule kommt und von Anfang an Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache, sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben, aufweist. Er erzählt von einer extremen Erfahrung sozialer Beschämung, der er durch seine Volksschullehrerin vor der ganzen Klasse ausgesetzt wird.

*„Und dann ... ja, und dann von der Lehrerin niedergemacht worden. Und teilweise, ja, ich muss mich da ins Eck hinstellen, auf, ich muss da ins Eck gehen. Nein, ich darf nicht aufs WC gehen. Teilweise habe ich es aber nachher nimmer zurückhalten können, vor den Kindern, nicht. Natürlich, geschämt habe ich mich Ende nie. Ich habe es teilweise meinen Eltern gesagt und hin und her. Aber ja, hat im Prinzip nie wen wirklich interessiert, nicht.“*

Von einem ähnlichen Vorfall berichtet auch Frau Jungwirth, bei dem allerdings allein schon das allgemein angstbesetzte Klima, das der Lehrer in der Klasse verbreitet, dazu führt, dass sie sich nicht traut, ihren Harndrang zu äußern und somit – ohne direktes Zutun des Lehrers, der sie nach Hause schickt – dem Spott der MitschülerInnen preisgegeben ist.

Erfahrungen mit Lehrergewalt in ihren unterschiedlichen Formen spielen also in den Schulbiografien der interviewten Bildungsbenachteiligten eine durchgängige Rolle. In Zusammenhang damit muss aber ein für unseren Kontext wichtiger Punkt herausgearbeitet werden. Im Prinzip kann jede/r SchülerIn aus unterschiedlichen Gründen zum Objekt von Lehrergewalt in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen werden, und viele Menschen werden über solche Erfahrungen verfügen. Aber zum einen hängen die Wirkungen, die davon auf die schulische Leistungsperformanz ausgehen, in entscheidendem Ausmaß von den Bewältigungsressourcen der davon Betroffenen ab. Zum anderen steigt gerade bei jenen, die über die geringsten Ressourcen zur Bewältigung der schulischen Anforderungen verfügen, das Risiko, Opfer von Lehrergewalt in all seinen Formen zu werden bzw. sogar das Risiko einer Kumulation von Gewalterfahrungen, stellt doch vielfach allein schon die soziale Herkunft im schulischen Kontext einen Anlass für soziale Beschämung dar. Dies verweist auf den zentralen Zusammenhang, über den Lehrergewalt zu einem Risikofaktor für den Schriftspracherwerb werden kann.

Lehrergewalt ist aber keineswegs auf die jeweilige Person des Lehrers/der Lehrerin zu reduzieren, auch wenn diese dabei eine Rolle spielt. Das würde bedeuten, das Problem zu individualisieren. Es handelt sich vielmehr v.a. bei den besonders subtilen Formen von Gewalt, wie Vernachlässigung, und auch bei einigen Formen seelischer Gewalt um in institutionelle Strukturen des Schulsystems eingelassene Gewalt. Zum einen verhindern allein schon die Rahmenbedingungen (KlassenschülerInnenzahlen, ...) ein Eingehen auf bildungsbenachteiligte SchülerInnen mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen. In diesen Rahmenbedingungen steckt bereits eine hohe Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Vernachlässigung von SchülerInnen mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Dazu kommt die stark an standardisierter Leistungsüberprüfung orientierte Bewertungslogik des Schulsystems. Dies führt dazu, dass sich bei SchülerInnen, deren Lernrückstände sich aufgrund fehlender Förderung im Schulverlauf kumulieren, eine Dynamik entwickelt, in der Prüfungssituationen unabhängig von der LehrerInnenreaktion zu Erlebnissen intensiver Gewalterfahrungen werden, wie Herr Reiser eindrucksvoll schildert.

*„Ja, es war keine ... keine Förderung. Und ich bin auch von den anderen Schülern gehänselt worden und so, weil ich immer schlechte Noten gehabt habe und so was. Ich war immer ein Außenseiter da. ... Ja, also besonders ... das Unguteste war, wenn sie mich zur Tafel geholt haben, und ich habe nix können, das war ... maah, das war ... grausam war das.“*

Das subjektive Eingeständnis der eigenen Schriftsprachschwächen enthält ein symbolisches Gewaltpotenzial, das sich durch die regelmäßige (schul)öffentliche Ratifizierung dieser Schwächen in Prüfungssituationen höchst wirksam entfaltet. Schule wird dadurch für die Betroffenen, das belegen viele Hinweise in den Interviews, zu einem in umfassender Weise angstbesetzten Ort. Die Beschreibung dieser Prozesse mit dem Begriff „negative Schulerfahrungen“, wie er häufig in Studien zu Geringqualifizierten bzw. „funktionalen AnalphabetInnen“

als Beteiligungshemmnis für Erwachsenenbildungsprozesse verwendet wird, ist dem Ausmaß der tatsächlich erlittenen seelischen Gewalt im Schulsystem, das in vielen meiner Interviews deutlich wird, in keiner Weise angemessen und verharmlost dessen Dimensionen.

#### 7.4 Auswirkungen von institutioneller Diskriminierung im Schulsystem: Angstzustände und stereotype threat

Die Auswirkungen, die von Prozessen der institutionellen Diskriminierung, von Lehrgewalt und daraus folgenden Angstgefühlen auf den Erwerb von Schriftsprache im Schulsystem ausgehen, lassen sich in den Interviews deutlich erkennen. Sie beeinträchtigen die Aufnahmekapazitäten von davon betroffenen SchülerInnen, verringern deren Leistungsfähigkeiten, untergraben die Lernmotivation und führen zu Strategien der Lernvermeidung. Institutionelle Diskriminierung erzeugt in den Schulbiografien der von mir Interviewten in ähnlicher, wenn auch in jeder Biografie in unterschiedlich akzentuierter Weise, ein Mikroklima der Irritation, Verunsicherung oder Angst in Bezug auf schulische Anforderungen und Leistungserwartungen, in dem die Aneignung von Schriftsprachkompetenzen zu einer höchst prekären Angelegenheit wird. Im Folgenden werden einige dieser Effekte und die Mechanismen, durch die sie wirken, aus den Interviews rekonstruiert.

##### ***Kognitive Dissonanzen als Folge von Angst vor sozialer Beschämung aufgrund der sozialen Herkunft***

Ein Effekt institutioneller Diskriminierung mit unmittelbarer Auswirkung auf die Schulleistungsformanz sind massive Störungen des kognitiven Aufnahmepotenzials von SchülerInnen aus sozial benachteiligten Familien. Die Erfahrung dieser Herabwürdigung führt zu einer gesteigerten Empfindsamkeit, einer Art sozialen Sensibilität der davon betroffenen SchülerInnen, die ihre sinnliche Wahrnehmung in einem Ausmaß beansprucht, dass kaum mehr Kapazitäten für die Aufnahme des Lernstoffs aktivierbar sind.

Am Beispiel von Herrn Danzer, der aus einer von Armut betroffenen Kleinbauernfamilie kommt, lassen sich diese sehr subtilen Mechanismen und Prozesse institutioneller Diskriminierung im Schulsystem und deren Wirkung nachvollziehen. Dies ist nicht zuletzt deshalb möglich, weil er auch über ein entsprechendes Reflexionspotenzial verfügt, das ein diesbezügliches Erinnern an solche schwer wahrnehmbaren Prozesse möglich macht.

Durch den Eintritt in die Schule kommt Herr Danzer mit einer anderen Welt in Kontakt, die ihm in Gestalt der LehrerInnen, aber auch der MitschülerInnen, den abwertenden Stempel seiner sozialen Herkunft aufdrückt. Dies prägt sein gesamtes Verhältnis zur Institution Schule und den darin an ihn gestellten Lernanforderungen.

*„Ja, und von der Schulzeit her? Ja, durch das ist halt ... Und die Lehrer haben dort das so abgestempelt. Wir waren eine Familie und arm, wenn man es so sehen kann. Und na: Das sind die Familie. Die haben immer auf den Namen hingezeigt: Ah, das sind die. Das ist ... das habe ich schon voll gespürt in der Volksschule. Und das ist immer voll rüber gekommen. Das haben sie einen immer spüren lassen: Ah, die Familie, na passt schon, schieben wir sie weg. IMMER WEGGESCHOBEN. ... Und das*

*war bei uns voll. Da war ein Lehrer, der hat dich nicht mögen, die 5 Familien hat er nicht mögen, und die sind beiseite geschoben worden. Natürlich war der Lernerfolg auch nicht da. Und die kann man schon sagen, was ich kenne, waren immer sehr sensibel alle. Die sind die Zurückgezogenen, die verstecken sich, weil es geht immer um sie. Das kann ich heute rückwirkend schon sagen, dass das so war. Aber als Kind kann man das nicht deuten, weil du hast keinen Schutz nicht. Familie ... die Eltern sind vielleicht nicht so wohlhabend und auch ein wenig ängstlich und jetzt sagen sie zu wenig zu den Vorgesetzten und so. Und ich denke mir, so die Geschichte von der Sensibilität her und vom Hören und ...“*

Der Schuleintritt kristallisiert sich am Beispiel von Herrn Danzer als eine signifikante Schwelle für die Konfrontation mit vorherrschenden gesellschaftlichen Normen heraus, an der die soziale Herkunft als Platzanweiser für die untersten Regionen des gesellschaftlichen Ranggefüges für die betroffenen Kinder erstmals in ihrer ganzen Tragweite spürbar wird. Sie betreten die gesellschaftliche Bühne gewissermaßen durch den institutionellen Aufgang des Schultors, und auf dieser Bühne werden ihnen ihre StatistInnenrolle und die damit verbundene abwertende Klassifizierung erstmals sinnlich und emotional unmittelbar zugänglich. Eine Klassifizierung, die für Kinder, solange sie sich im Familienverband oder auch im Nahbereich der kleindörflichen Nachbarschaft, also in den Grenzen ihres sozialen Milieus, bewegen, keine große Rolle spielt.

Der Eintritt ins Bildungssystem markiert hier eine folgenschwere Zäsur für Herrn Danzer. In der Interviewpassage fasst er die geballte Wucht der symbolischen Gewalt, die ihm aufgrund seiner sozialen Herkunft in und durch die Institution Schule entgegenschlägt, zusammen. Darin spiegeln sich nicht nur die Formen dieser symbolischen Gewalt, die in seinem Fall im Mantel direkter und offensiver Abwertung daher kommt, sondern auch die Folgen dieser sozialen Aggression, die im sozialen Rückzug der davon betroffenen Kinder ihren Ausdruck finden. Die Wirkung dieser symbolischen Gewalt ist auch deshalb so ungebrochen, da Kinder im Volksschulalter kaum über entsprechende Ressourcen verfügen, damit umzugehen und dieser relativ schutzlos ausgeliefert sind. Dazu kommt noch, dass auch die Eltern davon betroffener Kinder aufgrund ihrer sozialen Stellung kaum in der Lage sind, unterstützend zu wirken.

Herr Danzer kommt im Interview von selbst auf den Grund für seine Lernschwäche zu sprechen, die seiner Deutung nach im Hören begründet liegt.

*„Na, wenn wir zurückkommen zur Lernschwäche. Ich weiß es schon, warum ich nicht gut lerne: Hören.“*

*I: Haben Sie Hörprobleme?*

*Vielleicht habe ich Probleme, aber wer sagt dir das? Wer sagt dir das? Jetzt sagt es mir der Partner: „Du, hast das ... was hast du gehört?“ Dann sage ich: „Na, das habe ich nicht gehört, was du gehört hast“. Oder z.B. wenn du jung bist, ängstlich, bist schlecht in der Schule, du hörst immer im Umfeld: „Was sagen sie denn von dir?“ Du hörst nicht, was der Lehrer sagt, weil da hörst du, was der Freund sagt. Und daheim ist es auch so: Sagt die Mama eh nix von mir oder der Freund? Und durch das, bin ich jetzt auch draufgekommen, durch das kann man nicht lernen.“*

*I: Weil man sich auf was anderes konzentriert?*

*IP: Genau. Man fühlt einfach weit raus: Was ist rundum? Geht es schon wieder um mich? Das ist ein ... ein Schutzschild ist ja das.*

*I: Und das schützt dann auch davor, dass man lernt, sozusagen, nicht?*

*IP: Das schützt aber auch nachher, dass du so viele Sachen nicht hörst, was der eine sagt. Weil du musst einmal schauen, dass es dir gut geht, nicht der, die da vortragt, ja. Weil ... wenn es dir gut geht, musst du ... da musst du ja nicht lesen und schreiben können, kann es dir so auch gut gehen.“*

Was sich in der Kommunikation im Interview zunächst als Hörschwäche darstellt, entpuppt sich bei der nachfolgenden Erklärung von Herr Danzer als ihr Gegenteil: nämlich als ein besonders sensibles Hören, das ich als *soziales Hören* bezeichnen möchte. Es beschreibt einen beständigen Modus der Aufmerksamkeit, in dem ein mit allen Sinnen bestücktes Sensorium darauf ausgerichtet ist, die nächsten Anzeichen der Wiederholung bereits erfahrener sozialer Zurücksetzung, Abwertung und Beschämung durch den/die LehrerIn oder MitschülerInnen bereits im Ansatz zu erfassen. Eine Art soziales Radar oder ein sozialer Seismograf, dessen Aktivierung eine fundamentale soziale Verunsicherung zum Ausdruck bringt, die alles andere überlagert und sensibel auf die minimalsten Bewegungen oder Erschütterungen reagiert.

Allein schon die Inbetriebnahme dieses Aufmerksamkeitsmodus absorbiert derartig viele Energien, dass für die Aufnahme eines für ihn ohnehin schwierigen Lernstoffes nur wenige Ressourcen übrig bleiben. Dazu kommt, dass der Lernstoff von genau jener Person vermittelt wird, von der gleichzeitig die soziale Stigmatisierung ausgeht.

*„Und natürlich hast du das Gefühl dann, dann hast ... du hast nimmer aufpassen können, was dir der Lehrer erklärt hat zum Lernen, sondern immer: Sagt er schon wieder was von mir? Das kann ich rückwirkend jetzt voll sagen, dass das so war. Und natürlich hörst du nachher nimmer hin. Das heißt, du bräuchtest eine andere Ruhe, dass er das noch erklären kann. Aber das kann man sicher nicht in einer kurzen Zeit dann aufarbeiten, weil das ist so festgefahren.“*

Eine denkbar ungünstige Konstellation für Lernprozesse, deren Effekte sich in schlechten Schulleistungen ausdrücken, die wiederum im Fall von Herrn Danzer als Legitimation für seine Aussonderung in die Sonderschule dienen. Eine Aussonderung, für die durch die soziale Beschämung in der „Regelschule“ der Boden aufbereitet wurde.

Am Beispiel von Herrn Danzer lässt sich unschwer erkennen, dass hier Mechanismen von *stereotype threat*, also der Angst vor negativer Stereotypisierung aufgrund sozialer Herkunft, am Werk sind. Eine Reihe von (ausschließlich quantitativen) sozialpsychologischen Studien zum *stereotype threat* untermauern daher auch diese aus den qualitativen Interviews gewonnenen Einsichten. Darin finden sich zum einen Hinweise, dass bereits bei Kindern Stereotype im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu einer sozialen Kategorie verankert sind und sich *Stereotype Threat-Effekte* daher schon bei Kindern im Grundschulalter (vgl. McKown/Weinstein 2003; Schofield et al. 2006) feststellen lassen. Zum anderen zeigt sich in Bezug auf die Mechanismen des *stereotype threat* ein enger Zusammenhang zwischen Ängsten und

Leistungsdefiziten. Gemäß der sozialpsychologischen Ausrichtung dieser Studien wird in diesem Zusammenhang von kognitiven Interferenzen gesprochen:

„Einer Reihe von Arbeiten liegt die Annahme zugrunde, dass *Stereotype Threat* sich nachteilig auf die Leistung auswirkt, weil die betreffende Person einen Teil ihrer verfügbaren kognitiven Ressourcen dafür verwendet, Gedanken über die Möglichkeit, Opfer negativer Stereotypen zu werden, zu verarbeiten und zu unterdrücken. Da die kognitiven Ressourcen beschränkt sind, stehen diese dann in geringerem Ausmaß für die Aufgabenbearbeitung zu Verfügung, was wiederum zu Leistungseinbußen führt.“ (Schofield/Alexander 2006: 30)

Die empirischen Ergebnisse dieser Studien belegen aber auch die Versuche der davon betroffenen Personen, ihr Selbstwertgefühl zu schützen, indem sie sich innerlich vom betreffenden Fach distanzieren bzw. nicht mehr damit identifizieren – was kurzfristig durchaus auch gelingt, aber mit dem Risiko einer langfristigen Reduzierung der Leistungsmotivation verbunden ist.

### ***Angst als allgemeines Lernhemmnis***

Ängste treten in ihrer Funktion als Lernhemmnis aber auch in einem größeren Zusammenhang auf, der nicht unmittelbar mit Mechanismen des *stereotype threat* verknüpft sein muss. Ängste entstehen und verstärken sich mit zunehmender Dauer des Verbleibs im Schulsystem. Dies ist v.a. auf die sich durch fehlende Unterstützung kumulierenden Leistungsdefizite zurückzuführen, die den SchülerInnenstatus im leistungsorientierten Schulsystem ständig prekärer werden lassen. Je größer also im Laufe der Schulkarriere der Abstand des individuellen schulischen Kompetenzlevels zu den Anforderungen wird – das betrifft v.a. auch die Personen im Muster des „Mitschleppens“ – desto höher werden auch die damit verbundene Frustration und die Ängste, die dadurch ausgelöst werden. Denn die Betroffenen können diese zunehmende Kluft subjektiv sehr wohl einschätzen. In dieser Dynamik erscheinen Lernanstrengungen aus der subjektiven Perspektive der Betroffenen nicht nur zunehmend als sinnlos, sie finden auf dem geforderten Anforderungsniveau auch keinen entsprechenden Ansatzpunkt. In diesem Prozess schieben sich z.T. diffuse Ängste vor Lernmotivation und -anstrengungen und beeinträchtigen die Ausschöpfung der vorhandenen Potenziale.

Dies spielt v.a. in Situationen der Leistungsüberprüfung und -abforderung eine entscheidende Rolle. Die ersten Defizit-Erfahrungen können zu einem Phänomen führen, das in mehreren Interviews aufgetaucht ist: nämlich *Prüfungsangst*. Mehrere Interviewte erzählen, dass sie durchaus Lernanstrengungen unternommen haben, zu Hause den Lernstoff auch beherrschten, diesen dann aber in der Prüfungssituation in der Schule nicht abrufen konnten.

Frau Wild, die in einer räumlich segregierten Armensiedlung aufwächst, erzählt, dass die Institution Schule ihr aufgrund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten massive Ängste einflößte. Das führte dazu, dass sie selbst ihre ohnehin eingeschränkten Potenziale nicht entfalten konnte. Schule ist für sie im Nachhinein betrachtet ein Synonym für Angst. Insofern bestand Schule für sie über weite Strecken in einer psychischen Ausnahmesituation, in der auch die vorhandenen Wissensbestände nicht abgerufen werden konnten. Das Bewusstsein der eigenen Inferiorität auf der Grundlage sprachlicher Mängel konstituiert einen elementaren und gleichzeitig lähmenden Angstzustand, der jeglicher Lernmotivation und -anstrengung den Boden

entzieht. In diesen Schilderungen von Prüfungsangst, von der auch viele andere Interviewte berichten, werden die konkreten Auswirkungen dieser Ängste sichtbar.

*„Weil das Groß- und Kleinschreiben, das habe ich nicht kapiert. Jetzt kapiere ich es, weil die geben mir die Zeit. Ich habe keinen Druck. In der Schule habe ich schon Angst gehabt. Die Schule war nur Angst: Prüfungsangst. Wenn Sprache, da habe ich gewusst, ich bin ja nicht blöd, ich habe ja gewusst, dass ich Probleme habe, nicht. Und deswegen ... ich glaube, ich war nicht beim Aufzeigen, weil ich Angst gehabt habe. Ich habe mich immer geduckt. ...*

*I: ... obwohl Sie es gewusst hätten?*

*IP: Ja, ja. Nur Angst vorm Sprechen. Ich habe ja alles verdreht. Ich sage immer, im Kindergarten habe ich zu den Buben die gesagt und zu den Mädchen, der ... So ähnlich. (Sie bezieht sich auf die korrekte Zuordnung der Artikel gemäß dem Geschlecht des Hauptwortes, Anm. M.K.)“*

Kinder aus sozial benachteiligten Milieus sind davon in besonderem Maße betroffen, da ihre vorschulische Sozialisation die größte Distanz zu den Schulstandards aufweist und das Bildungssystem als sozial völlig fremde Institution für sie einen furchteinflößenden Charakter besitzt. Abgesehen von einer solcherart umfassenden Angst von Kindern aus sozial benachteiligten Milieus taucht auch das Phänomen auf, dass „Teilleistungsschwächen“ gerade im zentralen Bereich der Schriftsprache eine diffuse Angst hervorrufen, die auf andere Gegenstände ausstrahlen und auch dort die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen kann.

Obwohl Frau Loibner in den anderen Schulfächern keine Probleme hat, beeinträchtigt ihre Rechtschreibschwäche sowohl ihr allgemeines Wohlbefinden in der Schule, das von einer diffusen Angst geprägt ist, als auch ihre Leistungsfähigkeit in anderen Fächern. Sie erzählt, dass bei ihr wegen ihrer Rechtschreibschwäche bei schriftlichen Tests, bspw. in Geografie, Ängste hochkommen, obwohl dies für die Bewertung in diesem Fach keine Rolle spielt. Sie kann aber dadurch ihre wahre Leistungsfähigkeit in diesem Fach nicht abrufen.

*„I: Ich meine, wie haben Sie die Schule in Erinnerung, gefühlsmäßig? Eher unangenehm?*

*IP: Mhm. Angst. Ich habe schon meine Gegenstände gehabt. Bei Mathe ist es mir eigentlich immer gut gegangen. Also da ... entweder habe ich da die richtigen Lehrer gehabt oder was. Aber es war dann z.B. bei Tests auch schon so, schon wieder die Angst: Ah, ich könnte ja was falsch schreiben. Ich könnte ja ... obwohl das vielleicht dem Geografie-Lehrer total wurscht gewesen wäre, aber einfach, das hast du so in dir drinnen, dass du dann ... ja, vor lauter, dass du das ja richtig schreibst, gar nimmer das Richtige hinschreiben kannst. Aber es ist mir eigentlich, außer in Deutsch, immer so ganz gut gegangen in der Schule. Also ...“*

Insgesamt spielen Ängste in unterschiedlichen Formen eigentlich bei vielen InterviewpartnernInnen die zentrale Rolle in ihren Erinnerungen an die Schulzeit. Diese können im Einzelfall durchaus traumatische Ausmaße annehmen, bei anderen wiederum in geringerer Intensität auftauchen. Die leistungsbeeinträchtigenden Auswirkungen lassen sich jedoch in fast allen Schulbiografien feststellen, sodass dies ohne Zweifel einer der stärksten Effekte ist, über den die institutionelle Diskriminierung auf Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb wirkt.

## 7.5 Mangelhafter Schriftspracherwerb als Ergebnis wechselseitiger Verstärkung bildungsbenachteiligender Faktoren

Aus der Analyse des empirischen Materials lassen sich demnach drei wesentliche Faktoren in Zusammenhang mit der Rekonstruktion von Prozessen der Bildungsbenachteiligung, die zu Schriftsprachmängeln führen, herausdestillieren. Es sind dies soziale Herkunft, kritische Lebensereignisse sowie institutionelle Diskriminierung im Schulsystem. Diese analytische Trennung bedeutet aber nicht, dass diese drei als wesentlich für die Entstehung von Schriftsprachschwächen betrachteten Risikofaktoren als voneinander unabhängig zu verstehen sind. Das Auftreten von Problemen beim Schriftspracherwerb bspw. rein aus Effekten der sozialen Herkunft und damit verbundener, schwieriger familiärer Sozialisationsbedingungen zu erklären, würde bedeuten, die existierende Defizitperspektive auf Menschen mit Schriftsprachmängeln zu verstärken und zu zementieren. Das Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen lässt sich nicht auf soziale Herkunft bzw. auf armutsnahe, sozial deprivierte Bedingungen des Heranwachsens reduzieren. Eine adäquate Rekonstruktion von Prozessen der Bildungsbenachteiligung, die zu Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb führen, macht es erforderlich, einen genaueren analytischen Blick auf die wechselseitige Verschränkung und Verstärkung dieser drei Faktoren zu werfen. Eine solche Perspektive kann zeigen, wie aus dem Zusammenspiel mehrerer Faktoren im Kontext von individuellen Biografien der Erwerb von Schriftsprachmängeln als eminent soziales Phänomen sichtbar und greifbar wird.

Kritische Lebensereignisse führen, wie bereits erwähnt, nicht in jedem Fall zu Problemen der schulischen Performanz. Sie werden vielmehr zu einem Risikofaktor für die Aneignung von (Schul)Bildung, wenn sich ihre Auswirkungen durch die Wechselbeziehung zu anderen Faktoren verstärken. D.h. ihre Wirkung entfaltet sich in der Regel nicht isoliert. Sie stellen vielmehr außerordentliche Belastungen dar, die in ohnehin bereits schwierigen biografischen Konstellationen deren Prekarität entscheidend erhöhen. Die Form der Bewältigung solcher kritischer Lebensereignisse hängt im individuellen Fall von den vorhandenen Bewältigungsressourcen, der spezifischen biografischen Phase, in der sie eintreten, den erworbenen Dispositionen und anderen Resilienzfaktoren sowie von vorhandenen Unterstützungssystemen ab. Bauer et al. (2010) unterscheiden in diesem Zusammenhang (in Anlehnung an Philipp/Aymanns 2010) nicht-normative (im Sinne von unvorhersehbar: Unfall/Krankheit, Tod eines Familienmitglieds, Gewalt- und Missbrauchserfahrungen) von normativen Ereignissen (Schuleintritt, Übertritt ins Erwerbsleben...).

Das Risiko, dass bspw. der normative Übergang ins Schulsystem zu einem kritischen Lebensereignis mit individuellem Belastungspotenzial wird, ist sozialstrukturell unterschiedlich verteilt. Denn die Wahrscheinlichkeit, dass durch den Schuleintritt eine (belastende) Störung in der Person-Umwelt-Passung eintritt, ist bei Kindern aus unteren sozialen Milieus höher. Für Kinder aus mittleren und oberen sozialen Milieus handelt es sich beim Schuleintritt insofern um eine Art Weiterbildung, als die schulisch normierten Anforderungen eine Kontinuität zu den vorschulischen, milieuspezifischen Bildungsprozessen aufweisen, während dasselbe Ereignis für Kinder aus unteren sozialen Milieus eine kulturelle Zäsur (Sprache, Lernformen, Disziplin, ...) bedeutet.

Dasselbe gilt für den Faktor der institutionellen Diskriminierung, die Kinder aus unteren sozialen Milieus häufiger und mit gravierenderen Folgen für ihre Bildungschancen trifft, als

Kinder aus mittleren und oberen sozialen Milieus. Die Faktoren stehen also in einer Wechselwirkung zueinander. Dies soll im Folgenden anhand von konkreten Beispielen aus dem empirischen Material herausgearbeitet werden.

Am oben präsentierten Beispiel von Herrn Danzer ist deutlich zu erkennen, wie die Mechanismen von Bildungsbenachteiligung ineinander greifen und sich dabei gegenseitig verstärken. Aus den Schilderungen über seinen Schuleintritt wird deutlich, dass dieser für Herrn Danzer aufgrund seiner sozialen Herkunft zu einem kritischen Lebensereignis – die fehlende Person-Umwelt-Passung geht daraus eindeutig hervor – wird. In dieser für ihn ohnehin schon prekären biografischen Situation wird seine Herkunft aus einer von Armut betroffenen Kleinbauernfamilie zum Anlass für wiederholte Abwertungen durch den Lehrer. Dies verstärkt wiederum die durch den Schuleintritt ohnehin schon irritierte Person-Umwelt-Passung. Sein ihm aufgrund der geringen Ressourcen zur Verfügung stehendes Bewältigungsmuster in dieser kritischen Situation führt zu einer weiteren Beeinträchtigung seiner ohnehin schon angeschlagenen schulischen Leistungsfähigkeit. Sie besteht zum einen im Aufbau einer besonderen sozialen Sensibilität, die ein Ausdruck der fundamentalen Verunsicherung ist, die diese gestörte Person-Umwelt-Passung bei ihm auslöst. Dies nimmt den Großteil seiner kognitiven Kapazitäten in Beschlag. Zum anderen enthält seine spezifische Bewältigungsstrategie dieses für ihn kritischen Lebensereignisses den Aufbau eines Schutzschildes, um sich gegen die soziale Beschämung emotional abzuschotten. Dieser Schutzschild schirmt ihn aber auch gleichzeitig gegenüber den schulischen Anforderungen ab. Dies führt dazu, dass die möglicherweise nur temporären Lernschwierigkeiten, ausgelöst durch die im normativen Übergang des Schuleintritts latent eingebaute Bedrohung der Person-Umwelt-Passung und die dadurch ausgelösten Irritationen, sich durch die permanente soziale Herabsetzung durch den Lehrer und die dagegen von ihm in Anschlag gebrachten „Abwehrmaßnahmen“ in ein manifestes und in der Folge chronisches Problem für den Schriftspracherwerb verwandeln. Die wiederum darauf folgende Reaktion des Bildungssystems, nämlich seine Separierung in die Sonderschule aufgrund schlechter schulischer Leistungen, ratifiziert schließlich in endgültiger Weise seine zum Schriftsprachmangel mutierte Bildungsbenachteiligung.

Eine ähnliche Dynamik der Verzahnung von Risikofaktoren entwickelt sich bei Frau Schicker. Der Unterschied besteht allerdings in der Wucht der symbolischen Gewalt des Impacts, den die institutionelle Diskriminierung in Form der Sonderschulüberweisung auslöst. Das im Schuleintritt enthaltene Potenzial einer Bedrohung der Person-Umwelt-Passung, dass sich bei ihr ebenfalls in Lernschwierigkeiten äußert, wird dadurch aktiviert und darüber hinaus in eine Dimension gesteigert – *„Ja, für mich ist mein Leben beendet.“* –, dass sich die Schockwellen in der Folge auf ihr gesamtes weiteres Leben ausbreiten.

*„Ja, jedenfalls war es dann so, ich bin in die 1. Klasse gekommen mit 6 Jahren, da haben sie aber gemerkt, da habe ich gar nix kapiert. Das war zu früh. Dann bin ich zurückgestellt worden. Und dann haben sie es noch einmal probiert. Und ich habe nix gecheckt. Das war ... ich weiß es nicht, das war ... für mich zu schwer alles, was da erklärt worden ist und ... Keine Ahnung. Dann bin ich da von dort weg, von der 2. Klasse in die Sonderschule gekommen. Und für mich war Sonderschule, ja, der Begriff: Da sind nur dumme Leute. Also, ja, und ich habe mir eigentlich dann selber gesagt: Ja, für mich ist mein Leben beendet.“*

Die Wechselwirkung der Risikofaktoren institutionelle Diskriminierung und soziale Herkunft zeigt sich aber auch an einem Umstand, der in mehreren Interviews thematisiert wurde. Die selektiven schulischen Zuweisungspraktiken folgen nicht selten einer sozialstrukturellen Logik. Sie sind in vielen Fällen auch deshalb erfolgreich, weil sie Familien treffen, deren soziale Ressourcen zu gering sind, um sich gegen eine Entscheidung, die von einer mit der Legitimität und Autorität staatlicher Macht und objektiver Kompetenzbewertung ausgestatteten Institution getroffen wird, zur Wehr zu setzen. Im Gegensatz zu anderen Familien, die ihre Kinder betreffende Sonderschulüberweisungsentscheidungen erfolgreich beanspruchen und verhindern (wie Herr Danzer, aber auch andere erzählen), fügen sich sozial benachteiligte Familien, nicht zuletzt auf der Basis ihrer schulbildungsfernen Orientierung, in resignativer und die darin liegende Willkür verkennender Weise in die Logik der institutionellen Entscheidung.

Der Charakter der sozialen Willkür schulischer Klassifizierungslogiken und ihrer Beeinflussbarkeit durch elterliche Ambitionen erschließt sich aber auch aus dem Kontrast zu den ausgeführten Beispielen an der Schulkarriere von Herrn Reiser. Sein „formal“ reibungsloses Bewältigen der Schule im Sinne eines rückstellungsfreien Verlaufs ist den beharrlichen Bemühungen seiner Mutter zuzuschreiben. Ihre kontinuierlichen und massiven Interventionen bewirken, dass die Selektionslogik des Schulsystems in seinem Fall außer Kraft gesetzt wird. Sie kann dazu zwar nicht das symbolische Gewicht hoher Bildung in die Waagschale werfen, sondern nur die berufliche Position ihres Mannes als Unteroffizier im Bundesheer, dafür aber eine für das Schulsystem unangenehme Hartnäckigkeit und Penetranz. Die in seiner Interpretation durch soziale Scham motivierten Interventionen seiner Mutter tragen Herrn Reiser trotz gravierender Schriftsprachmängel über die Klippen des segmentierten Schulsystems bis zum Hauptschulabschluss im A-Zug.<sup>11</sup> Dies beschert ihm aber auch die Erfahrung ständiger Überforderung und sozialer Demütigung aufgrund geringer schulischer Leistungsfähigkeit.

*„Ich war im A-Zug, ja, aber auch nur, wie gesagt, weil meine Mutter hat ... Die Mutter ist immer ... hat mit den Lehrern geredet, ja, und ... Ja, sie hat sich geschämt, wenn sie mich in die Sonderschule gegeben hätten, das wäre eine Blamage für sie gewesen und so. Und das war der Grund, warum sie immer in die Schule gerannt ist und so. Vielleicht wäre es für mich besser gewesen, wenn ich in die Sonderschule gekommen wäre, ich wäre vielleicht besser geführt worden und so.“*

Eine weitere Wechselwirkung von Risikofaktoren besteht darin, dass das Bildungssystem keine Ressource darstellt, wenn Kinder aus sozial benachteiligten Familien durch nicht-normative kritische Lebensereignisse wie Unfälle oder Krankheiten in ihren Lernanstrengungen entscheidend zurückgeworfen werden. Das Eintreten von solchen nicht-normativen kritischen Lebensereignissen stellt gerade für Kinder aus sozial benachteiligten Familien eine außerordentliche, den Schriftspracherwerb in besonderer Weise gefährdende, Belastung dar. Diese wird aber, das wird in den hier behandelten Fällen deutlich, durch die schulischen Reaktionen nicht abgeschwächt, sondern vielmehr durch inadäquate, geeignete Unterstützung

---

<sup>11</sup> Es handelte sich dabei um eine durchgängige (in allen Fächern) leistungsorientierte Differenzierung im Hauptschulsystem im Unterschied zum jetzigen System, in dem die Differenzierung nach einzelnen Fächern erfolgt.

verweigernde Reaktionen verstärkt. Den Familien fehlt zumeist das ökonomische (Nachhilfe) und kulturelle (schulbildungskonforme Kompetenzen) Kapital, um die Anstrengungen einer kompensatorischen Unterstützung zur außerschulischen Bewältigung dieser nicht-normativen kritischen Lebensereignisse aufzubringen. Die in der Regel gegenüber diesen sozialen Unterschieden des familiären Kompensationspotenzials unsensible Reaktion der Institution Schule und die sich daran anschließende Frage der Bewertung von dadurch aufgetretenen Lernrückständen können als Verstärkung des in einer solchen Konstellation liegenden Risikopotenzials für den Schriftspracherwerb gewertet werden.

### ***Häusliche Gewalt***

In einem ähnlichen Zusammenhang ist der Umgang des Schulsystems mit aufgrund von häuslicher Gewalt bildungsbenachteiligten Kindern zu sehen. Die Schule steht hier vor der Herausforderung, den Zusammenhang zwischen der Beeinträchtigung der Lernfähigkeiten von Kindern und erlittener häuslicher Gewalt aufzuspüren und bspw. Konzentrationsstörungen als typische Folgen von Misshandlungen zu erkennen. Es liegt jedoch auf der Hand, dass ein normiertes, standardisiertes Lernprogramm, noch dazu ausgerichtet auf einen mittel- bzw. Oberschichtaffinen Habitus, dieser Herausforderung nicht gerecht wird. Auch hier wird am empirischen Material, etwa am Beispiel von Frau Wild, deutlich, dass die von diesen massiv kritischen Lebensereignissen determinierten Leistungsbeeinträchtigungen im institutionellen Kontext des Bildungssystems in der Regel essenzialistisch-individualisierend zu „mangelnder intellektueller Kapazität“ umdefiniert werden. Damit wird aber die durch erlittene Gewalt determinierte vorschulische Bildungsbenachteiligung im Bildungssystem verdoppelt. Dies ist insbesondere auch dann der Fall, wenn misshandelte oder mit häuslichen Gewalterfahrungen ausgestattete Kinder im Schulsystem wiederum Opfer von verschiedenen Formen von Lehrer Gewalt werden, wie dies in einigen Biografien aufgetreten ist. Ein solches Ineinandergreifen bildungsbenachteiligender Faktoren erhöht die Gefahr des mangelhaften Schriftspracherwerbs wesentlich.

## **7.6 Die Perpetuierung der Bildungsbenachteiligung durch ungünstige Arbeitsbedingungen**

Ein weiterer Faktor, der für die Betrachtung von Bildungsbenachteiligung im Lebenszusammenhang von großer Bedeutung ist, aber über den Entstehungszusammenhang hinausreicht, sind die Spielräume, die die beruflichen Biografien den die Schule mit Schriftsprachmängeln Verlassenden bieten. Es geht also auch um die Frage, welche Chancen die Betroffenen in der nach-schulischen Phase ihres Lebens haben, ihre im Bildungssystem erlittene Benachteiligung kompensatorisch zu bearbeiten. Dabei spielen mehrere Aspekte eine Rolle. Zum einen halten sich Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen aufgrund ihrer zumeist angstbesetzten schulischen Erfahrungen in der Regel (abgesehen von Ausnahmen, die in unserem Sample auch vorkommen, vgl. Kap. 10.1) tunlichst von institutionellen (Weiter)Bildungsformen fern. Ein weiterer zentraler Aspekt sind allerdings auch die Zuschreibungen der Gesellschaft und das darin enthaltene hohe Beschämungspotenzial – ein Problemkreis, auf den ich später noch gesondert und ausführlich eingehen werde (vgl. Kap. 11) –, die Vermeidungs- und Verheimlichungsstrategien provozieren. Darüber hinaus spielen aber auch die berufliche Situation und die Möglichkeiten, die sich daraus ergeben, eine wichtige Rolle.

Ein wichtiger Aspekt dabei ist der Umstand, dass Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen v.a. Arbeitsmöglichkeiten im unqualifizierten Bereich erreichen können. Wir werden später (vgl. Kap. 8.1 und Kap. 9) sehen, dass dies zwar – wie allgemein angenommen – nicht für alle gilt. Einige erreichen durchaus auch Facharbeiterpositionen. Aber man kann trotz dieser Beispiele davon ausgehen, dass die Wahrscheinlichkeit, im unqualifizierten Bereich zu arbeiten, für viele Betroffene sehr hoch ist.

Diese Arbeitsplätze enthalten zumeist nur geringe Lernanreize und verstärken die „Bildungsferne“ der dort Arbeitenden. Allerdings zeigen die Interviews, dass es nicht so sehr und in jedem Fall das niedrige, mit Lernentwöhnung verbundene Anforderungsniveau der Arbeitsplätze, sondern vielmehr die zeitlichen Restriktionen sowie die aufgrund der notwendig hohen Leistungsverausgabung fehlenden Energien sind, die als wichtige, die Bildungsbenachteiligung in Form von Schriftsprachmängeln perpetuierende Faktoren in der Arbeitswelt zu betrachten sind. Zumindest geht dies aus dem hier vorliegenden empirischen Material hervor. Dazu kommt, dass viele in Branchen arbeiten, die sich nicht nur durch extensive Arbeitszeiten auszeichnen, sondern auch durch ungünstige Arbeitszeitlagen. Typische Beispiele dafür sind das Gastgewerbe und die Bauwirtschaft, die auch einen typisch geschlechtsspezifischen Bias aufweisen. Personen mit Schriftsprachmängeln versuchen daraus resultierende Nachteile häufig auch mit einer besonderen Leistungsorientierung zu kompensieren und diese als Ressource zur Verbesserung ihrer prinzipiell prekären Arbeitsmarktchancen zu nutzen. Diese Bewältigungsstrategie zieht aber wiederum eine besondere Verausgabung von Arbeitskraft nach sich, die Energien bindet.

Ein typisches Beispiel dafür ist Frau Jungwirth, die nahezu ihr gesamtes bisheriges Arbeitsleben im Gastgewerbe verbringt. Statt ermöglichender Gelegenheitsstrukturen findet sie dort eher einschränkende Rahmenbedingungen vor. Ihre berufliche Situation dort lässt ihr lange Zeit so gut wie keinen zeitlichen und energetischen Spielraum für einen Kursbesuch. Erst ihr aktueller Job der Gästebewirtung in einem Unternehmen erlaubt dies von den Arbeitszeiten her, was letztlich auch in den Besuch des Basisbildungskurses mündet. Bei den Männern im Sample ist die Arbeit im Baugewerbe nicht nur mit extensiven Arbeitszeiten und der Verausgabung körperlicher Kraft verbunden. Eine erhebliche Erschwernis kommt hinzu, wenn sie mit Montagetätigkeiten verbunden ist, die eine hohe geografische Mobilität beinhalten. Derart schwierige berufliche Rahmenbedingungen verhindern selbst in Fällen, wo diese Aspiration bei individuellen Personen vorhanden ist, eine entsprechende Initiative zur Kompensation ihrer Schriftsprachschwächen, da der dafür zu entrichtende Preis (psychosoziale Kosten) häufig zu hoch ist. Dies verhindert nicht nur Kursbesuche, sondern auch individuelle Versuche, über die Nutzung von Schriftsprache im Alltag (Zeitung lesen, ...) Mängel zu verbessern. Denn auch solche Aktivitäten sind – was aus der Perspektive der Schriftkundigkeit zumeist aus dem Blick gerät – für die Betroffenen (je nach Schriftsprachlevel) mit hohen Anstrengungen verbunden.

Herr Zwilling, der sich durchaus erfolgreich in seinem Berufsleben hochgearbeitet hat, beschreibt die Zwänge und Schwierigkeiten, mit denen viele Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen aufgrund ihrer Arbeitsbedingungen konfrontiert sind.

*„Ja, im Prinzip, wenn du dann arbeiten gehst, hast auch eigentlich gar keine Zeit, dass du irgendwo liest oder sonst irgendwas und das hat sich halt dann wieder verschlech-*

*tert. Weil, wenn du heute nicht viel tust, Lesen und Schreiben, dann verschlechtert sich das wieder und ja, das war zwar damals nicht gut, aber ...*

*I: So Zeitungen hat man nicht gelesen – oder was?*

*A: Nein, aber – du hast eigentlich gar keine Zeit nicht gehabt, weil man muss sich ja vorstellen, wenn man immer unterwegs ist oder wenn du von der Firma heim kommst – oder zwei Schichten oder was gemacht hast, dass du dich dann niederlegst und dass du eigentlich dann nicht dazu kommst – oder wenn du eine Nachtschicht gehabt hast, auch nicht dazu kommst. Dann habe ich Haus gebaut und dann habe ich geschichtelt – und habe nebenbei noch ein bisschen gepfuscht und dann kommst du eigentlich zu dem gar nicht.“*

In dieser Passage taucht noch ein weiterer barriereträchtiger Aspekt auf. Durch Schwarzarbeit zur Aufbesserung des niedrigen Einkommens bzw. Tätigkeiten wie Hausbau verringern sich die ohnehin geringen Zeit- und Energieressourcen weiter.

Im Laufe der Biografie erfahrene Bildungsbenachteiligung schlägt sich jenseits der schulischen Karriere häufig in einer höchst ungünstigen Platzierung am Arbeitsmarkt nieder, die häufig nur den Zugang zu Arbeitsplätzen mit extrem ungünstigen Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen eröffnet. Dies stellt wiederum einen gewichtigen bildungsrelevanten Benachteiligungsfaktor dar, indem dadurch kompensatorischen Initiativen enge Grenzen gesetzt sind. Deren bildungsbenachteiligende Wirkung entfaltet sich aber auch noch im Akt der Kompensierungsanstrengung selbst. Aus verschiedenen Interviews wird deutlich, dass die oben erwähnten einschränkenden Arbeitsbedingungen den Lernfortschritt bei der Aneignung von Schriftsprachkompetenzen im Basisbildungskurs entscheidend beeinträchtigen und verlangsamen bzw. die Betroffenen in ihren Bemühungen auch immer wieder hinter schon Erreichtes zurückwerfen. Aus solchen biografischen Verlaufsmustern ergeben sich demnach vielfach Konstellationen, in denen sich für viele ein bildungsbenachteiligender Teufelskreis schließt, aus dem auszubrechen den darin Eingeschlossenen extrem hohe Anstrengungen abfordert.

## 8 Bewältigungsstrategien extremer Bildungsbenachteiligung

Ich habe mich bisher sehr ausführlich und detailliert mit der Rekonstruktion der Entstehungszusammenhänge von Mängeln beim Schriftspracherwerb beschäftigt. Auch bereits in diesen Entstehungszusammenhängen wurde die Bedeutung von Ressourcen, verfügbaren Dispositionen der AkteurInnen und strukturellen Rahmenbedingungen für die Bewältigung jener Herausforderungen, vor die sie sich aufgrund der jeweils spezifischen Wechselwirkung von sozialer Herkunft, kritischen Lebensereignissen und institutioneller Diskriminierung beim Schriftspracherwerb gestellt sahen, deutlich.

Wenn ich mich im Folgenden mit den Bewältigungsstrategien von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen beschäftige, dann meine ich damit nicht in erster Linie den Umgang mit diesen Schriftsprachmängeln, sondern, in einem soziologischen Sinne, die Strategien der AkteurInnen, sich mit dieser spezifischen Form der Bildungsbenachteiligung im Leben und in der Gesellschaft zurechtzufinden und zu behaupten. Insofern geht es im Folgenden um Lebensbewältigungsstrategien im Zeichen des Schriftsprachmangels. Im öffentlichen Diskurs wird in Zusammenhang mit Schriftsprachschwächen die Integration in den Arbeitsmarkt als zentraler Bezugspunkt einer auf individuelle Kompetenzlevel abstellenden Defizitsichtweise verwendet. Aber auch einer jenseits einer solchen defizitären Perspektive angesiedelten soziologischen Betrachtungsweise gilt die soziale Integration über Erwerbsarbeit nach wie als zentraler Teilhabemodus und als soziale Chancen in hohem Maße moderierender gesellschaftlicher Bereich. Insofern wird der Integration in die Erwerbsarbeit bei der Analyse der Bewältigungsstrategien ein besonderer Stellenwert eingeräumt.

Einen zentralen Bezugspunkt bildet in der Analyse das aus der Sozialisationsforschung stammende Konzept der Handlungsbefähigung und Handlungswirksamkeit. Deshalb soll dieses kurz in Grundzügen erläutert werden. Dieser Ansatz versucht zu klären, wie sich in bestimmten sozialisatorischen Kontexten spezifische Persönlichkeitseigenschaften und Handlungskompetenzen herausbilden und welche Faktoren dafür eine wesentliche Rolle spielen. In der Sozialisations- und Bildungssoziologie wird dieser Prozess der Herausbildung von bildungsrelevanten und handlungsbezogenen persönlichen Kompetenzen als eingebettet in spezifische und differenzierte soziale Rahmenbedingungen betrachtet. Unter Handlungsbefähigung wird dabei ein Bündel von Persönlichkeitseigenschaften verstanden, die es einer Person erlauben, ihre Handlungsoptionen in Abschätzung der verfügbaren Handlungsressourcen als für eine bestimmte Situation angemessen einzuschätzen. Die soziale Herkunft wird in diesem Zusammenhang als bedeutsam angesehen, denn es geht dabei um Strategien der Vermittlung zwischen lebensweltlich verfügbaren Möglichkeiten und kulturell normierten Ansprüchen.

„Milieuspezifische Handlungsfähigkeit bezieht sich vornehmlich auf die Fähigkeiten, die eigenen Handlungsmöglichkeiten an in Herkunftsfamilie und Lebenswelt tatsächlich verfügbaren Handlungsressourcen auszurichten, und diese mit den in der eigenen Person liegenden Dispositionen, Fähigkeiten und Kompetenzen abzugleichen.“ (Grundmann 2006: 59)

Entsprechende Handlungskompetenzen basieren jedoch wiederum auf Erfahrungen der eigenen Handlungswirksamkeit, d.h. inwiefern Heranwachsende ihre Handlungsversuche als von anderen anerkannt und damit (sich selbst) als sozial wirksam erleben. Entscheidende Kontexte sind im Prozess des Heranwachsens die Familie sowie die *peer group*. Besonders interessant und relevant für unseren Zusammenhang ist der Umstand, dass Grundmann herausarbeitet, wie unterschiedlich Wirksamkeitserfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen vermittelt werden:

- Kontext der Familie: Erfahrung von Handlungswirksamkeit über das Maß der Reziprozität in der Eltern-Kind-Beziehung (wer wirkt wie auf wen?)
- Kontext *peer group*: an Möglichkeiten der ko-konstruktiven Gestaltung einer Beziehung unter Gleichen (wer trägt was zum Gelingen der gemeinsamen Interaktion bei?) geknüpft
- Kontext Schule: Fähigkeit, Leistungserwartungen zu entsprechen (kann ich leisten, was die Person von mir verlangt?) (Ebenda)

Grundmann et al. (2003: 30) sehen in den sozialen Anerkennungsverhältnissen in der Familie eine entscheidende Bedingung für die Entwicklung bildungsrelevanter Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften. Demnach ist dabei wesentlich,

„[...] inwieweit die spezifischen Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten der Heranwachsenden in ihren Lebenswelten sozial nachgefragt und welche Bedeutung ihnen dort beigemessen wird. Anerkennungsverhältnisse beeinflussen also die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen zur produktiven Realitätsaneignung und Realitätsverarbeitung.“

Für die Ausbildung von Persönlichkeitseigenschaften in den familialen Anerkennungsverhältnissen in Familie und *peer group* sind Erfahrungen der personalen Handlungsmächtigkeit sowie der Fähigkeit zur realistischen Einschätzung von Handlungsoptionen von entscheidender Bedeutung. Diese Erkenntnis basiert auf empirisch gut dokumentierten Untersuchungen:

„In Aushandlungs- und Austauschbeziehungen im sozialen Nahraum erfahren Heranwachsende, wie sie Beziehungen beeinflussen und gestalten können. Damit werden sie mit Beziehungserfahrungen ausgestattet, die sie jenseits institutioneller Erfolgswertungen befähigen, sich sozial zu verorten. Empirisch konnte das an der Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und deren Relevanz für die Bildungslaufbahn relativ gut dokumentiert werden (Bandura 1995, 1996). Je höher die Selbstwirksamkeitserfahrungen Heranwachsender, desto ausgeprägter sind deren Fähigkeiten, differenteren Bildungsanforderungen in Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe zu genügen.“ (Ebenda)

Selbstwirksamkeitserfahrungen beziehen sich dabei auf Erfahrungen, eigene Ziele/Interessen selbsttätig zu erreichen (Ebenda). Basierend auf solchen Selbstwirksamkeitserfahrungen ausgebildete Persönlichkeitseigenschaften bilden wiederum jene individuellen Ressourcen, die im Folgenden im Wechselspiel mit gesellschaftlichen Ressourcen im Sinne ermöglichender Gelegenheitsstrukturen auch im Zentrum der Analyse von Bewältigungsstrategien bildungsbenachteiligter Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen stehen.

Ich habe dabei in der Analyse die unterschiedlichen Bewältigungsformen zusammengefasst und in zwei differente Bewältigungsmuster unterschieden. Je nachdem, ob in den erzählten

Biografien bei der Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen eher Aktivität und Formen von Selbstbestimmtheit dominieren oder im Kontrast dazu eher Passivität und Fremdbestimmung, habe ich sog. „aktive“ von „passiven“ Bewältigungsmustern unterschieden. Im Zentrum steht dabei der Aspekt, ob sich die Interviewten in ihrer Lebensgeschichte eher als Objekt oder als Subjekt erleben. Im hier verfolgten soziologischen Ansatz werden der Verlauf einzelner Biografien und die darin erfolgende Persönlichkeitsentwicklung immer als eingebettet in soziale Zusammenhänge betrachtet. Um diesem Ansatz angemessen Rechnung zu tragen, werde ich im Folgenden zunächst jene Ressourcen bzw. Einflussfaktoren herausarbeiten, die als günstige Bedingungen für „aktive“ Bewältigungsstrategien betrachtet werden können. Im Kontrast dazu werden anschließend Risikofaktoren für eher „passive“ Bewältigungsmuster thematisiert. Die wesentlichen Einflussfaktoren für die zwei unterschiedlichen Bewältigungsmuster wurden aus dem gesamten empirischen Material rekonstruiert. Im Anschluss daran werden Beispiele sowohl für das eine als auch für das andere Bewältigungsmuster anhand einzelner Biografien veranschaulicht und damit nachvollziehbar gemacht. Diese Darstellungsform bietet den Vorteil, nicht nur die Bewältigungsmuster einfangen zu können, sondern diese auch in den Zusammenhang der zuvor thematisierten Aspekte der sozialen Herkunft, der primärsozialisatorischen Rahmenbedingungen sowie der Schulerfahrungen anhand einer einzelnen Biografie zu stellen. Die darin sichtbar werdenden Handlungsdispositionen und -muster können somit in ihrer Wechselwirkung mit unterschiedlichen Einflussfaktoren während der gesamten Biografie verstehbar gemacht werden. Auf diese Weise setzen sich die einzelnen, zu analytischen Zwecken getrennten Aspekte wieder zu einem organischen Ganzen der Lebensgeschichte einer konkreten Person zusammen wie Puzzleteile zu einem Gesamtbild.

## 8.1 Ermöglichende Gelegenheitsstrukturen und Handlungsressourcen als günstige Bedingung für die Entwicklung aktiver Bewältigungsstrategien

Ich wende mich also zunächst jenen Faktoren zu, die in der Lebensgeschichte von bildungsbenachteiligten Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen im Sinne von Ressourcen, auf die die AkteurInnen in ihrer Entwicklung zurückgreifen können, wirken und zwar in Richtung der Begünstigung von „aktiven“ Bewältigungsmustern. Dabei wurde in der Analyse so vorgegangen, dass versucht wurde, in jenen Biografien, die eine solche aktive Herangehensweise bei der Bewältigung der Herausforderungen ihres Lebens charakterisiert, jene Faktoren und Aspekte zu identifizieren, die eine solche Entwicklung ermöglichten. D.h., es geht dabei um Ressourcen im Sinne von ermöglichenden Gelegenheitsstrukturen, aber auch um Handlungsressourcen, die sich die Personen erworben haben. Dabei wird zum einen deutlich, dass bestimmte Erfahrungen und auf Grund vorhandener ermöglichender Gelegenheitsstrukturen zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Biografie erworbene Handlungsbefähigungen natürlich einen Einfluss auf die Bewältigung nachfolgender Ereignisse haben. Das wiederum bedeutet, dass das Fehlen eines bestimmten Faktors, der in anderen Fällen eine günstige Bedingung für aktives Bewältigen darstellt, in einer gegebenen Biografie ein solches nicht verhindert, da in der Dynamik dieser Biografie andere Faktoren zum Tragen kommen. Dies ist dann insbesondere aus der Darstellung der beispielhaften Gesamtbioografien ersichtlich, die ein besseres Verständnis des Zusammenwirkens unterschiedlicher Faktoren in einem bestimmten Lebensverlauf ermöglichen.

Dabei lassen sich durchaus insofern unterschiedliche Konstellationen in diesem Bewältigungsmuster unterscheiden, als in einigen Fällen entsprechend nennenswerte Erfahrungen sozialer Herabsetzung weder durch LehrerInnen noch durch MitschülerInnen auftauchen, in anderen Fällen hingegen schon.

Allerdings zeigt sich in diesen Konstellationen auch ein anderer Aspekt, der mit der wohlwollenden Beurteilung durch die LehrerInnen durchaus als in Zusammenhang stehend gesehen werden kann. Dies bezieht sich darauf, dass mehrere in diesem Muster berichten, dass sie trotz ihrer teilweise kapitalen Schriftsprachmängel in anderen Fächern, wie etwa Mathematik oder auch in den gestalterischen Fächern, wie bildnerische Erziehung oder Geschichte und Geografie, auch nach den normierten schulischen Maßstäben gute Leistungserfolge aufwiesen. Dies kann, wie bereits angedeutet, zum einem einen positiven Einfluss auf einen wohlwollenden Umgang durch LehrerInnen bzw. Lehrerkollegien haben. Andererseits handelt es sich dabei um Formen von Anerkennung und Selbstwirksamkeitserfahrungen im schulischen Bereich, die den Betroffenen positive Erfahrungen in Bezug auf ihr persönliches Kompetenzvermögen ermöglichen, auf diese Weise Selbstwert bildend wirken und damit auch kompensatorische Wirkungen entfalten können. Frau Schreiber berichtet etwa voller Stolz, dass sie sogar mehrere Prämierungen für ihre Zeichnungen in der Schule erhalten hat.

### 8.1.1 Lern- und Selbstwirksamkeitserfahrungen jenseits von Schule

Ein Faktor, der in vielen von aktiven Bewältigungsmustern gekennzeichneten Biografien auftaucht, ist das Vorhandensein von Lernmöglichkeiten jenseits des institutionellen Bildungszusammenhangs, die den Betroffenen z.T. stark milieuspezifisch gefärbte Erfahrungen von Handlungswirksamkeit, z.T. aber auch darüber hinaus anerkannte Kompetenzzaneignungen ermöglichen. Das entscheidende an solchen Selbstwirkungserfahrungen ist, dass sie auf der Anerkennung durch Andere beruhen.

Ein wichtiger Bereich, in dem Bildungsbenachteiligte solche Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können, ist der Sport. In meinem Sample finden sich mehrere Beispiele, in denen dies gelungen ist. Wichtig sind dabei zwei Aspekte. Erstens entwickeln die Betroffenen Kompetenzen in einem Bereich, der ihnen selbst wichtig ist und zu dem sie eine emotionale Beziehung haben. D.h. die Entwicklung von Kompetenzen stützt sich auf eine hohe Lernmotivation und auch auf häufig mit „Talent“ bezeichnete Anlagen, deren Förderung und Ausbau lohnend erscheint. Es handelt sich daher um die gezielte Weiterentwicklung von bereits bestehenden Stärken. Der zweite wichtige Aspekt dabei ist, dass die sportlichen Aktivitäten zumeist im Rahmen eines Sportvereins erfolgen. Dadurch sichern sich die Betroffenen Anerkennung und eine Form der sozialen Integration abseits der Negativ-Erfahrungen im Bildungssystem. Geringe Schriftsprachkompetenzen spielen in diesem Bereich keine Rolle, auch die soziale Herkunft ist bei entsprechendem Talent und Leistungsfähigkeit von nachrangiger Bedeutung. Herr Schrader und Herr Kafka werden auf diesem Weg zu Radrennfahrern, der eine sogar eine Zeitlang als Profi. Sie verfügen damit jenseits der Defizit- und Abwertungserfahrungen aufgrund ihrer geringen Schriftsprachkompetenzen in der Schule über eine eigenständige Quelle von Handlungswirksamkeit und Selbstwertsteigerung, die eine stark kompensatorische Wirkung entfaltet. Auf der Grundlage dieser stark positiven Selbsterfahrung, so meine Interpretation, gelingen dann auch in anderen Bereichen „Erfolge“.

So etwa bei Herrn Schrader, der sich trotz seiner Lese- und Schreibprobleme (Kompetenzlevel 1) zum Programmierer von computergesteuerten Produktionsmaschinen hocharbeitet, was ihm eine außerordentlich starke Stellung am Arbeitsmarkt verschafft.

Bei Herrn Holzer, der im dörflichen Verein sehr erfolgreich Fußball spielt, kommt noch dazu, dass er eine Sportart betreibt, die unmittelbar im sozialen Nahbereich des Dorfes einen hohen Stellenwert einnimmt, wodurch die sozialintegrative und anerkennungsgenerierende Wirkung seiner Fähigkeiten und Kompetenzen nochmals gesteigert wird. Seine Tore als Stürmer des Dorfkлубs breiten gewissermaßen einen Mantel der Nachsicht und des Vergessens über seine geringen Schriftsprachkompetenzen und das an sich beschämungsträchtige Faktum, dass seine Schulkarriere nicht über die Volksschule hinausreicht – dies tritt zumindest in diesem Zusammenhang (fast) völlig in den Hintergrund. Er ist in vielfältige gesellige und soziale Gelegenheiten im Dorf eingebunden und zwar als ein über hoch bewertete und damit soziales Ansehen generierende Fähigkeiten verfügendes Mitglied der (Dorf)Gemeinschaft – er „gehört dazu“. Diese Konstellation ermöglicht ihm eine Vielzahl positiver Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, die als wichtige Grundlage für seine aktive, auf seine Fähigkeiten und Kompetenzen vertrauende Haltung in seiner beruflichen Karriere und auf seinem weiteren Lebensweg insgesamt betrachtet werden muss. Aus der Erzählung seiner Biografie wird deutlich, dass er seine personalen Handlungsoptionen in den verschiedenen Phasen seines Lebens sehr gut einschätzen kann, was ein wesentliches Kennzeichen seiner insgesamt „aktiven“ Haltung seiner Biografie gegenüber ausmacht.

Am Fall von Herrn Kafka (aber auch von Herrn Schrader) kann man aber auch nachvollziehen, dass es nicht unbedingt ein Sportverein sein muss, in dem solche höchst wichtigen Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden können. Herr Kafka erzählt, dass sein Vater als Reisender unter der Woche nicht in der Familie anwesend war und die Wochenenden von massivem Streit zwischen den Eltern geprägt waren. Dies könnte auch ein Mitgrund für seine schulischen Schwierigkeiten gewesen sein, lässt sich aufgrund seiner Erzählung allerdings nicht mit Sicherheit rekonstruieren. Jedenfalls stand er vor der schwierigen Situation, sowohl in der Schule (durch seine Lernschwierigkeiten und geringen Kompetenzlevels) als auch in der Familie (zumindest an den Wochenenden) irritierende Erfahrungen verarbeiten zu müssen. Für ihn spielt in diesem Zusammenhang die Anerkennung in der *peer group* des Dorfes, die er nicht zuletzt wegen seiner fußballerischen Fähigkeiten erhält, eine überaus wichtige, stabilisierende und kompensierende Rolle. Sie ist zumindest eine gewisse Zeit hindurch das einzig Stabile, auf das er sich als Kind stützen konnte, gewissermaßen der positive Gegenpol zu den anderen beiden vorwiegend von negativen Erfahrungen dominierten Bereichen. Später setzte er seine motorisch-sportlichen Fähigkeiten lange Jahre in einem Radrennverein ein.

An diesem Beispiel wird deutlich, wie wichtig v.a. in schwierigen familiären und biografischen Konstellationen jenseits von Schule und Familie liegende Quellen für den Aufbau von Selbstwert, der als entscheidende Grundlage für aktive Bewältigungsstrategien gesehen werden kann, sind. Diese Quellen können auch, wie im Fall von Herrn Graf, die Form der Quasi-Aufnahme und Integration in die Familie eines Freundes annehmen. Herr Graf wächst in einer schulbildungsfernen, kinderreichen Familie (6 Kinder) auf, die sich durch die einzige Einkommensquelle des Vaters als Kraftfahrer an der Armutsgrenze befindet. Er erzählt von Gewalterfahrungen durch seine Mutter, von der er mit Plastikschiene wegen seiner fehlenden Lernmotivation beim Bewältigen der Hausaufgaben geschlagen wird. In der Schule, in die

er mit einem Sprachfehler eintritt, führen seine Lernprobleme dazu, dass er nach kurzer Zeit in die Sonderschule überwiesen wird.

In dieser biografischen Konstellation stellt jedoch die Integration in die Familie seines besten Freundes eine entscheidende Ressource für Herrn Graf dar. Mit dieser kommt er nicht nur in den Genuss von Urlauben und damit Erfahrungen, die ihm seine eigene Familie (allein aus materiellen Gründen) nicht bieten kann. Der Vater seines Freundes wird für ihn aber auch zu einem signifikanten Anderen, zu einem Vorbild, an dem er sich auch in seinem späteren Leben orientiert. Dieser führt als Mechaniker eine Tankstelle und Herrn Graf damit gleichzeitig vor Augen, dass, basierend auf handwerklichem Geschick, eine befriedigende Lebensvariante jenseits schulischen Erfolgs möglich ist. Diese Erfahrungen bilden auch die entscheidenden Quellen, die später Herrn Graf's eigene Aspirationen in der Berufsausbildung – die Absolvierung der Meisterprüfung – speisen.

Damit ist auch bereits ein weiterer entscheidender Bereich angesprochen, in dem Bildungsbenachteiligte mit geringen Schriftsprachkompetenzen Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und Handlungsbefähigungen entwickeln. Es geht dabei um die Ausbildung von hauptsächlich in der Familie tradiertem handwerklichem Geschick. Handwerkliches Geschick spielt fast in allen Familien der untersuchten Personen eine wichtige Rolle, da allein schon aufgrund der zumeist angespannten materiellen Situation Reparaturen und andere handwerkliche Tätigkeiten in Eigenregie durchgeführt werden (müssen). Aber auch in nicht materiellgefährdeten Familien gehört dies zum „guten Ton“ und zeigt sich bspw. auch im selbstständigen Hausbau, der v.a. in ländlichen Regionen sehr verbreitet ist. In unserem Sample findet sich dieses Muster v.a. in Bauernfamilien, aber auch in Arbeiterfamilien.

An der Gegenüberstellung der damit in Zusammenhang stehenden Erfahrungen von Herrn Danzer und Herrn Zeitler zeigt sich allerdings, dass die Anerkennung dieser handwerklichen Kompetenzen in der Familie einen entscheidenden Unterschied im Hinblick darauf darstellt, ob diese auch in Erfahrungen von Selbstwirksamkeit übersetzt werden können. Herr Danzer erzählt, dass er bei der Ausbildung von handwerklichem Geschick am elterlichen Bauernhof seine Brüder aussticht, was ihm eine hohe innerfamiliäre Anerkennung sichert und starke Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht, die er später in seinem Maurerberuf weiter ausbauen kann. Herr Seitler dagegen berichtet von massiven familiären Anerkennungsdefiziten. Die einprägsamste Erinnerung an seine Kindheit ist im Rückblick das Gefühl, nicht ernstgenommen worden zu sein und unter Ausgrenzungen gelitten zu haben.

*„Die Kindheit war halt ... pww ... ich bin halt, halt irgendwie ... Ich weiß nicht, ich bin halt überall zurück ... ich habe das Gefühl halt, was ich jetzt so zurückdenke, früher habe ich das gar nicht so ... so realisiert, so geschaut, jedenfalls ich habe mich ... also wie wenn ... Also ich bin überall als Depperl abgestempelt worden, praktisch gesagt. Also daheim auch. Also es ist immer ... Mein Vater hat immer gesagt ..., also wenn er was ... also das geht nicht, und der hat gesagt: „Das geht nicht“, er hat es nicht versucht. Und ich bin überall hingegangen und habe es versucht zu machen, zum Machen das Ganze.“*

Seine diesbezüglichen Versuche werden in der Familie nicht ernst genommen und anerkannt. Er kann aus seiner Beteiligung an der Arbeit am Hof keine Erfahrungen der Wirksamkeit

seiner Handlungen ziehen, da diese von den Anderen nicht anerkannt werden. Dies führt dazu, dass er sein Geschick an der für die Arbeit am Bauernhof in funktionaler Hinsicht „sinnlosen“ Reparatur von Radios und anderen ausrangierten elektronischen Geräten und v.a. in einer schutzbedingten Zurückgezogenheit entwickelt. Dies weitet sich dann später auf Autos aus. D.h. obwohl er ein beträchtliches handwerkliches Geschick in diesem Bereich entwickelt, ermöglicht ihm dies keine Selbstwirksamkeitserfahrung – es bleibt vielmehr das Geschick eines ausgegrenzten, in sich zurückgezogenen „Bastlers“.

D.h. die Bestätigung und Anerkennung spielt dafür, ob die Ausbildung von Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen jenseits von schulischen Zusammenhängen eine spezifische Wirkung hinsichtlich Handlungsbefähigung und aktiver Lebensbewältigung entwickelt, eine zentrale Rolle. Im Anschluss an diese zumeist in kindlich-jugendlichen Phasen erworbenen Fähigkeiten ist auch von Bedeutung, ob die sich eröffnenden beruflichen Zugänge eine Kontinuität und Weiterentwicklung dieser erworbenen Kompetenzen erlauben. Dies ermöglicht eine Kumulierung von weiteren Erfahrungen von Handlungswirksamkeit. Bei Herrn Schrader und in abgeschwächter Form bei Herrn Kafka ist das für den Sport gelungen, bei Herrn Danzer und bei Herrn Graf unmittelbar für ihre berufliche Laufbahn. Der positive Effekt im Sinne einer günstigen Bedingung für aktive Bewältigungsformen verstärkt sich durch eine solche Kontinuität noch weiter.

### 8.1.2 Spezielle gesellschaftliche Rahmenbedingungen als ermöglichende Gelegenheitsstrukturen

Einen zentralen Punkt bei der Ausbildung von aktiven Bewältigungsstrategien spielen aber neben den von den Betroffenen angeeigneten Kompetenzen auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen im Sinne von ermöglichenden Gelegenheitsstrukturen, von sich öffnenden Wegen, von sich bietenden Möglichkeiten. Diese sind insofern als günstige Bedingung für aktive Bewältigungsstrategien zu bezeichnen, da sie in vielen Fällen überhaupt erst jene Möglichkeitsräume zur Verfügung stellen, in denen sich dann die angeeigneten Kompetenzen erweisen, bestätigen und in der Folge weiterentwickeln können. Um welche Konstellationen es sich dabei handelt, die solche Funktionen als ermöglichende Gelegenheitsstrukturen einnehmen können, werde ich im Folgenden herausarbeiten.

Eine solche günstige Struktur stellen bspw. fördernde ArbeitgeberInnen dar. Dies kommt etwa in dem Umstand zum Ausdruck, dass (zumeist kleingewerbliche) Unternehmen SonderschulabsolventInnen als Lehrlinge aufnehmen. Es finden sich vier Fälle in unserem Sample, bei denen das der Fall war. Ein weiterer kam ohne Hauptschulabschluss zu einer Lehrstelle und zwei weitere „SonderschülerInnen“ zumindest zu einem stabilen Arbeitsplatz mit Entwicklungsmöglichkeiten.

Herr Kühner etwa kann trotz seiner Sonderschulkarriere eine Lehre als Maurer beginnen. Der Lehrherr, der ihn von Kindheit auf kennt, ist sich des Risikos bewusst, will ihm aber erklärtermaßen eine Chance geben, nicht zuletzt weil Schulnoten für ihn nicht das ausschlaggebende Kriterium für die Lehrlingsaufnahme sind, sondern eben auch praktische Kompetenzen. Insofern kann dieser Lehrherr beim Zugang zur Arbeitswelt als wichtige Ressource für Herrn Kühner betrachtet werden, der ihm eine Berufsausbildung trotz stigmatisierender Schulkarriere ermöglicht.

*„Er hat es gewusst, weil er hat mich ja gekannt von klein auf. Und er hat gesagt: „Wenn man es nicht probiert, kann man es nicht wissen. Man kann ein Glück haben und kann ein Pech haben“. Aber er hat gesagt: „Du kannst, wenn du jetzt einen 1-A-Schüler hast, der hat zwar verdammt gute Schulnoten, hast du aber vielleicht das Problem, dass er nicht mauern kann“. Also das kann sich so und so ausgleichen.“*

In einem weiteren Fall, bei Frau Loibner, führt eine solche Förderung durch den Arbeitgeber sogar zu einer gravierenden Zäsur in ihrem Leben, die insofern einen Wendepunkt markiert, als der auf der Erfahrung von Handlungswirksamkeit beruhende Selbstvertrauensschub die Umkehr ihres Bewältigungsmusters von eher passiver zu eindeutig aktiver Bewältigung einläutet und sich diese Dynamik dann weiter fortsetzt. Sie schafft einen Sprung von der wenig lernförderlichen Arbeit in einem Privathaushalt zur (zunächst) Mitarbeiterin und nach kurzem Leiterin eines Buffets beim nunmehr fördernden Arbeitgeber und von dort in die Administration, wo sie, nach einer zehnjährigen Kinderpause und einem nachgeholtten Lehrabschluss wiederingestellt, als Fachangestellte arbeitet. Bei Frau Loibner kommt dazu, dass ihre Dickleibigkeit das Handicap ihrer Rechtschreibschwäche am Arbeitsmarkt nochmals entscheidend erhöht. Sie schätzt selbst ein, dass sie deswegen am privaten Arbeitsmarkt (sie arbeitet im kirchennahen Bereich) in der Vergangenheit und auch aktuell ohnehin keine Chance (gehabt) hätte, was die Bedeutung von ermöglichenden Rahmenbedingungen in ihrem Fall nochmals unterstreicht.

Eine weitere günstige Bedingung v.a. in Zusammenhang mit beruflichen Karrieren kann das Verfügen über ein spezifisches soziales Kapital darstellen, das man für informelle Zugänge zu Arbeitsplätzen aber auch zu beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten in der Arbeit nutzen kann. Herr Kühner (29) etwa hat den Großteil seiner bisherigen beruflichen Karriere in Unternehmen verbracht, deren Leiter entweder direkt mit ihm verwandt (Dachdeckerbetrieb des Onkels) oder aber Verwandte seiner jeweiligen Lebensgefährtin waren (sind). Die Eltern seiner ersten Lebensgefährtin gewährten ihm nicht nur drei Monate bezahlten Urlaub, deren Mutter lernte in dieser Zeit auch noch intensiv mit ihm, sodass er dadurch die Führerscheinprüfung schaffen konnte.

Bei Herrn Zwilling (56) wiederum kann man genau nachvollziehen, wie sich erworbene Kompetenzen und ermöglichende Gelegenheitsstrukturen ergänzen und eine insgesamt positive Dynamik in Gang setzen. Herr Zwilling hat große Ängste vor sozialer Beschämung aufgrund seines Schriftsprachproblems, was sich darin ausdrückt, dass seine Frau die einzige Person ist, die davon weiß (nicht einmal sein Sohn). Insofern ist von einer hohen Wirksamkeit der symbolischen Gewalt der legitimen Schriftsprache Herrn Zwilling gegenüber auszugehen. Trotzdem führt dieser Umstand bei ihm nicht zu einem Rückzug und zu einem nachhaltigen Verlust von Selbstbewusstsein. Über den beruflichen Bereich, aber auch über Hobbys wie Rallyefahren, gelingt ihm nicht nur eine beachtliche soziale Integration, sondern er eignet sich auch eine Reihe von beruflich verwertbaren Kompetenzen an. Dies kann daher als ein wichtiges aktives Bewältigungsmuster von Herrn Zwilling gewertet werden. Er setzt auf seine Stärken im praktischen Bereich, versucht in beruflichen Situationen weiter zu kommen und legt dabei eine hohe Leistungsbereitschaft an den Tag. In seiner aktuellen Firma etwa hat er so viele Überstunden angehäuft, dass er ein halbes Jahr zu Hause bleiben könnte. Obwohl er auch in der Arbeit in Situationen kommt, in denen Schriftsprachkompetenzen notwendig sind, gelingt es ihm, diese zu meistern.

Trotz seiner gravierenden Schriftsprachmängel zeigt sich Herr Zwilling offen gegenüber Herausforderungen und neuen Situationen, für deren Bewältigung er dann auch immer wieder praktische Lösungen findet. Dass er sich in solchen neuen Situationen, in denen immer wieder auch Unwägbarkeiten und nicht geplante Änderungen auftauchen, zurecht findet und auch, auf sich allein gestellt, handlungsfähig bleibt, stellt seine große Stärke dar.

Zum anderen kann Herr Zwilling, v.a. was seine berufliche Karriere betrifft, auf einen Freund zurückgreifen, der ihm einen Job in einer Firma, die sich mit Forschung beschäftigt, anbietet und ihm dadurch über Jahre nicht nur eine stabile Berufskarriere, sondern auch die Aneignung und Ausweitung von praktischen Kompetenzen ermöglicht und dies, obwohl er über keinerlei berufliche Ausbildung verfügt und damit von Bildungsarmut (über die Volksschule nicht hinausgekommen) betroffen ist. Da er ihm, nicht zuletzt aufgrund der Freundschaft, vertraut, überträgt er ihm sukzessive immer größere Verantwortungsbereiche, die Herrn Zwilling trotz seiner Schriftsprachmängel positive Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie den Aufbau von einer Reihe von Kompetenzen durch die damit verbundenen neuen Herausforderungen erlauben.

*„Na ja, beruflich erreichen hätte ich ja eigentlich wollen, wenn ich einen Lehrabschluss gehabt hätte. Wenn ich jetzt Elektriker gewesen wäre, dann tust du dir noch leichter. Aber so bist du halt nur der Zweite vom Ersten. Weil wenn du jetzt eine Ausbildung hast, ist ja das ganz was anderes wie wenn du jetzt der Hilfsarbeiter bist. In jeder Hinsicht – oder?“*

*I: Ja ja, aber spüren Sie das in der Firma?*

*Nein, in dieser Firma spüre ich das in dem Sinne nicht, weil mir der Chef alle Freiheiten gibt. Das heißt, vom Chef her habe ich praktisch – ich habe praktisch die Firma – das habe ich alles über, das heißt alles was praktisch zu machen ist – ob ich was zum Anschaffen habe oder sonst irgendwas, da habe ich meine Freiheiten und das ist gar kein Problem. Ich habe die Autos über, ich habe die ganzen Sachen über, was zum Besorgen und so Sachen sind, wo ich jetzt eine Halle besorgen muss oder sonst irgendwas. Das mache alles ich. ... Das zu organisieren und auch das mit dem Abwickeln von Verträgen. Ich gehe da zum Chef und er schaut sich das durch und er sagt OK, das lässt sich so machen – und unterschreibt das.“*

Schließlich stellen auch spezielle, auf die Bedürfnisse von Menschen mit Schriftsprachmängeln ausgerichtete institutionelle Angebote eine wichtige Ressource im Sinne ermöglichender Gelegenheitsstrukturen, auch für aktive Bewältigungsmuster, dar. In zwei Fällen waren das Fahrschulen, die auf diese Weise den Erwerb des Führerscheins für die Betroffenen ermöglichten, was v.a. im ländlichen Bereich eine überaus wichtige Ressource darstellt. Bei Herrn Zwilling bot in seinem Einzugsbereich eine Fahrschule die Vermittlung der Lerninhalte über eine Sprach-CD an, sodass für die Aufnahme des Lernstoffs keine Schriftsprachkompetenzen notwendig waren. Das Ablegen der Führerscheinprüfung wäre für ihn ohne ein solches Angebot kaum realisierbar gewesen. Herrn Walder, der selbständiger Unternehmer mit zwei Angestellten ist, wiederum gewährte man einen „Vorleser“, da er die Fragen am Computer nicht in der erforderlichen Geschwindigkeit (er)lesen konnte, worauf er die Führerscheinprüfung ohne Probleme und mit einer hohen Punktezahl ablegte.

### 8.1.3 Milieuspezifische/s Arbeitsethos und Leistungsorientierung

Ein weiterer Faktor, der als günstige Bedingung für die aktive Bewältigung von Bildungsbenachteiligung in Form geringer Schriftsprachkompetenzen gewertet werden kann, bezieht sich auf eine typische, milieuspezifische Handlungsorientierung, die v.a. im bäuerlichen Milieu stark verbreitet ist. Es handelt sich dabei um ein bestimmtes Arbeitsethos, das, gepaart mit einer hohen Belastungsresistenz, eine spezifische Form der Leistungsorientierung ausformt. Bereits früh in kindlichen Habitualisierungsprozessen erworben, wird dies in jenen beruflichen Tätigkeitsfeldern, die Menschen mit Schriftsprachmängeln hauptsächlich zugänglich sind, durchaus auch gefordert und geschätzt. Es erscheint zum einen als spezifische Stärke und erlaubt den Personen zum anderen Arbeitsplätze mit hohen Leistungsanforderungen zu bewältigen und daraus auch Selbstbestätigung zu schöpfen. Dabei besteht allerdings auch die Gefahr, dass sie diese extreme Leistungsorientierung und -bereitschaft bis an die Grenze zur Selbstausbeutung und bisweilen sogar darüber hinaus führt, wie das Beispiel von Frau Jungwirth im Gastgewerbe belegt.

*„Also was ich kann: Ich kann durchhalten. Also da kann es noch so hart hergehen, also wie ... also zumindest sagen sie mir immer: „Also, dass du das aushältst oder dass du ...“ Oder es ist einfach, daheim hat es geheißen: „Das ist zum Machen“, und das muss man machen (lacht). Drum war ja das für mich auch das ... jeder hat gesagt: „Maaa, seid Ihr wahnsinnig?“ Die haben gesagt: „Da kann doch kein Normaler arbeiten“. „Ach so, ist das gar nicht normal?“ Für mich war das ganz normal, weil ich nix anderes gekannt habe, nicht? Weil ich habe daheim immer arbeiten müssen, und es hat keine Freizeit gegeben. Und wie ich dann im Gastgewerbe ... Es ist im Prinzip nix anderes und ... Wer anderer sagt halt dann: „Na, das mache ich sicher nicht auf Dauer“, nicht „Da bin ich wieder weg“, nicht?“*

Auch hier lässt sich eine Kontinuität feststellen, die es erlaubt, im familiären Kontext erworbene milieuspezifische Handlungsbefähigungen am Arbeitsmarkt in Wert zu setzen. Auch wenn dieser Wert in den Niedriglohnbranchen nicht besonders hoch veranschlagt werden kann, ist damit doch eine einigermaßen gesicherte soziale Integration in und über Erwerbsarbeit gewährleistet.

### 8.1.4 Sozialisatorischer Freiheitsgrad als Ressource – Selbstwirksamkeitserfahrungen in der peer group

Eine spezielle Form einer „günstigen“ Bedingung unter insgesamt „äußerst ungünstigen“ Sozialisationsbedingungen stellt der folgende Aspekt dar. Es handelt sich dabei gerade in diesem Zusammenhang um einen Resilienzfaktor im engeren Sinne. Gleich in mehreren Interviews mit Personen, die in sehr prekären familiären Bedingungen aufwachsen (entweder kinderreich und manifest arm und/oder von massiven Gewalterfahrungen betroffen), taucht das Phänomen einer sehr positiven Bewertung eines, durch die oftmals auch an Vernachlässigung grenzende Erziehung sich bietenden, kindlichen und jugendlichen Freiraums auf. Interessant ist nämlich, dass fast alle Personen, die darüber in ähnlicher Weise berichteten, eine aktive Bewältigungsstrategie trotz ihrer sehr prekären Sozialisationsbedingungen aufweisen. Meine Interpretation geht nun in die Richtung, dass dieser sich dadurch eröffnende besonders große Freiraum insofern eine Funktion im Sinne einer ermöglichenden Gelegen-

heitsstruktur darstellt, als er den Betroffenen erlaubt, abseits von den z.T. für sie „gefährlichen“ familiären Bedingungen einen Raum eigenständiger und aktiver „Weltentdeckung“ und „Weltaneignung“ im Kontext der engen Verbundenheit mit Gleichaltrigen zu besetzen. Durch diesen nicht von Erwachsenen normierten und strukturierten Raum können sich Prozesse der aktiven Weltentdeckung und darin enthaltene Lernmöglichkeiten entfalten, die sich in der selbständigen Aneignung von Kompetenzen ausformen, deren Anwendung wiederum Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen. Dies könnte in der Folge nicht nur die Widerstandsfähigkeit (Resilienz) gegenüber dem in die familiären Bedingungen eingelagerten Schädigungspotenzial erhöhen, sondern in der Folge auch die Ausbildung aktiver Bewältigungsstrategien von Bildungsbenachteiligung begünstigen. Das Paradebeispiel schlechthin für diese Fälle ist Frau Wild, die zunächst in einem als „Barackensiedlung“ bezeichneten räumlich segregierten Armenghetto mit traumatischen Gewalt- und sexuellen Missbrauchserfahrungen und später im Heim aufwächst. Sie ist häufig mit den anderen Kindern aus der Barackensiedlung zusammen, erwirbt dabei körperliche Fähigkeiten wie motorisches Geschick, macht aber auch „Weltentdeckungs“-Erfahrungen durch allein durchgeführte Erkundungsgänge, die ihren Aktionsradius bereits als zehnjähriges Kind enorm ausdehnen. Gefördert auch durch ihre auf traumatischen Erfahrungen gegründete Angst vor Erwachsenen bildet diese erwachsenenfreie Zone eine Art Schutzraum. In diesem kann sie die Erfahrung eigenständiger Problemlösungskapazität als wichtige „persönliche“ Fähigkeit, die sie auch in ihrem weiteren, überaus schwierigen Lebensweg immer wieder anwendet, machen.

### 8.1.5 Schule ohne massive Stigmatisierungserfahrung überstehen

Ein auffälliges Merkmal bei einem Teil jener Biografien, in denen aktive Bewältigungsmuster vorherrschen, ist der Umstand, dass diese Personen aus unterschiedlichen Gründen die Schulzeit ohne größere Erfahrungen von Stigmatisierungen oder sozialer Beschämung durch LehrerInnen oder MitschülerInnen überstanden haben. Das bedeutet nicht das vollständige Fehlen solcher Erfahrungen während des Schulverlaufs. Aber zum einen sind solche Erfahrungen eher nur sporadischer Natur und erlangen (vielleicht auch gerade deshalb) in den Erzählungen der Betroffenen keine besondere subjektive Bedeutsamkeit. Wir finden solche Rahmenbedingungen v.a. im schulbiografischen Verlaufsmuster der „strukturellen Gleichgültigkeit mit wohlwollender Note“. Der in dieser Konstellation zum Ausdruck kommende institutionelle Umgang mit den betroffenen SchülerInnen stellt zwar auch, wie bereits ausgeführt, eine Form von Bildungsbenachteiligung in und durch die Institution Schule dar, da sie zur Ausprägung von Schriftsprachmängeln führt. Dies ist allerdings nicht mit den zusätzlich den Selbstwert und die Handlungsbefähigung beschädigenden Effekten massiver Herabsetzung und Stigmatisierung durch LehrerInnen und/oder MitschülerInnen verbunden.

## 8.2 Risikofaktoren für passive Bewältigungsformen

Bildungsbenachteiligung beim Erwerb von Schriftsprachkompetenzen kann aber auch mit eher „passiven“ Bewältigungsformen in der Biografie einhergehen, wie aus verschiedenen Interviews hervorgeht. Welche Risikofaktoren für die Ausprägung solcher Bewältigungsstrategien lassen sich aus dem empirischen Material rekonstruieren? Wenn von Risikofaktoren die Rede ist, so bezieht sich das nicht auf strikt deterministische Zusammenhänge, sondern eher auf Wahrscheinlichkeiten, die eine Entwicklung in diese Richtung erhöhen.

### 8.2.1 Geschlecht als Risikofaktor für „passive“ Bewältigungsformen

In den Interviews finden sich Hinweise, die auf eine Wirkung von Geschlechterstereotypen und darauf beruhenden Strukturierungen in Richtung dieses Bewältigungsmusters schließen lassen. Dies in mehrfacher Hinsicht.

Wir haben bereits weiter oben gesehen, dass Selbstwirksamkeitserfahrungen in Bereichen jenseits der Schule nicht nur eine wichtige Barriere für die Auswirkungen von schulischen Defiziterfahrungen auf die Persönlichkeitsentwicklung bilden. Sie dienen auch als Grundlage für die Ausbildung von aktiven Bewältigungsformen. Es fällt auf, dass dieses Zusammenspiel der Entwicklung eigener Fähigkeiten und Kompetenzen vorwiegend in den Biografien von Männern aufgetreten ist. Dazu kommt, dass sich viele dieser Bewältigungsmuster in ländlich strukturierten Milieus herausgebildet haben, in dem bspw. die Möglichkeit, dass handwerklichen und praktischen Fähigkeiten v.a. in bestimmten Bereichen der kleinbetrieblichen Arbeitswelt der Vorzug vor Schriftsprachkompetenzen gegeben wird, höher ist. Dies kann einerseits mit der Ausbildung habitueller Muster aufgrund einer auch geografischen Ferne zu den Zentren der („hochkulturellen“) „Schriftsprachproduktion“ zu tun haben, die auch zu einer geringeren Bedeutung von Schriftsprache im Alltag führt. Andererseits wird aber möglicherweise auch die Beschaffenheit regionaler Arbeitsmärkte im Sinne eines beschränkten Arbeitskräfteangebots dafür eine Rolle spielen. Insgesamt kann man aber davon ausgehen, dass dieses „ländliche“ soziale Milieu, wie wir an den Beispielen auch gesehen haben, sehr günstige Rahmenbedingungen für die Integration von handwerklich und sportlich „begabten“ männlichen Jugendlichen mit geringen Schriftsprachkompetenzen und stigmatisierten Schulkarrieren bietet.

Dasselbe „ländliche“ Milieu schränkt aber aufgrund einer spezifischen, auf traditionellen Geschlechterstereotypen basierenden Strukturierung gleichzeitig die Entwicklungsmöglichkeiten von Frauen im Allgemeinen und von bildungsbenachteiligten mit Schriftsprachmängeln im Besonderen stark ein – v.a. im Hinblick auf die Ausbildung von „aktiven“ Bewältigungsstrategien, so meine These.

Dies deshalb, weil die in die dörflichen Strukturen eingelassene Tradierung dieser traditionellen Geschlechterstereotype Frauen weniger Möglichkeiten zu sozial anerkannten Selbstwirksamkeitserfahrungen offeriert als Männern. D.h., diese ländlichen Strukturen stellen Frauen weniger ermöglichende Gelegenheitsstrukturen zur Verfügung. Gerade jene Felder, die in den Biografien der männlichen Interviewten eine zentrale Rolle für die Ausbildung und Anerkennung von Kompetenzen spielen, nämlich handwerkliches Geschick und sportmotorische Fähigkeiten, sind im ländlichen Milieu als eindeutig geschlechtsspezifisch konnotierte, „männliche“ Bereiche ausgewiesen. Weiblichen Jugendlichen offen stehende gesellschaftliche Felder zur Entwicklung von Kompetenzen jenseits des institutionalisierten Bildungssystems konzentrieren sich v.a. auf den Reproduktionsbereich bzw. im bäuerlichen Milieu auch auf spezifische, für die Subsistenzwirtschaft notwendige Arbeitsfelder. Gemeinsam ist ihnen aber, dass sie zum einen auf dem Arbeitsmarkt in weit geringerem Ausmaß als anerkannte Kompetenzen verwertbar sind und damit in diesem wichtigen gesellschaftlichen Bereich kaum Handlungswirksamkeitserfahrungen trotz Bildungsbenachteiligung ermöglichen. Zum anderen beinhalten diese Kompetenzen in vielen Fällen auch die Vorbereitung auf die Übernahme von (Reproduktions)Tätigkeiten im Rahmen der Arbeitsteilung in einer auf dem

männlichen Ernährermodell basierenden ehelichen Beziehungskonstellation. Dies stellt meiner Ansicht nach insofern eine Erhöhung der Wahrscheinlichkeit von eher „passiv“ orientierten Bewältigungsstrategien dar, als der Reproduktionsbereich eine Art „Schutz- oder Schonraum“, auch was die Anforderungen an die Anwendung von Schriftsprachkompetenzen (zumindest bis zum Schuleintritt der Kinder) betrifft, bildet und darüber hinaus ein (ökonomisches) Abhängigkeitsverhältnis kreiert.

D.h., auch hier existiert die Möglichkeit einer Kontinuität von in sozialisatorisch jenseits vom Schulsystem angeeigneten Kompetenzen, die allerdings, anders als bei Männern, eine „günstige“ Bedingung für die Ausbildung von eher „passiven“ Bewältigungsformen darstellt. Auch hier wiederum der Verweis darauf, dass diese „günstige“ Bedingung (für passive Bewältigungsformen) nicht in jedem Fall die entsprechenden Folgen nach sich ziehen muss. Sie wirkt eher in Richtung einer Einschränkung von ermöglichenden Gelegenheitsstrukturen für das Erwerben von sozial anerkannten Selbstwirksamkeitserfahrungen und die Ausbildung anderer Bewältigungsformen. Wir sehen auch in diesem Fall, wie das Zusammenwirken von mehreren Faktoren schließlich die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung in eine bestimmte Richtung erhöht.

### 8.2.2 Außenseiterstatus als umfassende Einschränkung

Wir haben bereits bei der Thematisierung von kritischen Lebensereignissen gesehen, dass ein zugeschriebener Außenseiterstatus mit einem erheblichen Risikopotenzial für Entwicklungs- und Bildungsverläufe verbunden ist. Ein solcher Außenseiterstatus im umfassenden Sinne wirkt sich auch auf die Bewältigungsstrategien aus. Die sich in einem Außenseiterstatus kristallisierende umfassende soziale Ablehnung führt bei den davon Betroffenen zumeist zu Reaktionsformen wie Rückzug und Flucht aus sozialen Interaktionszusammenhängen. Diese Reaktion stellt gewissermaßen einen Schutzmechanismus gegen die permanente Gefahr sozialer Beschämung und die dadurch ausgelöste Beschädigung des Selbstwerts dar.

Ein solcher Außenseiterstatus im Sinne einer erlebten umfassenden sozialen Ablehnung bietet kaum Ansatzpunkte oder Möglichkeiten, um sich selbst als in seinen Handlungen sozial wirksam zu erfahren. Ganz im Gegensatz dazu ist die erfahrene Ablehnung und Missachtung eine permanente Widerspiegelung der Nicht-Wirksamkeit der eigenen Handlungen durch die Anderen. Es ist die soziale Ratifizierung von Unwirksamkeit in und durch alltägliche Interaktionen mit Anderen. Die eigenen Handlungen oder auch Nicht-Handlungen rufen nicht Anerkennung, sondern vielmehr soziale Ablehnung und Ausgrenzung hervor. Es liegt auf der Hand, dass in einer solchen Konstellation kaum Ansatzpunkte für „aktive“ Bewältigungsstrategien gegeben sind. Statt Selbstwirksamkeit erfahren die Betroffenen ihre soziale Unerwünschtheit. Dies führt in der Regel zu innerem Rückzug. Auf welche zusätzlichen Ressourcen (Familie, ...) im Weiteren noch zurückgegriffen werden kann und wie sich dieser Außenseiterstatus in post-schulischen Lebensphasen verändert oder entwickelt, kann einen entscheidenden Einfluss auch auf die Entwicklung/Veränderung von Bewältigungsmustern haben.

Herr Reiser bspw. behält seinen Außenseiterstatus auch während seines gesamten Berufslebens. Durch die Unterstützung seiner Mutter bei der Post untergekommen, verbringt er seine gesamte Berufslaufbahn in diesem Unternehmen und erlebt diese Phase aufgrund des

Umstandes, dass er zum Objekt der permanenten sozialen Beschämung durch KollegInnen wird, als einzige Tortur. Insofern nehmen jene Phasen, in denen er als Zusteller im Außendienst unterwegs ist, für ihn den Charakter von Erholungspausen an. Er steht dieser kollegialen Beschämung weitgehend hilflos gegenüber und reagiert mit einem inneren Rückzug. Ein solcher stellt zwar eine „passive“ Bewältigungsstrategie im umfassenden Sinne dar, ist aber keineswegs gleichbedeutend mit einer Selbstaufgabe der betroffenen Personen. Herr Reisers Rückzug nimmt bspw. die Form eines Auszuges an: Das Reisen wird zu seinem Hobby, mit dessen Hilfe er sich einerseits auch im räumlich-geografischen Sinn der permanenten Drohung sozialer Abwertung und Ausgrenzung entziehen kann. Andererseits reagiert er auf die soziale Isolierung durch andere zwar mit Rückzug, aber diese seine Flucht trägt durchaus aktive Züge, nicht zuletzt auch deshalb, da seine Städtereisen immer auch mit einem Bildungsinteresse versetzt sind. Ein vorwiegend passives Bewältigungsmuster kann daher immer auch „aktive“ Elemente enthalten, diese werden aber mit Bezug auf die Bewältigung der eigenen Biografie im sozialen Gefüge der Gesellschaft nicht dominant bzw. handlungswirksam. Das Muster des „Rückzugs als Auszug“ nimmt bei Herrn Reiser insofern aber durchaus auch einen wortwörtlichen Sinn an, als er – mittlerweile in Pension – mit dem Gedanken spielt, seinen Wohnort von seiner Heimatstadt weg in eine andere österreichische Großstadt zu verlegen.

Andererseits haben wir beim oben bereits angeführten Beispiel von Frau Loibner gesehen, dass es im postschulischen Lebensverlauf durch ermöglichende Gelegenheitsstrukturen (fördernder Arbeitgeber) auch zu einer Veränderung und Umkehr von vorwiegend „passiven“ zu „aktiven“ Bewältigungsformen kommen kann.

## 9 Biografien von Bildungsbenachteiligten mit geringen Schriftsprachkompetenzen

### 9.1 Aktive Bewältigungsstrategien

#### 9.1.1 Mit Volksschulabschluss zum erfolgreichen Unternehmer – Herr Walder

##### *Soziale Herkunft und familiäre Sozialisation*

Herr Walder (53) kommt aus einem bildungsfernen sozialen Milieu am Land. Sein Vater, der einen entscheidenden Teil seiner Jugend (vom 16.-27. Lebensjahr) im zweiten Weltkrieg und danach in russischer Kriegsgefangenschaft verbracht hat und schon allein deswegen ohne Berufsausbildung bleibt, arbeitet bei der Post und betreibt gemeinsam mit seiner Frau nebenbei eine kleine Landwirtschaft. Auch seine Mutter hat keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss. Literalität spielte in der Familie kaum eine Rolle, der Alltag ist vielmehr von praktischer Tätigkeit am Bauernhof geprägt. Die Familie hat insgesamt fünf Kinder. Die materielle Situation wird im Interview nicht erwähnt. Der sichere Job des Vaters bei der Post sowie die Landwirtschaft deuten jedoch darauf hin, dass diese nicht von Armut geprägt ist. Über die Schriftsprachkompetenzen der Eltern erzählt Herr Walder nichts, aber der Beruf des Vaters bei der Post erfordert zumindest Lesekompetenzen.

Herr Walder deutet an, dass sein Vater ein Trinker ist und deshalb auch den Hof zuweilen vernachlässigt und v.a. die Kinder bereits frühzeitig als Arbeitskräfte „einspannt“. Aus dem Interview geht hervor, dass er die Behandlung durch seine Eltern als extrem lieblos und instrumentell bewertet, wobei er in diesem Zusammenhang mehrmals explizit seine Mutter erwähnt. *„Ja. Aber das ist für mich keine Mutter nicht.“*

Er wurde bereits als Kind in die Arbeit am Hof einbezogen, was später auch dazu führt, dass er mehrmals aus der Schule genommen wird, um Arbeiten am Hof zu erledigen, z. B. zur Erntezeit. *„Wenn sie dich gebraucht haben, haben sie dich daheim gelassen. So wie es beim Heu oder Obst war und so.“* Das führt auch dazu, dass er nur sehr eingeschränkt über eigene Freizeit verfügen kann, die zumeist an dafür zu erledigende Arbeiten gekoppelt ist.

*„Da hast du nicht viel Freizeit gehabt. Du hast müssen z.B., wenn du einmal ins Bad gehen hast wollen, hast du müssen Kirschen – das vergesse ich nicht – sagt er: „Du musst Kirschen brocken für den Schnaps“. Du bist ... von den Kirschen, bis d' einen 10-Liter-Kübel oder was zusammen hast, hast müssen 2 Stunden brocken bei der Hitze. Die waren immer so Ende Juni, anfangs Juli, wenn es halt recht ... im Juli auch noch, wenn sie schon recht süß sind, dass ... Da hast du halt können einmal ins Bad gehen, ein paar Mal.“*

##### *Schulerfahrungen und -verlauf*

Herr Walder kommt mit noch nicht sechs Jahren in die Schule und wird dann zurückgestellt. Aber auch beim neuerlichen Versuch kommt er mit den Anforderungen ohne entsprechende

Förderung nicht zurecht und bleibt in der ersten Klasse sitzen. Er steigt dann in die zweite Klasse auf (mehr vom Lehrer „durchgewunken“ als aufgrund seiner Leistungen) und wird danach immer negativ beurteilt: *„Und da bin ich sitzen geblieben immer. Und dann bin ich in die Volksschule gegangen bis zum Schluss.“*, sodass er nach acht Jahren Volksschule mit nicht einmal 15 Jahren das Schulsystem verlässt.

In der Schule selbst erlebt er nicht nur keine seinen Lernbedürfnissen entsprechende Förderung, er wird von seiner ersten Lehrerin auch der sozialen Beschämung preisgegeben, indem diese seinen vor Rechtschreibfehlern und sinnentstellenden Ungereimtheiten strotzenden Aufsatz der Klasse vorliest und ihn auf diese Weise dem Gelächter seiner MitschülerInnen aussetzt.

*„Da bist du ... und wenn du halt ... Ich meine, das war halt ... Ja, die hat sich schon und das ... Und dann, da habe ich ... dann hat sie so einen Aufsatz, das hat sie dann von allen gekriegt. Dann hat sie das vorgelesen, was überhaupt nix bedeutet hat, dass alle gelacht haben, dass alle gelacht haben und so.“*

Er erzählt nicht nur davon, dass seinen Schwierigkeiten im Erlernen von Schriftsprachkompetenzen von den LehrerInnen mit einer marginalisierenden Gleichgültigkeit begegnet wird, sondern berichtet auch von Erfahrungen mit Erscheinungsformen schwarzer Pädagogik, deren disziplinierende und gewalttätig-repressive Maßnahmen selbstverständlicher Teil der schulischen Kultur sind.

*„Nein. Du bist halt ... Was weiß ich? Da hast du halt geschaut ... Ich meine, der hat sich da weniger draus gemacht auch. Du bist eh hinten in die letzte Bank gekommen oder die vorletzte, was ich weiß. Und der Direktor hat sich halt ... hat sich halt auch nix draus gemacht und so, was du machst. ... Wenn du irgendwo ... dann hast müssen ... kann sein, dass du vorn hast müssen knien, dann hast du noch müssen ein Buch in der Hand halten, dass du eh schon so gezittert hast. Dann hast du noch ein paar über die Finger gekriegt mit dem Staberl.“*

Dazu kommt noch, dass die elterliche Praxis des arbeitsbedarfsbedingten Schulentzugs bei den LehrerInnen auf weitgehende Akzeptanz stößt, was die Kluft zwischen seinen besonderen subjektiven Lernbedürfnissen und den schulischen Anforderungen weiter erhöht. Gegen da und dort aufkeimende Hänseleien von MitschülerInnen wegen seiner schlechten Schulleistungsformanz wusste sich Herr Walder hingegen mit körperlichem Nachdruck entsprechend zu wehren (*„Wenn wer was gesagt hat, dann bin ich dann irgendwie „raufert“ geworden (lacht)“*), sodass er diese auch in einem bestimmten Ausmaß zu kontrollieren vermochte.

Der Umstand, dass man Herrn Walder und seinen Problemen beim Schriftspracherwerb bestenfalls mit institutioneller Gleichgültigkeit begegnete, führt auch dazu, dass er den Schulbesuch als verlorene Zeit betrachtet.

*„Ich meine, die ganze Schulzeit war zu 80 % oder 90 % unnötig.“*  
*„8 Jahre. Die ganze Zeit war umsonst, sage ich heute.“*

Aus heutiger Sicht hadert er damit, dass seine Probleme im Schriftspracherwerb niemanden besonders interessierten. Die soziale Benachteiligung aufgrund seiner Herkunftsfamilie setzt sich im Schulsystem nahtlos fort, erregt kaum Aufmerksamkeit und vertieft sich weiter.

*„Das Traurige ist halt an der Geschichte, dass sich da halt niemand als Kind, niemand was draus gemacht hat.“*

Herr Walder verlässt die Schule mit einem Schriftsprachlevel, der zwar die Kenntnis der einzelnen Buchstaben, jedoch nicht das Zusammenlauten von Buchstaben zu Wörtern umfasst – er kann gerade seinen Namen schreiben. Dagegen bereitet ihm der Umgang mit Zahlen nicht so große Probleme. Zurzeit, nach Absolvierung von drei Jahren Basisbildungskurs, beherrscht er mittlerweile das Lesen so weit, dass er es im Alltag (Schilder, Zeitungen, Annoncen ...), wenn auch mit Mühe und mit entsprechend großem Zeitaufwand verwenden kann.

### **Erwerbsarbeit und berufliche Laufbahn**

Die Berufseinmündung gestaltet sich für Herrn Walder nach der stigmatisierten Schulkarriere des achtjährigen Volksschulbesuchs äußerst schwierig. Kaum jemand will ihn mit dieser Schulkarriere aufnehmen, und er muss reihenweise Absagen verarbeiten. Er findet schließlich eine schlecht bezahlte Stelle mit ungünstigen Arbeitsbedingungen in einem kleinen, Holz verarbeitenden Betrieb.

*„Da war ich dann ... weiß ich, da war ich aus der Schule. Na, wie willst du was..? Ich weiß, da hätte ich noch gefragt ... Daheim, die haben bei so einer Baufirma als Maurer, als Helfer ... als Helfer. Und der hat gesagt: „Nein, als Helfer nehmen wir dich nicht, du musst was lernen, du musst das lernen“. Na, wenn du kein Zeugnis, kein Nix ... wenn du ... Da mit der 4. Klasse, da nimmt dich ja keiner. Ich weiß nicht, unterhalb war auch noch einer. ... Und im September dann – was weiß ich – ... bei uns unten, das ist so ein kleiner, das war so ein Betrieb, die haben schon gehabt damals so 6, 7 Leute, so. Die haben z.B. gemacht ... so für die Werkzeuge die Stiele. Das war einmal eine Wagnerei, alle Hacken, Schaufeln alle und auch so Parierstecken für die Straße und so Sachen. Und da bin ich dann ... das war dann, meine ich, im September, im halben, Ende September ... Bei dem habe ich dann angefangen zu arbeiten. Da habe ich zum Arbeiten angefangen. Da bin ich dann ... Das war ... der hat ja auch einen Schmarren bezahlt.“*

Aufgrund der schlechten Bezahlung und der insgesamt miserablen Bedingungen wechselt er dann in einen großen Forstbetrieb, in dem er 20 Jahre lang arbeitet. Nach dem EU-Beitritt fordert ihn der Arbeitgeber im Zuge einer Einsparungsmaßnahme auf, sich selbständig zu machen und weiter für ihn zu arbeiten, was er auch tatsächlich macht. Allerdings gelingt es ihm nach kurzer Zeit, seinen Kundenstock auszuweiten und in der Folge ein erfolgreiches Unternehmen aufzubauen, in dem neben ihm selbst noch zwei bis drei Personen beschäftigt sind.

Für die (Forst)Arbeit selbst benötigte er eigentlich keine Schriftsprachkompetenzen, erst als er sich selbständig machte. Arbeiten, die Schriftsprachkompetenzen erfordern, wurden dann einerseits von seiner Schwester erledigt, andererseits setzt er gesteigerte Merkfähigkeit als kompensatorische Kompetenz ein. Er rechnet z. B. die Kostenvoranschläge alle unmittelbar im Kopf aus, und auch sein Terminkalender stützt sich rein auf seine Merkfähigkeit.

### **Ressourcen und Bewältigungsstrategien**

Durch die, wie er selbst sagt, lieblose und instrumentelle Behandlung durch seine Eltern verfügt Herr Walder über sehr wenige familiäre Ressourcen. Allerdings hat er als Kind und

Jugendlicher in einem allein stehenden, alten Nachbarn einen signifikanten Anderen, dem er bei Arbeiten hilft und der ihn stützt und ihm Zuneigung und Anerkennung zukommen lässt.

*„Aber er war ein guter Mensch, der war besser wie die Eltern. Der war ein guter Mensch zu mir und so. Er wäre nicht gewesen, wie man oft hört, dass sich der irgendwie so unsittlich ... da könnte ich mich nicht erinnern, mich unsittlich angegriffen hätte oder was. Das war ein guter Mensch zu mir.“*

Dieser Nachbar ist im frühen Lebensabschnitt von Herrn Walder die einzige soziale Ressource, auf die er sich wirklich stützen kann. Zu den geringen Ausgangsressourcen vom Elternhaus kommen später auch noch Probleme beim Aufbau eines Freundeskreises, da durch sein ständiges Verbleiben in der Volksschule der Kontakt zu den anderen SchülerInnen, die dann zum Hauptschulbesuch in einen anderen Ort fahren müssen, abreißt. Später kann er dann auch auf die Unterstützung seiner Schwester, v.a. bei den schriftlichen Tätigkeiten im Rahmen seiner Selbständigkeit, zurückgreifen. Davon abgesehen beschreibt Herr Walder seine Biografie als harten Kampf, den er weitgehend auf sich gestellt ausgefochten und bestanden hat.

In seinem Fall kann auch die ländliche regionale Lage als Ressource bezeichnet werden, da sie ihm nicht nur ermöglicht, trotz seiner stigmatisierenden Schullaufbahn und der fehlenden Schriftsprachkompetenzen einen einigermaßen einträglichen, stabilen und sicheren Arbeitsplatz zu erreichen. Er kann darüber hinaus in der Forstwirtschaft auch seine in Kindheit und Jugend am elterlichen Bauernhof erworbenen Kenntnisse für die Erwerbsarbeit nutzen. D.h., die ländliche Struktur und die Existenz eines großen Forstbetriebs im Ort wirken als ermöglichende Gelegenheitsstruktur, die ihm eine stabile, soziale Integration erlaubt. Darüber hinaus wird in diesem Ambiente praktischen Kenntnissen und einem entsprechenden Arbeitsethos Vorrang gegenüber schulischen Zertifikaten eingeräumt. Dies spielt beim Rekrutierungsverhalten eine entscheidende Rolle und bietet daher auch größere Inklusionschancen für bildungsbenachteiligte Personen mit fehlenden oder schwachen Schriftsprachkompetenzen. Aber es kommt auch im weiteren Umgang mit den Beschäftigten zum Ausdruck. Herr Walder erzählt, dass im Forstbetrieb seine fehlenden Schriftsprachkompetenzen durchaus bekannt waren – etwa wenn er auf betriebsinternen Schulungen nur den praktischen Teil bewältigte oder auch, als er beim Traktorführerschein, den er zum Lenken der Forstfahrzeuge machen sollte, beim ersten Mal aufgrund der Ängste, dass dabei seine fehlenden Schriftsprachkompetenzen aufgedeckt werden, scheiterte. Dies stellte aber seine Weiterbeschäftigung nie in Frage, da seine Arbeitsleistung und seine praktischen Kenntnisse entsprechend funktional für seine Arbeit waren und auch entsprechend höher bewertet wurden.

Als Kind und Jugendlicher erwirbt sich Herr Walder, gemäß seiner Herkunft aus einem bäuerlichen Milieu, in dem er schon früh zur Mitarbeit angehalten wurde, v.a. Kompetenzen im Umgang mit der Natur (bäuerliche Arbeiten, fischen, ...). Er berichtet von Schulausflügen in den Wald, die insofern für ihn zu raren Erfolgserlebnissen in der Institution Schule gehörten, da er als einziger der Klasse die unterschiedlichen Baum- und Pflanzenarten kannte und auch benennen konnte.

Später im Berufsleben entwickelt er eine gesteigerte Merkfähigkeit, die eine typische, fehlende Schriftsprachkenntnisse kompensierende Kompetenz darstellt, wie sie auch von vielen Inter-

viewpartnerInnen genannt wird. Diese spielt v.a. im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit als Selbständiger eine wichtige Rolle, da er nicht nur, wie schon erwähnt, die Kostenvorschläge für seine Arbeiten im Kopf ausrechnet. Auch sein gesamter Terminkalender, in dem die unterschiedlichen Kundenaufträge gespeichert sind, existiert aufgrund seiner fehlenden Schreibkenntnisse ausschließlich virtuell in seinem Gehirn. Er selbst meint dazu lapidar im Interview:

*„Na, das merke ich mir. Ich habe schon mein Hirn da. Am schlechtesten ist, wenn ... jetzt ist es wieder ruhiger, aber wenn ich, weiß ich, 15 oder was anrufen, und dann hast du noch 3, 4, die dir auf das Band reden ... Aber da muss ich sagen, das ist am seltensten, dass ich was ... dass ich da irgendwas nicht finde.“*

Diese gesteigerte Merkfähigkeit kommt auch zum Einsatz, wenn er sich Maschinen und Baufahrzeuge anschafft. Da er die Betriebsanleitung nicht lesen kann, ist er darauf angewiesen, deren Funktionsweise allein aufgrund mehrfacher Erklärungen durch die Verkäufer zu erfassen, was ihm zwar große Mühe bereitet, aber doch gelingt.

Die wichtigste Handlungskompetenz, die Herrn Walder auszeichnet und sein Leben und seine „Karriere“ wesentlich prägt, ist ein Arbeitsethos, das Fleiß, Disziplin und Leistungsbereitschaft vereint. Seit er selbständig ist, arbeitet er in der Regel 10 bis 12 Stunden täglich und das an sechs Tagen in der Woche. Aber auch im Forstbetrieb hat er häufig Überstunden gemacht. In seiner ganzen Arbeitskarriere ist er nie arbeitslos.

*„Du musst denken, was der Staat bei mir schon verdient hat. Ich habe 22 Jahre einmal angemeldet gearbeitet, nur im Freien immer. Ich bin keinen Tag stempeln gegangen, noch nie. Und dann ... und ich habe aufgehört am 31. März, und im April habe ich es angemeldet, habe ich genauso weitergearbeitet. Den Urlaub hat er mir ausbezahlt.“*

Dieses Arbeitsethos, gepaart mit einem sparsamen und zugleich investiven Habitus, ist ein Schlüsselfaktor für seinen beruflichen Erfolg und gleichzeitig die entscheidende Bewältigungsstrategie seiner Bildungsbenachteiligung.

*„Da habe ich mich eigentlich, was ich bei manchen höre, wo ... was da auch angefangen haben und eine Schulbildung ... Aber weil ich doch irgendwie aufs Geld ... weil ich habe mir gedacht, weiß ich, wie ich mir das Haus gekauft habe, wenn ich einmal 500.000 habe, dann mache ich wieder einen Urlaub. Dann habe ich 5 Millionen Schilling schon gehabt und habe auch keinen gemacht. Aber dass manche so herum hauen mit dem Geld? Ich habe mir halt gedacht: Na ja, ein warmes Essen kaufe ich mir alle Tage. So Motorsägen und das, sagen wir, da habe ich schon einen guten Werkzeug und ... Aber wenn ich so überlege, auch beim Grundkaufen und so, da habe ich ... schau ich und so und das. Da habe ich schon ein wenig einen Trick (lacht).“*

Seine Schilderungen durchzieht ein Stolz auf das Erreichte, der sich v.a. auch im Vergleich mit anderen Selbständigen/Unternehmern zeigt, die, wie er sagt eine „Patzn Schulbildung“ aufweisen, aber mit ihrem Unternehmen scheitern, da sie unkontrolliert zu viel Geld für teure Autos und andere Luxusartikel ausgeben. Sein schriftsprachkompetenzloser und am Praktischen orientierter „Hausverstand“ hat ihm, seiner Meinung nach, mehr Erfolg eingebracht als Anderen ihre schulisch zertifizierte Bildung.

Darüber hinaus erwirbt sich Herr Walder in seiner über 20 Jahre langen Tätigkeit als unselbständiger Forstarbeiter eine profunde fachliche Kenntnis seines Handwerks, die er später als selbständiger Unternehmer ausspielen kann. Er hat sich in seiner nunmehr 16-jährigen Tätigkeit einen Ruf für die Ausführung von heiklen Spezialaufträgen erarbeitet, der als Wettbewerbsvorteil gegenüber Konkurrenten wirkt und entscheidend zum Florieren seines Unternehmens beiträgt.

*„Und da habe ich halt so angefangen. Und da haben mich dann wirklich auch so viele Leute gefragt und so, und geschnitten und so heikle Sachen. Und der eine hat auch gesagt: „Bum, der da die Bäume geschnitten hat, der muss schon was können“. Wenig Platz und so und so über 30 Meter lang und so. Da haben wir auch müssen raufklettern und so. Und das hat halt dann die Gemeinde auch irgendwie ... Und dann, ich tue halt jetzt für die Gemeinde auch das schneiden. Und die tun mich auch immer vermitteln und so. Ja, hast schon Konkurrenz auch, wenn jetzt ... dass es halt mehr geworden sind.“*

Herr Walder wendet seine Kompetenzen zunächst als Kind und Jugendlicher auch dort an, wo er sie erwirbt, nämlich in der elterlichen Landwirtschaft. Später konzentrieren sich sowohl Erwerb als auch Anwendung von Kompetenzen auf das berufliche Feld – zuerst als unselbständiger Forstarbeiter, später als selbständiger Unternehmer – und das mit erheblichem Erfolg.

Herr Walder nimmt in der Bewältigung seiner Bildungsbenachteiligung eine aktive Rolle ein. Aufgrund der Schwierigkeiten bei der Berufseinmündung (wegen seines fehlenden Schulabschlusses) erreicht er nur einen schlecht bezahlten Job mit ungünstigen Arbeitsbedingungen. Bereits nach kurzer Zeit versucht er zu wechseln, was ihm dann auch mit dem Sprung in den Forstbetrieb gelingt. Obwohl der Wechsel in die Selbständigkeit als Unternehmer nach über 20 Jahren als unselbständiger Forstarbeiter nicht ganz freiwillig erfolgt, sondern auf Drängen seines Arbeitgebers, nimmt er die Herausforderung trotz fehlender Schriftsprachkompetenzen – und gegen den dezidierten Rat seiner Familie – an, und baut sein Unternehmen erfolgreich auf.

*„Der hat zuerst schon gesagt, ich soll es selber anmelden und so, ich soll es selber anmelden. Und ich habe mich auch nicht so getraut. Und die haben halt gesagt: „Wenn du das selber anmeldest, da kommst du um alles“, und daheim auch „Da geh auf die Gemeinde, da verdienst du 1.200“, ich könnte ja mit denen nicht mitarbeiten, das geht mir ja alles zu langsam. ... Und der hat gesagt, ich kann für sie genauso weiterschlägern und so.“*

Die extrem negativen Erfahrungen mit der Institution Schule und der stigmatisierende Effekt von acht Jahren Volksschulbesuch und fehlenden Schriftsprachkompetenzen führen bei Herrn Walder nicht zu einem Rückzug, und er kann über die Arbeit im Forstbetrieb auch Selbstvertrauen und Kompetenz aufbauen. Das stabilste Gerüst für die erfolgreiche Bewältigung seiner Bildungsbenachteiligung ist sein „protestantisches Arbeitsethos“ (Weber). Es ermöglicht ihm die Aneignung profunder Kenntnisse in der Forstwirtschaft, die Ansparung von Geldreserven sowie Anerkennung und soziale Integration.

Die Lerndomäne von Herrn Walder ist die Praxis. Er eignet sich seine Kompetenzen in der Ausführung von Tätigkeiten an und kann diese dann auch erfolgreich im beruflichen Leben umsetzen. Er verfügt allerdings mittlerweile auch über Lernerfahrungen im kognitiven Bereich. Im Grundbildungskurs hat er sich auf die computerisierte, im multiple-choice-Design gestaltete Führerscheinprüfung vorbereitet. Bei der Prüfung selbst hat er allerdings Schwierigkeiten, die Fragen in der geforderten Geschwindigkeit zu erlesen. Darauf hin werden ihm die Fragen vorgelesen und er muss nur die Antworten eintippen. Auf diese Weise schafft er die Prüfung ohne Probleme mit einer hohen Punktezahl.

IKT und Computer spielen im Leben von Herrn Walder so gut wie keine Rolle. Für seine berufliche Tätigkeit braucht er keine Computerkenntnisse. Schriftliche Arbeiten erledigt seine Schwester. Beim Führerschein ist er zum ersten Mal mit dem Computer in Kontakt gekommen, aber über mehr als die Bedienung des Fragenprogramms ist er nicht hinausgekommen. Er hat auch Schwierigkeiten in der Handhabung anderer elektronischer Geräte wie etwa Fernbedienungen.

Herrn Walders Strategie zur Bewältigung seiner Bildungsbenachteiligung ist die Bewährung im Arbeitsleben. Die Arbeit im Forstbereich bietet geradezu ideale Bedingungen, jene Kompetenzen, die er durch die Mitarbeit auf dem elterlichen Bauernhof bereits in Kindheit und Jugend erworben hat, weiter zu entwickeln und zu professionalisieren, d.h. er kann seine Stärken weiter ausbauen. Zur doch recht harten und anstrengenden Arbeit im Wald passt auch sein Arbeitsethos, das durch Fleiß, Disziplin und hohe Leistungsbereitschaft geprägt ist. Dadurch kann er sich in diesem beruflichen Feld erfolgreich behaupten und Selbstbewusstsein jenseits seiner Stigmatisierung durch sein schulisches Scheitern und die fehlenden Schriftsprachkompetenzen aufbauen. Seine beruflichen Kompetenzen und sein Arbeitsethos sichern ihm eine Art von gesellschaftlicher Anerkennung in einem ländlichen Umfeld, in dem diese Aspekte normativ hoch bewertet werden. Diese beiden Standbeine verleihen ihm, auch in Kombination mit seinem sparsamen Habitus, die notwendige Sicherheit, um das für einen Bildungsbenachteiligten mit fehlenden Schriftsprachkompetenzen doch beträchtliche Risiko einer beruflichen Selbständigkeit und des Aufbaus eines eigenständigen Unternehmens – entgegen den Ratschlägen von allen Seiten, nicht zuletzt seiner Familie, die ihm das nicht zutraut – einzugehen.

### ***Bildungsprozesse***

Die Bildungsorientierung von Herrn Walder war den Großteil seines Lebens auf die Praxis, den Erwerb und die Ausbildung von Kompetenzen durch praktische berufliche Tätigkeit ausgerichtet. Seit einigen Jahren, als er die innerliche Hürde zur Teilnahme an einem Basisbildungskurs überwunden hat, tritt dazu eine Orientierung, die auf den Erwerb eines für ihn befriedigenden Niveaus an Schriftsprachkompetenzen gerichtet ist. Er kann mittlerweile langsam und mit Mühe lesen, aber kaum schreiben. Zur Verfolgung dieses Bildungsinteresses denkt er auch daran, sein berufliches Engagement zurück zu schrauben, um mehr Zeit und auch Energie für das Lernen freimachen zu können.

*„Ja, sicher. Normal müsste das ... Ich habe es mir eh schon vorgenommen, ich mache es halt nicht, ich sage, dass ich das stilllege und tue nur als Bauer was machen, weil da hast du ... hast du nicht so viele Zahlungen und brauchst auch nicht so viel, und*

*(dass ich) wirklich schaue, ob da noch was geht, in eine Schule gehe und noch einmal probieren, lernen.“*

Literalität spielt im Alltag von Herrn Walder eine geringe Rolle. Sein Leben ist stark auf die Arbeit ausgerichtet und seine Domäne die Praxis, also die praktische Tätigkeit. Literalität tritt zum einen durch den Basisbildungskurs in sein Leben. Zum anderen aber auch durch die Beschäftigung mit seinem Sohn, dem er Gute-Nacht-Geschichten vorgelesen und sich darüber gefreut hat, dass das durch die große Schrift und die einfachen Sätze in den Kinderbüchern einigermaßen gut gegangen ist. Dies war zu einem Zeitpunkt, als er schon den Kurs besuchte. Jetzt liest er in der Bauernbund-Zeitung Annoncen über zum Verkauf stehende Maschinen und Grundstücke und hat jetzt auch nach einer telefonischen Verkaufsanfrage eine Tageszeitung abonniert.

Er gibt im Interview selbst keine eindeutige Antwort auf seine Motivation für den Kursbesuch. Er erzählt nur, dass er über einen Fernsehbeitrag, bei dem ein Betroffener eine seiner eigenen ähnliche Lebensgeschichte erzählt, von der Existenz der Basisbildungskurse erfährt und darauf hin in einen Kurs nach Wien fährt.

*„Das war da auch so ein ... was halt ... Dann bin ich ... Und so war es halt auch einmal. Und dann habe ich halt ... haben sie halt im Fernsehen bei Thema, da haben sie da ... auch einen gezeigt, der hat auch im Wald gearbeitet, dann hat er, weil er schon bedient war, nimmermehr so können, und der hat halt auch von seiner Kindheit erzählt, dass er halt auch bei den Bauern und so ... Ungefähr so wie bei mir auch und so und das, und dass sich halt Leute, an wen sie sich halt da wenden sollen. Das war da in Wien die Volkshochschule in Floridsdorf, nicht.“*

Das Erlernen von Schriftsprachkompetenzen fällt Herrn Walder sehr schwer. Er hat nach ca. dreijährigem Kursbesuch mühsam das Lesen erlernt, das er jetzt mit Mühe und langsam beherrscht. Beim Schreiben hat er große Schwierigkeiten. Allerdings müssen dabei auch seine schwierigen Lernbedingungen berücksichtigt werden. Bei einer Arbeitszeit von 10 bis 12 Stunden an sechs Tagen in der Woche bleiben kaum Zeit und v.a. Energien fürs Lernen, zumal seine berufliche Tätigkeit durchaus auch körperliche Anstrengungen beinhaltet. Insofern überlegt Herr Walder auch, seine berufliche Tätigkeit zu reduzieren, um mehr Zeit und Energie für das Erlernen der Schriftsprachkompetenzen freimachen zu können.

*„Nein, ich sollte mehr machen. Ich schaue schon am Abend und so. Aber besser wäre es ja, dass ich mehr mache, dass ich vielleicht doch noch besser, vielleicht ein bisschen was mit dem Schreiben derpackte und so.“*

*I: Dass man einfach kontinuierlich übt oder so, nicht?*

*IP: Nicht so viel arbeiten, mehr ... Kann sich eh keiner was mitnehmen.“*

Herr Walder hat sich durch seine trotz der Bildungsbenachteiligung durchaus erfolgreiche berufliche Karriere nicht nur einen materiellen Wohlstand erarbeitet, sondern auch einen anerkannten gesellschaftlichen Status als selbständiger Unternehmer, der schwierige Aufträge erledigen kann und hohe Qualität zu einem vernünftigen Preis bietet. D.h., er hat sich über seine berufliche Position und den materiellen Wohlstand, den er daraus erzielen kann (er besitzt zwei Häuser, einen Fuhrpark und mehrere Grundstücke) sowohl als Unternehmer als auch als Person eine anerkannte gesellschaftliche Position erarbeitet.

*„Da habe ich mir jetzt mehr erspart. Ich habe ja einen Haufen Grund gekauft. Ich habe ja 16 Hektar Grund gekauft, habe 2 Häuser und habe Bauparzellen etliche und so. Und die ganzen Maschinen gekauft und alles. Und ich habe Wald gekauft und so. Ich täte mir gerne noch einen kaufen, aber du kriegst ja schwer einen, jetzt überhaupt ... jetzt habe ich erst ein Grundstück wieder gekauft um ... 1 Parzelle 99.500.“*

### 9.1.2 Offensive Verteidigungsstrategie – Herr Kühner

#### ***Soziale Herkunft und familiäre Sozialisation***

Herr Kühner (29) kommt aus einer ArbeiterInnenfamilie. Der Vater arbeitet als Schweißer auf Montage und ist deshalb unter der Woche nicht zu Hause. Seine Mutter ist Näherin/Schneiderin und unter der Woche gewissermaßen Alleinerzieherin. Er ist das mittlere von drei Kindern.

Herr Kühner wächst zwischen Elternhaus und Großeltern auf, was ihm insofern sprachliche Schwierigkeiten bereitet, wie er im Interview sagt, als er dadurch mit unterschiedlichen Dialekten konfrontiert ist, da seine Großeltern aus Sachsen stammen. Dies löst bei ihm Verwirrung aus – auch die Unterstützung bei den Schulaufgaben fällt dadurch sehr unterschiedlich aus. In seiner Erinnerung an die familiäre Sozialisation dominieren die Gewalterfahrungen in der Erziehung durch seine Mutter.

*„Genau. Das war das Problem. Weil ich meine, vom Vatern habe ich sowieso nicht recht viel erwarten können, weil der war bis zu meinem 16. Lebensjahr war der eh nicht da. Der war immer netto auswärts, Baustellen, Montage. Den habe ich am Wochenende einmal kurz gesehen für 2, 3 Stunden, dann war es das aber schon. Ja, und die Mutter, mehr oder weniger hat ... da habe ich ab und zu einmal auch Schläge gekriegt. Weil ich habe ältere Geschwister, die ist die Brave, die Gescheite, die hat immer Einser heimgebracht. Ich war der, der Schläge gekriegt hat, auch wenn sie was angestellt hat. Und noch einen ganz einen jüngeren Bruder, der Nestscheißer.“*

#### ***Schulerfahrungen und -verlauf***

Herr Kühner hat sehr negative Schulerfahrungen. Er gibt an, dass die Volksschullehrerin wegen einer alten familiären Geschichte (sein Großvater hat ihren Großvater wegen Befehlsverweigerung im Krieg erschießen lassen) eine spezielle Antipathie ihm gegenüber hatte. Er berichtet davon, dass er Eckenstehen musste und nicht aufs Klo gehen durfte, sodass er in die Hosen urinierte, was ihm wiederum den Spott der MitschülerInnen eintrug und für ihn eine extreme Erfahrung sozialer Beschämung darstellte.

*„Na gut, okay, ist Kriegszeit. Und dann habe ich schon mehrmals gehört, nein, weil ich bin dran schuld, dass mein Großvater das gemacht hat. Ich meine, ich war ein kleiner Bub, ich meine, ich habe mich null ausgekannt, um was es da überhaupt gegangen ist, nicht. Und dann ... ja, und dann von der Lehrerin niedergemacht worden. Und teilweise, ja, ich muss mich da ins Eck hinstellen, auf, ich muss da ins Eck gehen. Nein, ich darf nicht aufs WC gehen. Teilweise habe ich es aber nachher nimmer zurückhalten können, vor den Kindern, nicht. Natürlich, geschämt habe ich mich Ende nie.“*

*Ich habe es teilweise meinen Eltern gesagt und hin und her. Aber ja, hat im Prinzip nie wen wirklich interessiert, nicht. Mein Vater, der hat von dem nie was wirklich erfahren, weil mein Vater hätte das nicht zugelassen. Aber ja.“*

Beim Erlernen der Schriftsprache hat Herrn Kühner von Beginn an große Schwierigkeiten, sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben. Darüber hinaus weist er nach seinen Angaben ein extremes Stottern auf. Er wird nach einer negativen Beurteilung in der ersten Klasse in die Sonderschule überwiesen. D.h., der Beginn seiner Schullaufbahn markiert für Herrn Kühner bereits einen tiefen Einschnitt in seinem Leben, der von sozialer Beschämung und Minderwertigkeitsgefühlen geprägt ist.

*„Und da war ich dann eh schon einmal bei einem Psychiater, weil angeblich habe ich da Probleme gehabt, eh mit dem Lesen und mit dem Schreiben wegen meine ... wegen dem Ausdruck, weil ich nicht genau gewusst habe, wie ich es am besten rüberbringen soll. Dann habe ich angefangen zum Stottern, extrem aber. Da habe ich teilweise keine 4 Wörter herausgebracht, ohne dass ich nicht gestottert hätte. Und dann, ja, es war ziemlich brutal, überhaupt in der Schule. ...Weil ich bin nachher dann von der 1. Klasse, noch einmal 1. Klasse, weil ich sitzen geblieben bin. Dann habe ich automatisch ... bin ich dann in die Sonderschule gekommen. Und dann von der Sonderschule ... dann hat es natürlich eine komplette Umstellung gegeben, weil ich teilweise mit dem Rechnen und mit anderen Sachen gut war, wo ich praktisch den anderen weit schon voraus war, aber mit dem Lesen bin ich dann noch mehr zurückgefallen, als ich dann schon war.“*

Auch in seinem Fall kommt dazu, dass seine Eltern für ihn in dieser Situation keine Resource darstellen und sich nicht gegen die Überweisung in die Sonderschule wehren. Der Vater ist nicht anwesend, und die Mutter hat schon gegen die Schikanen der Volksschullehrerin keinen Einspruch erhoben. In der Sonderschule kommt es für Herrn Kühner zur paradoxen Situation, dass er auf der einen Seite unterfordert ist, etwa in Mathematik. Auf der anderen Seite wird aber auch nicht speziell an seinem zentralen Problem, der Schriftsprachschwäche, gearbeitet, sodass die Kluft immer größer wird. Die strukturellen Bedingungen in der Sonderschule – gemeinsamer Unterricht für drei Klassen, 40 SchülerInnen auf eine/n LehrerIn – lassen eine spezielle Förderung auch gar nicht zu.

*„Wir waren ... teilweise waren 3, 4 Klassen in einer Klasse gemeinsam zusammen. Das heißt, wir haben eine Lehrerin gehabt. Dann war aber die ... angenommen ... so erste Klasse Hauptschule, zweite Klasse und dritte Klasse waren in einer Klasse zusammen. Es war ... von dort waren 2, 3 Kinder und von da netto 4 Kinder und von da netto 5 Kinder. ... und da ist es dann ziemlich drunter und drüber gegangen. Weil da hast du eine Tafel gesehen, da ist ... die war für die 1., eine Tafelhälfte war für die 2. und die andere war für die 3., nicht. Und dann hast du schnell abschreiben müssen und dann hast du aber durch das gache Hinschauen wieder das abgeschrieben von der 1. oder von der 2. Klasse. Und dann ist das drunter und drüber gegangen.“*

Dazu kommt noch, dass die Sonderschule einen speziellen sozialen Raum darstellt, in dem Gewalt unter SchülerInnen in verstärktem Maße auftritt. Herr Kühner berichtet davon, häufig von älteren SonderschülerInnen angegriffen worden zu sein.

*„Die haben uns ja wirklich nach der Schule abgepasst, und da ... hast du ein Glück gehabt, hast du netto ein Veilchen gehabt, hast du ein Pech gehabt, hast du teilweise eine Schnittverletzung gehabt oder sonst irgendwas.“*

Er beantwortet dies, sobald er sich (mit 12, 13 Jahren) körperlich dazu in der Lage fühlt, mit Gegengewalt, was zu Anzeigen und der elterlichen Drohung der Heimeinweisung führt. Dies wiederum bewirkt bei Herrn Kühner, „dass er sich am Riemen reißt“ und die Schule ohne weitere Probleme absolviert. Er berichtet aber auch, dass der Status als „Sonderschüler“ zu massiven Erfahrungen der Herabsetzung und Stigmatisierung durch SchülerInnen aus anderen Schulzweigen führt, die ihm seinen Außenseiterstatus ständig vor Augen führen.

*„I: Ist man da eigentlich so ausgelacht oder gehänselt auch worden als Sonderschüler? Gewaltig. Aber wirklich gewaltig. Weil dann eben ... ober uns war dann das Poly. Und daneben war eben gleich die Hauptschule. Und 2 Straßen weiter war die Volksschule. Und wirklich, du bist ... es ist mit den Fingern auf dich gedeutet worden. Du wirst angedreht blöd, angespuckt teilweise worden. Dann: „HIHI, schau einmal, 1x1, HAHA“, und mit lauter so komischen Sachen, nicht. Die haben es auf jeden Fall, nicht. Wenn du aber selber in der Situation bist, da war das gar nicht komisch.“*

Insofern ist die Schulzeit für Herrn Kühner weitgehend ein soziales Martyrium, das nicht nur kaum Anknüpfungspunkte für positive Selbstwirksamkeitserfahrungen bietet, sondern im Gegenteil einen Ort ständiger sozialer Beschämung darstellt, an dem ihm das Gefühl der eigenen Minderwertigkeit eingepflanzt wird, was ihn, wie er im Interview erzählt, häufig an den Rand der Verzweiflung führte.

*„Da muss ich ehrlich sagen, ich bin mir vorgekommen in der Schule, wirklich wie ein Trottel. Weil ich habe Probleme gehabt beim Lesen, ich habe Buchstaben vertauscht, verdreht, aber nicht nur Buchstaben gegen Buchstaben, sondern Buchstaben mit Zahlen. Und dann ist es aber wirklich ... teilweise oft weinend daheim im Bett gelegen und durchgeweint, geweint, geweint.“*

Sein Level an Schriftsprachkompetenzen bei Schulaustritt lässt sich aufgrund der Aussagen im Interview nicht genau bestimmen. Es kann einerseits vermutet werden, dass es niedrig gewesen ist. Auf der anderen Seite erlaubt ihm sein Niveau, die Berufsschule und den Lehrabschluss als Schalungsmaurer zu absolvieren sowie auch danach noch einige andere Kurse.

Obwohl Herr Kühner aufgrund seiner Schulkarriere kaum Aspirationen im Schulbereich hat, entwickelt er solche durchaus im beruflichen Ausbildungssystem, wo er mehrere Ausbildungen (Schalungsmaurer, Elektriker-Kurs am WIFI, Dachdecker, Spengler, Heizungsinstallateur) absolviert. Allerdings konnte im Interview der Status der einzelnen Zertifizierungen nicht exakt ermittelt werden.

### **Erwerbsarbeit und berufliche Laufbahn**

Er kann trotz seiner Sonderschulkarriere eine Maurerlehre beginnen, da der Lehrherr ihm eine Chance gibt und praktisch-handwerklichen Kompetenzen den Vorzug vor Schulnoten gibt. Er schließt diese auch ab.

Er wechselt dann zu einer Installateurfirma und von dort zu seinem Onkel in eine Dachdecker-Spengler-Firma. Später arbeitet er im Unternehmen der Eltern seiner damaligen Verlobten, verlässt dieses aber wieder, nachdem die Beziehung in Brüche geht. Zurzeit ist er seit ca. sieben Jahren im Bauunternehmen des Onkels seiner jetzigen Lebensgefährtin beschäftigt und dort im Sportanlagenbau tätig.

Schriftsprachkompetenzen spielen in seiner Arbeit eine eher untergeordnete Rolle, obwohl sie in bestimmten Situationen doch benötigt werden und dann auch zu Problemen führen können (wenn etwa verlangt wird, dass er schnell etwas durchlesen muss). Von hoher Relevanz waren Schriftsprachkompetenzen allerdings bei der Absolvierung seiner zahlreichen Zusatzausbildungen und Weiterbildungskurse. Unter Rückgriff auf soziales Kapital in Form von Unterstützung durch schriftsprachkundige FreundInnen und Bekannte sowie unter Aufbietung hohen Durchhaltevermögens gelingt es ihm, diese Herausforderungen zu meistern.

### ***Ressourcen und Bewältigungsstrategien***

Herr Kühner kann trotz seiner Sonderschulkarriere eine Lehre als Maurer beginnen. Der Lehrherr, der ihn von Kindheit auf kennt, ist sich des Risikos bewusst, will ihm aber erklärtermaßen eine Chance geben, nicht zuletzt, weil Schulnoten für ihn nicht das ausschlaggebende Kriterium für die Lehrlingsaufnahme sind, sondern eben auch praktische Kompetenzen. Insofern kann dieser Lehrherr beim Zugang zur Arbeitswelt als wichtige Ressource für Herrn Kühner betrachtet werden, der ihm eine Berufsausbildung trotz stigmatisierender Schulkarriere ermöglichte.

*„Er hat es gewusst, weil er hat mich ja gekannt von klein auf. Und er hat gesagt: „Wenn man es nicht probiert, kann man es nicht wissen. Man kann ein Glück haben und kann ein Pech haben“. Aber er hat gesagt: „Du kannst, wenn du jetzt 1-A-Schüler hast, der hat zwar verdammt gute Schulnoten, hast du aber vielleicht das Problem, dass er nicht mauern kann“. Also das kann sich so und so ausgleichen.“*

Herr Kühner kann bei seiner beruflichen Laufbahn, aber auch bezüglich seiner Weiterbildungsambitionen immer wieder auf soziale Ressourcen zurückgreifen. Ein guter Freund (der nach einem Unfall im Rollstuhl sitzt) lernt mit ihm tagelang, damit er verschiedene Weiterbildungskurse schafft. Der Vater seiner damaligen Verlobten, in dessen Firma er in dieser Zeit arbeitet, gewährt ihm zwei Monate bezahlten Urlaub, in denen die Mutter seiner Verlobten mit ihm jeden Tag lernt, sodass er die Führerscheinprüfung erfolgreich absolvieren kann.

Er arbeitet einige Zeit in der Dachdecker- und Spengler-Firma seines Onkels und zurzeit in der Baufirma des Onkels seiner Lebensgefährtin. D.h. Herr Kühner versteht es, das soziale Kapital, das ihm zur Verfügung steht, für seine berufliche Laufbahn zu nutzen. Es stellt ihm gewissermaßen Gelegenheitsstrukturen zur Verfügung, die er allerdings auch entsprechend über die Bewährung im Berufsalltag zu nützen versteht.

Herr Kühner entwickelt eine Reihe von Bildungs- und Handlungskompetenzen. Er lernt bereits als Kind und Jugendlicher durch die Mithilfe beim elterlichen Hausbau praktische, handwerkliche Kompetenzen. Er entwickelt dabei nicht nur Spaß am Lernen, an der Entwicklung von Fähigkeiten, sondern macht auch, in scharfem Kontrast zu seinen Schulerfahrungen, erste Selbstwirksamkeitserfahrungen.

*„Weil ich habe es gemerkt bei meinem Vatern daheim, mein Vater hat selber (das Haus), alles gemacht, wirklich vom Keller bis zum Dach alles selber, sogar teilweise ... den Keller händisch ausgegraben. Und mir hat das so getaucht von meinem Vatern her. Und ich habe gesagt: Ja, passt, das gefällt mir, ich möchte aus mir auch was machen, wenn ich zwar schulisch zwar nicht der Beste bin, heißt das lang nicht, dass ich handwerklich ein Trottel sein muss.“*

Dies kann als ein entscheidender Moment für die Entwicklung von Selbstwert bei Herrn Kühner betrachtet werden und eröffnet ihm insofern eine völlig neue Perspektive, als er dadurch für sich persönliche Entwicklungsmöglichkeiten jenseits schulischer „Arbeitszeugnisse“ und Minderwertigkeitszertifizierungen sieht. Es kann vielleicht auch als Keim für seine durchaus beachtlichen Bildungsanstrengungen im beruflich-praktischen Bereich gesehen werden. Er entwickelt mit Unterstützung durch Freunde und Bekannte eine Reihe von direkt im System beruflicher Bildung verwertbarer Lernkompetenzen, die ihm auch zu verschiedenen zertifizierten Abschlüssen verhelfen. Eine weitere wichtige Handlungsressource ist sein großes berufliches Interesse, das er in seinen verschiedenen Tätigkeiten an den Tag legt und das auch einen wichtigen Antrieb für seine Weiterbildungsaktivitäten bildet.

Die Anwendung seiner Bildungs- und Handlungskompetenzen konzentriert sich sehr stark auf den beruflichen Bereich, die Arbeitswelt. Über sein Privatleben spricht er im Interview kaum.

Herrn Kühners Muster der Bewältigung seiner Schriftsprachschwächen tragen einen sehr aktiven Charakter. Gestützt auf ein Vertrauen in seine handwerklichen Fähigkeiten und sein diesbezüglich starkes Interesse entwickelt er eine beachtliche Energie beim Besuch von Weiterbildungskursen und Zusatzausbildungen, häufig auch ausgehend von seinem konkreten Arbeitsfeld zu einem bestimmten Zeitpunkt.

In der Berufsschule bewältigt er seine auch dort virulenten Schriftsprachmängel durch die Unterstützung von Schulkollegen, denen er im Gegenzug Hilfe bei berufsfachlich-praktischen Prüfungen (Mauern) leistet. D.h. im Ambiente des Berufsbildungssystems konnte Herr Kühner seine beruflich-praktischen Kompetenzen insofern in Wert setzen, als sie einen praktischen Tauschwert besaßen.

*„In der Berufsschule auch, da haben dann viele Arbeitskollegen ... also in der Berufsschule waren es meine, da waren so viele Arbeitskollegen. Da war es halt so, ich war ziemlich gut im Mauern und solche Sachen. Da habe ich ihnen geholfen hinten rüber beim Mauern. Und die haben mehr oder weniger geholfen mir bei der Hausaufgabe oder in der Schule, dass sich das ein wenig so ausgeglichen hat.“*

D.h. während er in der Schule ohne entsprechende Förderung den Anforderungen und den Bewertungen relativ hilflos ausgeliefert war, kann er in der Berufsschule mit seinen handwerklichen Fähigkeiten punkten und sich damit in einen Kreislauf gegenseitiger Unterstützung einklinken. In diesem Kontrast werden auch die unterschiedlichen Bewertungsmaßstäbe zwischen allgemeinbildendem und berufsbildendem Schulsystem deutlich sowie die Hierarchie von unterschiedlichen Wissens- und Kompetenzformen (legitime Bildung versus praktische Fähigkeiten).

Außerdem setzt Herr Kühner bereits sehr früh auf Eigenständigkeit und Selbständigkeit als zentrale Strategie in seinem Leben. Die mit Gewalt durchgesetzten Erziehungsmethoden seiner Mutter dürften mit ein Hauptgrund dafür gewesen sein, dass er bereits im Alter von 15 1/2 Jahren von zu Hause auszieht und einen eigenen Haushalt gründet. Auf seinen eigenen Beinen zu stehen und soviel Unabhängigkeit von anderen wie möglich zu erreichen, wird dann auch zu einem mächtigen Antrieb für seine beachtlichen Qualifizierungs- und Weiterbildungsanstrengungen nach Abschluss der Lehre.

*„I: Aber warum haben sie so viele Ausbildungen gemacht?“*

*IP: Weil ich gesagt habe: Alles, was ich machen kann, brauche ich keinen anderen, dass mir wer hilft. Und ich war von Haus aus, früher schon einmal ein Einzelkämpfer, der gesagt hat: Wenn ich einen Haufen machen kann, brauche ich keine andere Hilfe.“*

Bei der Bewertung dieser Bildungsanstrengungen ist aber zu berücksichtigen, dass diese ihm aufgrund seiner Schriftsprachschwächen besonders hohe Anstrengungen abverlangen. Erstaunlich sind dabei zum einen die gehörige Portion Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, die notwendig ist, um solche Qualifizierungen überhaupt in Betracht zu ziehen, zum anderen aber auch die Zähigkeit und Energie, mit der er sich durch die Kurse kämpft.

*„Und dann ist eh ein Schreiben gekommen vom Militär. Dann hat es geheißen beim Militär, weil ... ja, sie können mich nicht wirklich gerade bei gewissen Sachen einsetzen, weil bei mir die Knie hin sind, da darf ich sowieso nicht schießen. Dann haben sie mich heim geschickt. Und dann habe ich vom WIFI einmal so einen Zettel gekriegt, und da ist gestanden, da kann man Elektriker-Kurse machen und solche Kurse mit Abschluss, hin und her, und musst du dir natürlich alles selber dann zahlen. Da habe ich mir gedacht: Ich bin jetzt daheim, warum machst du es nicht? Warum probierst du es nicht? Netto weil die anderen gesagt haben, in der Schule: „Du bist ein Trottel“, warum sollst du das nicht schaffen? Ja, und dann habe ich mich halt wirklich hingesetzt. Das war wirklich ein Reinbeißen, aber wirklich, komplett. Ja. Und dann ... ich meine, mit knapper Not, muss man wirklich sagen, mit knapper Not ... Weil mit dem Englischen, da verstehe ich heute so gut wie fast gar nix. Da habe ich es geschafft. Ich habe dann, ja, dann war es halt so, dass ich gesagt habe: Gut, passt, dass ich gesagt habe: Ich mache jetzt noch Kranscheine und Staplerscheine. Ja, gut, okay: Braucht man oder braucht man nicht. Ich weiß ja jetzt noch nicht, was in 20 Jahren ist, weil vielleicht kann ich die Arbeit, die ich jetzt mache in 20 Jahren nimmer machen. Dann bin ich froh, wenn ich wo in einer Halle bin und Staplerfahren kann.“*

Herr Kühner entwickelt aber auch Handlungskompetenzen im Sinne von Durchsetzungsvermögen oder (präziser) selbstbewusstem Umgang mit seinen Schriftsprachschwächen in Alltagssituationen. So erzählt er, dass er bei einer Bank um einen Kredit angesucht hat. Als ihm der Kreditvertrag vorgelegt wird, besteht er darauf, sich diesen zu Hause noch einmal in Ruhe durchzulesen, und als das beim Bankbeamten auf Verwunderung und Zögern stößt, lässt er den Vertrag platzen. Er will das Risiko, einen möglicherweise für ihn ungünstigen Vertrag zu unterschreiben, nicht eingehen und lässt sich dabei auch durch die mit der ganzen symbolischen Macht der Bank ausgestatteten Autorität des Angestellten nicht beeindrucken.

Sein „Meisterstück“ in Sachen offensiver Bewältigungsstrategie seiner Schriftsprachschwächen sowie des Stigmas des Sonderschülers liefert er aber im aktuellen Unternehmen. Bei einer Weihnachtsfeier parierte er herabwürdigende Sticheleien eines Arbeitskollegen bezüglich seiner „Sonderschulkarriere“ unter Aufbietung seines ganzen Mutes vor versammelter Belegschaft mit einer Gegenoffensive in Form eines öffentlichen Befreiungsschlages.

*„Und dann, irgendwann habe ich gesagt, weil, wie es geheißen hat von der Firma: Da, lies mir das gach einmal und das einmal und dort einmal! Und irgendwann habe ich gesagt: Ich meine, habe ich jetzt einen Vogel? Warum lasse ich mich schikanieren? Dann habe ich ... bitte, meinen ganzen Mut ... da musst du wirklich Mut aufbringen, dass du jetzt einmal sagst: „Jetzt sage ich Ihnen was dazu“. Also für mich war es nicht leicht. Dann habe ich gesagt ganz einfach: Ich gebe es zu. Ich bin Legastheniker. Und da war aber ... das war so eine Art wie eine Firmenfeier, das waren, glaube ich, 300 Leute. Da habe ich gesagt: Maria! Weil ein jeder hat schon ein wenig was getrunken gehabt. Und mehrere Arbeitskollegen, ja, warum ich bei der Firmenfeier ... ja, ein wenig so abseits bin und hin und her. Und dann hat er ihnen gesagt: „Ja, der ...“, gleich von hinten weg hat er geschrien: „Das ist einer von der Sonderschule“. Und dann war ich – wie soll ich sagen? – ... ich meine, gut, okay, ich war ... 2, 3 Schnäpse habe ich getrunken gehabt, das war eine Firmenfeier, sage ich, wie es ist. Vielleicht hat der Alkohol auch was dazu beigetragen. Ich weiß es nicht. Aber auf jeden Fall ... Ich habe trotzdem ein wenig einen Mut zusammenfassen müssen, ziemlich viel eigentlich, dann bin ich aufgestanden, habe ich gesagt: „Gut, okay, ich gebe es zu, ich bin in die Sonderschule gegangen, habe Legasthenie. Ich kann nicht gescheit lesen und schreiben. „Und?“ habe ich gesagt „wenn das jetzt ein Problem ist“, habe ich gesagt, „dann finde ich das irgendwie schade, weil wir arbeiten seit über 7 Jahre beieinander“, habe ich gesagt „und bis jetzt hat es keinen einzigen gestört. Und jetzt, wo es auf einmal jeder wüsste, jetzt täte es euch auf einmal stören“, habe ich gesagt. „Wenn das so wäre“, habe ich gesagt „da ist es wirklich gescheiter, ich habe Legasthenie und bin in euren Augen ein Trottel und ein Depp und alles Mögliche, aber bevor ich mit solchen Leuten beieinander bin, die moralisch ein Arsch sind“. Bum. Das hat ... das hat richtig eingeschlagen. Und, ja, es war nachher so, dann ... nächsten Tag Firmengespräch gehabt mit dem Chef (lacht). Und, er hat es zwar nicht ganz so gut gefunden, dass wir uns so unterhalten haben, nicht, auf der Firmenfeier, aber hat es gut gefunden, dass ich einmal das zu Wort gebracht habe, um was es überhaupt geht. Und, ja, der andere Arbeitskollege hat sich dann noch mehr in das verstrickt, nicht. Was er aber nicht gewusst hat, dass mein Firmenchef auch in die Sonderschule gegangen ist.“*

Herr Kühner geht, nicht nur durch die Rückendeckung seines ebenfalls sonderbeschulten Chefs, insofern gestärkt aus dieser Konfrontation hervor, als er ab diesem Zeitpunkt selbstbewusster zu seinen Schriftsprachschwächen stehen kann und das auch für sich persönlich als Befreiung erlebt.

Herr Kühner macht während seiner ganzen Schulzeit aufgrund seiner Schriftsprachmängel hauptsächlich negative Lernerfahrungen („Du bist ein Trottel!“). Allerdings, und dieser Umstand dürfte eine wesentliche Rolle in seiner Entwicklung gespielt haben, macht er jenseits der Schule milieuspezifisch geprägte, lebensweltliche Lernerfahrungen, die v.a. in Zusammenhang mit dem elterlichen Hausbau stehen. Es sind praktisch-handwerkliche Kompetenzen, die er sich im Modus des Mithelfens, d.h. durch praktisches Tun aneignet.

Dadurch, dass Herr Kühner in seiner Arbeit auch viel auf Montage unterwegs ist, strukturiert die Berufstätigkeit den Großteil seines Alltags. Über Hobbys erzählt er im Interview nichts. Allerdings weist er darauf hin, dass ihm aufgrund seiner beruflichen Verpflichtungen kaum Zeit für den Basisbildungskurs bleibt.

Herr Kühner weist eine erstaunlich hohe Bildungsorientierung im berufsbildenden Sinne auf. Er lässt sich dabei auch nicht von dem hohen Aufwand und den großen Anstrengungen, die Weiterbildungskurse ihm aufgrund seiner Schriftsprachschwäche abfordern, abschrecken und schließt eine Reihe von Kursen und Zusatzausbildungen zusätzlich zu seiner Lehre ab. Literalität spielt bei Herr Kühner v.a. in Zusammenhang mit Qualifizierungen im System der beruflichen (Weiter)Bildung eine Rolle, in seinem Alltag jedoch kaum.

Er lebt seit mehreren Jahren mit seiner jetzigen Lebensgefährtin zusammen, die zwei Kinder in die Partnerschaft mitgebracht hat. Zu sozialer Nähe und Kompetenzunterschieden wurden im Interview keine Aussagen gemacht.

Herr Kühner hat sich nach eigenen Aussagen einen kleinen Freundeskreis aufgebaut, der ihn schon lange begleitet. Dies stellt durchaus ein nicht unerhebliches soziales Kapital für ihn da, da es nicht nur praktische Unterstützung bei der Bewältigung seiner Schriftsprachschwächen zur Verfügung stellt, etwa wenn ein Freund tagelang mit ihm lernt, dank der er einen Weiterbildungskurs erfolgreich abschließen kann. Er kann darauf auch im Fall von emotionalen Krisen zurückgreifen, was in seinem Fall von besonderer Bedeutung ist, da er in seinem bisherigen Leben eine Reihe von Schwierigkeiten und Rückschlägen verkraften musste.

*„Ich habe einen ziemlich schweren Schlag abgekriegt einmal in meinem Leben, der voll auf die Psyche gegangen ist. Das ist auf mich losgegangen, dass als Erster mein Großvater gestorben ist, dann ist mein damaliger Hund, mit dem ich 14 Jahre lang aufgewachsen bin, zu dem gleichen Zeitpunkt gestorben. Und dann ist das da noch gekommen, dass ein ehemaliger Schulkollege von seinem Vater zuhause zu Tode geschlagen worden ist. Das waren halt 3 Sachen, da, wo ich wirklich gesagt habe, die ziemlich arg waren.*

*I: Hintereinander, sozusagen?*

*IP: Hintereinander, ja, aber alles in einem Zeitraum, so von einem Monat. Das hat mich dann ziemlich niedergehaut. Und dann ... eben mit dem einen Schulkollegen, der den Unfall gehabt hat 2003, da war das so, dass der mir – wie soll ich sagen? – ... der hat mir einen Ansporn gegeben. Ich weiß zwar jetzt nicht, wie. Er hat zwar immer gesagt: „Du, (schnalzt mit dem Finger) wurscht was ist, wenn, dann geht es bergauf oder es geht bergab. Wenn es bergab geht, mach dir nix draus, irgendwann geht es wieder ein Stück bergauf. Wurscht, wie oft du runter fällst, rapple dich auf! Irgendwann zahlt es sich aus“. Und ich bin wirklich oft, oft runter gefallen.“*

Des Weiteren kann Herr Kühner aber auch in seiner beruflichen Laufbahn immer wieder auf soziales Kapital zumeist in Form von Verwandtschaft, eigener oder jener seiner jeweiligen LebensgefährtInnen, zurückgreifen. Ein wichtiger Aspekt seiner sozialen Netzwerke im Freundeskreis ist, dass diese von seinen Schriftsprachproblemen wissen und er deswegen in diesem Kreis keine Energie für die Verheimlichung aufwenden muss und andererseits das Gefühl hat, so akzeptiert zu werden, wie er ist.

*„I: Und die ... und die Freunde haben auch gewusst, dass Sie da Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben?“*

*IP: Ja.*

*I: Denen hat man das sagen können?*

*IP: Es ist sogar ein Freund da im Kurs, und von dem der Bruder ist auch ein Freund von mir. Und der eine, der mir immer ... über 17 Jahre lang geholfen hat, der hat leider vor 4 - warte, das war 2003 - , da hat der einen schweren Verkehrsunfall gehabt, da hat nämlich ein Auto erwischt. Ja.“*

### ***Bildungsprozesse***

Zu seinen Lernerfahrungen im Basisbildungskurs lässt sich dem Interview nichts entnehmen, da er zum Interviewzeitpunkt erst seit kurzem (seit eineinhalb Monaten) im Kurs ist. Das Lernen fällt ihm aber insofern schwer, als er aufgrund seiner Arbeitssituation (häufig auswärts auf Montage) kaum Zeit findet, regelmäßig den Kurs zu besuchen. Er hat höchstens in den Winterphasen, wenn in der Arbeit wetterbedingt weniger los ist oder er in der Saisonarbeitslosigkeit ist, mehr Zeit.

Für Herrn Kühner sind die Lernerfahrungen jenseits des Bildungssystems insofern entscheidend, als sie ihm erste Selbstwirksamkeitserfahrungen jenseits der Schule ermöglichen und damit auch gewissermaßen den Nährboden für seine Resilienz, letztendlich auch in Bezug auf institutionelle Lernsettings, im Berufsbildungssystem bilden. Der Hausbau der Eltern und seine Einbeziehung stellt ihm eine ermöglichende Gelegenheitsstruktur zur Ausbildung von Kompetenzen und Fähigkeiten zur Verfügung, die es ihm letztendlich ermöglichen, sich dem Gehalt und der Wirkung der von der schulisch zertifizierten Defizitzuschreibung ausgehenden symbolischen Gewalt ein Stück weit zu entziehen und alternative Referenzstrukturen für seine Selbstbewertung auszubilden.

Herr Kühner macht in seinem Leben, v.a. während seiner Schulzeit, eine ganze Menge an Erfahrungen sozialer Beschämung, die ihn auch massiv beeinträchtigen. Es gelingt ihm aber, gestützt auf die Entwicklung von praktisch-handwerklichen Kompetenzen und daraus resultierenden Selbstwirksamkeitserfahrungen, sich dem vollen Ausmaß der destruktiven Wirkung der erlittenen symbolischen Gewalt ein Stück weit zu entziehen und handlungsfähig zu bleiben. Auf sehr beeindruckende Weise und unter Rückgriff auf vorhandenes soziales Kapital gelingt es ihm sogar, dem Berufsbildungssystem eine Reihe von Zertifikaten abzutrotzen und Situationen sozialer Beschämung mit einer offensiven Verteidigungsstrategie zu begegnen.

### **9.1.3 Behauptung aus sozial deprivierten Verhältnissen – Frau Wild**

#### ***Soziale Herkunft und familiäre Sozialisation***

Frau Wild (62) kommt aus einer in hohem Maße sozial deprivierten Familie. Ihre Mutter lebt als Alleinerzieherin in einer Barackensiedlung, in der sich soziale Außenseiter-Familien

konzentrieren. Frau Wild verbringt die ersten drei Lebensjahre im Säuglingsheim, und auch ihre drei Geschwister wurden der Mutter entzogen und wachsen bei Pflegefamilien auf, was ebenfalls ein Indiz für die äußerst problematische Familiensituation darstellt. Den Bildungsabschluss ihrer Mutter erwähnt sie im Interview nicht, deutet aber an, dass diese aus einer Familie von (seit Generationen) Kleingewerbetreibenden im Gärtnereibereich stammt. Die materielle Situation war von großer Armut gekennzeichnet, und der soziale Status war allein schon aufgrund der Tatsache, in der Barackensiedlung zu wohnen, am untersten Rand der Gesellschaft angesiedelt.

Die familiären Sozialisationsbedingungen von Frau Wild waren vom dritten bis zum zwölften Lebensjahr von extremer sozialer Benachteiligung und sozialer Deprivation geprägt. Die Barackensiedlung, die als Soldatenunterkunft im zweiten Weltkrieg gedient hatte, wurde danach zu einem Sammelbecken für gesellschaftliche Außenseiter, d.h. arme und sozial deprivierte Familien. Alkoholismus und Gewalt auf der einen und ein großer Freiraum auf der anderen Seite prägen die Situation ihrer Kindheit.

Ihre Mutter und auch sie selbst sind in dieser Umgebung Übergriffen, nicht selten in gewalttätiger Form, relativ schutzlos ausgeliefert. Frau Wild wird vom einen Nachbarn sexuell missbraucht und vom anderen mit erzieherischen Gewaltmaßnahmen behandelt und erlebt eine traumatisierende Kindheit.

*„Meine Mutter war schwach, mit der habe ich machen können, alles. Sie war ein Hascherl und so. Ich weiß nicht, sie dürfte kein schönes Leben gehabt haben, weil sonst hätte sie nicht in diesem einen Raum ... Sie hat ... sie war kein böser Mensch, aber hat mir überhaupt nix mitgeben können, also keine Stärke, nix. Und dadurch war ich auch Opfer von rundherum. Und auch der Nachbar, der mich sexuell missbraucht hat, öfter. Und sprachlich bin ich deswegen so ...“*

Diese traumatischen Erlebnisse hinterlassen tiefe Spuren in der Persönlichkeit von Frau Wild. Die Missbrauchserfahrungen drücken sich in fortgesetztem Bettnässen bis ins Jugendalter (19) aus. Ein für unseren Zusammenhang bedeutsamer Umstand sind die schwerwiegenden Schädigungen der sprachlichen Entwicklung, die diese deprivierten und traumatisierenden Sozialisationsbedingungen bei Frau Wild hervorrufen. Dies beginnt damit, dass sie im Säuglingsheim keine adäquaten Bedingungen für die frühsprachliche Entwicklung vorfindet, und das setzt sich in der Barackensiedlung fort, wo die Mutter mit ihr in einer infantilisierenden, ausschließlich auf Verniedlichungsformen basierenden Sprache kommuniziert und sie aus der durch die traumatischen Erfahrungen hervorgerufenen Angst vor Erwachsenen heraus die meiste Zeit mit anderen Kindern verbringt. Dies führt bei ihr insgesamt zu erheblichen Sprachstörungen.

*„Und dann fangen wir gleich mit der Sprache an. Im Säuglingsheim wird mit dir nicht geredet. Ich war selbst ein Kindermädchen, ich habe das ganz anders ... das, was ich nicht gekriegt habe, nicht? Und dann hat die Mutter – wir haben ja nur einen Raum gehabt – ... meine Mutter hat mit mir überhaupt nicht gescheit geredet. Wenn sie gesprochen hat mit iii, wie man früher gesagt hat, nicht? Mit Kindern hat man früher immer mit iii – wie sagt man? ... Ja. Und überhaupt kein Deutsch, also ... Und ich bin meistens nur mit Kindern aufgewachsen. Erwachsene waren für mich Gefahr. Weil der Nachbar, der hat geschaut ... Ich war ja ein total lebendiges, nervöses Kind. Und kaum hat er gehört, hat er mich schon erzogen, aber mit Ohrfeigen und so weiter.“*

Der stark von Vernachlässigung geprägte Laissez-faire-„Erziehungsstil“ ihrer Mutter eröffnet Frau Wild aber als Kind auch einen Freiraum, den sie selbst als positiv bezeichnet und der es ihr erlaubt, sich, wenn auch nur temporär, den Widrigkeiten des Alltags zu Hause zu entziehen. Die Verfügbarkeit dieses Fluchtraums erlaubt ihr eine eigenständige Form von Weltentdeckung und -aneignung, die möglicherweise ein Erklärungsmoment für die Ausbildung jenes Widerstands- und Resilienzpotenzials bildet, das ihre spätere Entwicklung kennzeichnet: Sie erzählt bspw., wie sie im Alter von zehn Jahren allein auf die Frühjahrsmesse gegangen ist und, fasziniert von den Blasmusikkapellen, sich dort zeitvergessen bis spät in die Nacht der Musik hingibt – was ihr wiederum erzieherische Schläge vom Nachbarn einbringt.

Sie wird mit zwölf Jahren nach einem Selbstmordversuch der Mutter wieder aus deren Obhut entfernt und kommt ins Heim. Sie selbst wertet diesen Umstand trotz der wenig optimalen Bedingungen dort als entscheidende Weichenstellung in ihrem Leben, der sie vor dem Untergang bewahrt. Denn wenn sie dort auch keine besondere Förderung und Zuwendung erfährt, so ist sie in diesem Rahmen zumindest vor weiteren Gewalterlebnissen geschützt.

*„... das war gut. Weil wenn ich dort weiter aufgewachsen wäre, wäre nix ... wäre ich untergegangen wie nix, nicht, weil vom Heim aus haben sie mich dann in die Haushaltungsschule geschickt. Da war ich wieder geschützt und ... Das war so gläubig und ... das hat mich wieder geschützt zum Denken. Weil die meisten sind untergegangen.“*

Erstaunlich ist, dass Frau Wild unter diesen besonders schwierigen und belastenden Sozialisationsbedingungen doch auch Potenziale entwickelt, deren Entfaltung durch nicht erfahrene Förderung zwar entscheidend behindert, aber doch nicht völlig unterdrückt wird. Sie beschreibt sich selbst als ein, wenn auch wildes, so doch sehr wissbegieriges und talentiertes Kind, dem die entsprechenden Rahmenbedingungen zu seiner Entfaltung gefehlt haben.

*„Ja, und ich sage: Weil ich die Sprache nicht gelernt habe und das ... Und du hast dich ... Ich war, glaube ich, ein begabtes Kind, ich habe gemalt, ich habe ... ich war wissbegierig, aber ich habe die Erwachsenen nicht fragen können. Ich war ja dann wieder im Heim, seit Kindheit, weil sehr viel los war. Und, ja, da war wieder: Die Tanten, die Erwachsenen waren für mich Gefahr, denen bin ich immer ausgewichen. Ich habe nur eine Bezugsperson gehabt, aber die hat wenig Zeit gehabt, nicht? Und dadurch, dass ich immer nur mit Kindern ... habe ich nie richtig so reden, sprechen gelernt, nicht, usw.“*

### **Schulerfahrungen und -verlauf**

Trotz dieser extrem deprivierten vorschulischen Sozialisationsbedingungen absolviert Frau Wild die vier Klassen Volksschule, trotz großer Probleme in Deutsch und Mathematik, ohne eine Klasse zu wiederholen oder in die Sonderschule überwiesen zu werden. Sie kommt dann in den zweiten Klassenzug der Hauptschule, die sie ab dem 12. Lebensjahr vom Heim aus besucht. Sie wird in der Volksschule in die hinterste Bankreihe verbannt, was sie auf ihre „Wildheit“ und Lebendigkeit, aber auch auf ihre schlechten schulischen Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik zurückführt. Dies wiegt in ihrem Fall insofern noch schwerer, als sie bereits in diesem Alter eine noch nicht diagnostizierte Kurzsichtigkeit aufweist und deshalb ohne Brillen dem Unterricht schon allein aus physischen Gründen nicht folgen kann.

Allerdings bewerten die LehrerInnen ihre groben Schwächen in Deutsch und Mathematik in der Volksschule nicht so negativ, dass sie ein Klasse hätte wiederholen müssen, was ihr eine relativ geradlinige Schulkarriere ermöglicht. Auch in der Hauptschule (zweiter Klassenzug) werden diese Mängel nachsichtig beurteilt, was vielleicht auch dem Umstand geschuldet ist, dass sie in anderen Fächern, wie etwa Geschichte oder auch im bildnerischen Gestalten, gute schulische Leistungen erbringt. Zumindest schreibt sie selbst diesem Umstand einen hohen Erklärungswert für die nicht erfolgte negative Beurteilung zu. Diese durchgängige Nachsicht der LehrerInnen trägt sie trotz ihrer groben, tlw. sogar elementaren Mängel in den Schriftsprachkompetenzen und in Mathematik gewissermaßen durch die gesamte Schulzeit bis zum Abschluss der Haushaltungsschule. Frau Wild sieht sich diesbezüglich zu einem ambivalenten Resümee veranlasst, indem sie in dieser Nachsicht eben auch Elemente der Gleichgültigkeit im Sinne fehlender Förderung und Unterstützung entdeckt. Was sie in Bezug auf die Haushaltungsschule sagt, ist charakteristisch für ihre gesamte Schulbiografie.

*„Und, ja, da haben sie mich auch durchgeboxt, kann man sagen, weil ich so in Deutsch und Rechnen schlecht war. Mitleid vielleicht, ich weiß es nicht. Auf einer Seite Mitleid ... auf der anderen Seite haben sie mir aber nicht geholfen, nicht, Caritas, nicht?“*

Interessanterweise berichtet Frau Wild wenig über schulische Herabwürdigung und Beschämung durch LehrerInnen und MitschülerInnen aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder ihrer schlechten schulischen Leistungen. Sie deutet an, dass es solche Abwertungen und „Hänseleien“ zwar durchaus gegeben hat, doch beschreibt sie gleichzeitig, dass durch die Solidarität der Heimkinder untereinander bzw. ihre – in den Auseinandersetzungen in der Barackensiedlung geschärfte – robuste und energische Art der Gegenwehr solchen Angriffen Grenzen gesetzt werden konnten. Obwohl solche sozialen Grenzziehungen und Stigmatisierungen durchaus stattfinden, können deren Auswirkungen auf den/die Einzelne/n abgefedert und begrenzt werden.

*„Und in der Schule. Und da waren wir zusammen stark, nicht? ... Und da haben wir es schon gespürt. Aber wir waren, weil wir nicht einzeln waren, stark. Uns hat es, glaube ich, nicht so ... Nicht, heute ist es ja anders alles, nicht? Aber da ... das ... Ich glaube, da hat man nicht so gelitten. Später. Man ist draufgekommen, man ist anders, das schon, ja.“*

*I: Wie anders? Wie haben Sie das gemerkt, dass Sie anders sind?*

*IP: Ja, Nachteile, nicht? In unserer Schule waren ja auch feine Kinder, nicht, da sind ja rundherum Häuser gewesen, Villa usw., nicht? Aber weil man nicht alleine war ...“*

Zudem wird sie in der Haushaltungsschule, in der sie nur den halben Tag verbringt, illegalerweise in der anderen Tageshälfte einer Familie als Haushaltshilfe zugeteilt und dabei schamlos ausgenutzt. Sie selbst konnte, nicht zuletzt, da sie zu diesem Zeitpunkt schon Waise war, als Heimkind keinerlei Ressourcen mobilisieren, um sich dagegen zur Wehr zu setzen.

*„Aber das 1. Jahr bin ich schön ... habe ich wieder nicht lernen können. Da haben sie mich zu 80-Jährige. Da habe ich geschuftet. Bum, na. Ich sage, wenn du niemand hast, bist du schon arm. Da mischt sich niemand rein, nicht. ... Eigentlich hätte ich es gar nicht dürfen sein, habe ich später erfahren, weil du eigentlich zum Lernen da bist, aber nicht als Sklavin. Ich habe müssen die schwersten Teppiche, Perserteppich hinauftragen, Terrassen ... Nein, das ist. ... wieder nicht zum Lernen gekommen, nicht.“*

Frau Wild erzählt auch, dass die Institution Schule ihr aufgrund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten massive Ängste einflößte. Das führte dazu, dass sie selbst ihre ohnehin eingeschränkten Potenziale nicht entfalten kann. Schule ist für sie im Nachhinein betrachtet ein Synonym für Angst. Insofern bedeutet Schule für sie eine permanente psychische Ausnahmesituation, in der auch die vorhandenen Wissensbestände nicht abgerufen werden können.

Frau Wild beschreibt sich selbst als neugieriges und wissbegieriges Kind, das auch über eine Reihe von bereits im Schulalter sichtbaren Talenten (Malen, Musik, Sport, ...) verfügte. Insofern hatte sie durchaus auch Bildungsaspirationen im Hinblick auf weiterführende Schulen, die sie allerdings selbst aufgrund ihrer Schriftsprachmängel und Mathematikschwächen als illusorisch einstufte.

*„Natürlich hätte ich gerne was studiert. Ich beneide die Studenten, die ... Ich habe viele Freundinnen, Kinder, wo ich befreundet war, und ihr Lebensweg, und ich habe gesehen, wie schön ... was die für Möglichkeit gehabt (haben). Das stört mich schon, weil ich selbst so neugierig bin und, und ich ... usw. Was die für tolle Möglichkeiten haben, so normal, schön aufgewachsen, ohne Störungen, ohne ... nicht, normal. Mmm.“*

Diese Aspirationen bleiben in ihrem Leben aber nicht nur auf den Charakter von illusionären Wunschprojektionen beschränkt. Sie setzt diese später insofern auch in die Praxis um, als sie im Erwachsenenalter regelmäßig Kurse an der Volkshochschule besucht und auf diese Weise ihre Mal- und anderen Talente entwickelt.

Sie verlässt die Schule mit für den Eigengebrauch brauchbaren Lesefähigkeiten (sie begann im Heim Bücher zu lesen und setzte dies auch später in ihrem Leben fort), weist allerdings schwerwiegende Mängel (Gebrauch der richtigen Artikel, Groß- und Kleinschreibung, ...) in der Rechtschreibung auf.

*„Ja, z.B. schreibe ich das ... muss ich das jetzt groß? Jetzt sage ich mir: die, der, das ... Aber das habe ich früher ... Ich meine, das ist ja eigentlich leicht. Aber warum? Irgendwas ist da beim Hirn passiert, dass das doch für mich nicht so leicht zum Begreifen war, nicht. Die Artikel vorne usw. Da fehlt ein Zusammenhang. So wie ein Blinder, den du zum Sehen bringst, der trotzdem so Schwierigkeiten hat, weil das Hirn nicht zusammenspielt, nicht. Und so ist das bei mir. Freilich hat mir das immer wer gesagt: Du, die, der, das, groß, Dinge, die man angreift, klein. Aber das habe ich schon wieder vergessen ... das hat nicht zusammengespielt, weil ich das nicht gelernt habe als Kind.“*

### **Erwerbsarbeit und berufliche Laufbahn**

Die Berufseinmündung von Frau Wild erfolgt über die Haushaltsschule, von wo sie in eine Familie vermittelt wird. Extrem schlechte Arbeitsbedingungen (Tag und Nacht Verfügbarkeit, Unterbringung im Kinderzimmer, ...) bewegen sie dann, in die Fabrikarbeit zu wechseln. Sie arbeitet als ungelernte Arbeiterin drei Jahre in einer Fabrik, die Spielsachen und Plastikverpackung herstellt. Obwohl sie sich mit ihren Kolleginnen sehr gut versteht (sie hat einige Freundschaften bis heute), liegt ihr die weitgehend sinnentleerte Tätigkeit der Arbeit in der Fabrik nicht, und sie kehrt in den Haushaltsbereich zurück. Sie verdient dort zwar um einiges weniger, aber die Arbeit mit Kindern macht ihr mehr Spaß. Ab diesem

Zeitpunkt arbeitet sie über 30 Jahre in diesem Bereich, wobei sie immer nur drei, vier Jahre bei einer Familie bleibt – jene Zeitspanne, in der die Kinder im Vorschulalter eine intensivere Betreuung brauchen. Sie erträgt die phasenweise ausbeuterische und abwertende Behandlung durch die Beschäftigterfamilien, da die Arbeit mit den Kindern für sie in hohem Maße befriedigend ist und auch positive Effekte auf ihre Persönlichkeitsentwicklung hat.

Frau Wild kann ihre Kompetenzen, die sie in ihrer Kindheit erworben hat, in der Kinderbetreuung in hohem Maße einsetzen. Dies bezieht sich zum einen auf jene Kompetenzen, die sie sich aufgrund des Umstandes erworben hat, dass sie in der Barackensiedlung fast den ganzen Tag im Freien verbracht hat und zum anderen auf solche, die sie sich in der Schule und im Heim angeeignet hat.

*„Und ich habe ja immer gerne gebastelt und ... Das habe ich mit den Kindern auch. Ich habe mit Kindern viel gemacht. Abenteuer. Da hat es kein Fernsehen gegeben: Raus und Abenteuer machen. Weil ich ja sportlich, gell. Und die Kinder haben das geliebt. Ich habe alles mit den Kindern gemacht, ist wurscht ob rutschen, nicht. Das habe ich noch von Kindheit mit, nicht, das war meine Stärke. Ja. Ich habe viel Stärke da gehabt. Ja. Und das haben sie geliebt.“*

Sie erfährt damit in ihrer Arbeit eine hohe Selbstwirksamkeit. Sie kann ihre erworbenen Kompetenzen einsetzen und erhält durch die Reaktion der Kinder ein unmittelbares positives Feedback auf ihre Arbeit. Dies ist ein wichtiger Aspekt für ihre persönliche Entwicklung. Obwohl sie aus einem Armenghetto kommt und erhebliche sprachliche und schriftsprachliche Mängel aufweist, kann sie im privaten Umfeld bürgerlicher Familien in ihrer Arbeit mit den Kindern, und zwar unter Anwendung der ihr eigenen Kompetenzen, eine hohe Selbstbestätigung erfahren und dieses Setting gleichzeitig als Lernort nutzen.

Sie wendet dabei auch Schriftsprachkompetenzen an, die sich v.a. auf das Vorlesen von Kinderbüchern beziehen. Auch dies ein Faktor, mit dem sie gleichzeitig ihre eigenen Schriftsprachkompetenzen weiter verbessern kann. Denn wie auch aus anderen Interviews deutlich wird, resultiert aus dem Lesen von Büchern nicht zwangsläufig auch die Kompetenz des lauten (Vor)Lesens. Frau Wild kann diese Kompetenzen, wiederum in einem weitgehend angstfreien Ambiente, sukzessive erweitern.

*„... deswegen habe ich den Kindern immer Bücher vorgelesen, kann sein was will, vorm Schlafengehen ..., weil ich weiß, die Kinder lieben das. Es gibt kein Kind ... Wenn du den Kindern das gibst, lieben sie das. Da gehen sie sofort ins Bett auch. Und, ja, aber meine Mutter hat nie ein Buch vorgelesen, oder was. Aber Kindergarten hat mir auch das gegeben, wenn ich das auch nicht gehabt hätte, um Gottes Willen, nicht.“*

### **Ressourcen und Bewältigungsstrategien**

Frau Wild kann zunächst aufgrund der sozial deprivierten Familienstrukturen und nicht zuletzt aufgrund erlittener sexueller Gewalt und traumatisierender Sozialisationsbedingungen kaum auf nennenswerte Ressourcen für ihre Entwicklung zurückgreifen. Das soziale Milieu des Armenghettoa in der Barackensiedlung hält in dieser Hinsicht v.a. mit Bezug auf Erwachsene nicht nur keine Unterstützung bereit, sondern im Gegenteil extreme physische und

psychische Belastungen in mehrfacher Form. Frau Wild hält sich deshalb so gut sie kann von Erwachsenen fern, für die sie aufgrund ihrer Erfahrungen tiefstes Misstrauen empfindet.

Allerdings deutet sich in ihren Erzählungen auch an, dass die an Vernachlässigung grenzende Gleichgültigkeit gegenüber Kindern in der Barackensiedlung ihr andererseits einen Freiraum eröffnet, den sie, zum Teil in der Auseinandersetzung mit den anderen Kindern der Siedlung, zum Teil aber auch in für sich allein kreierte Weltentdeckungsreisen, zur zumindest teilweisen Bewältigung der negativen Auswirkungen der erlittenen Gewalt und zur Ausbildung von Handlungskompetenzen nutzen kann.

*„Also, als Kind hat man viel ... Und das ist die Ursache. Weil ich war ja wahnsinnig wissbegierig, wahnsinnig. Ich bin strawanzen gegangen am Friedhof runter, alles: Warum? Weshalb? Ich habe mir immer schon Gedanken gemacht, aber keine Antwort bekommen, ja. Und dann habe ich angefangen, selbst Bücher, Bücher zu kaufen, um Antwort zu kriegen, nicht, usw. Ja.“*

Insofern kann man diesen Freiraum durchaus als Ressource bezeichnen, auf die sie mangels anderer Möglichkeiten zurückgreift. Wie überhaupt der Umstand das Leben Frau Wilds auszeichnet, dass sie selbst unter widrigen Rahmenbedingungen die darin dann doch auch enthaltenen geringen Spielräume für sich zu nutzen versteht. Dies zeigt sich auch während ihrer Heimzeit. Sie selbst bezeichnet die Einweisung ins Heim mit zwölf Jahren als Rettung, ohne die sie unweigerlich untergegangen wäre. Gleichzeitig stellt auch das Heim keine adäquate, bedürfnisorientierte Verbesserung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten dar. Die gesamte Struktur der Institution Heim ist nicht auf individuelle Förderung sozial benachteiligter Kinder ausgerichtet.

*„Bitte, das hätte ich nie ... als Kind ... Ich habe nie wen was gefragt, nicht, weil da hättest du eine blöde Antwort gekriegt: „Frag nicht so dumm“, oder ... Ja. Ja. Nicht einmal die Tanten da im Heim, weil sie eh keine Zeit gehabt haben. Wo viele Kinder sind, das ist ... das ist wie eine Massen-... nicht, -abfertigung. Ja. Die Kinder, die schon vorher gut waren ... da waren schon oft Kinder dabei, die von oben gekommen sind ins Heim. Da hast du schon gemerkt, die haben schon eine Vorbasis gehabt zum Lernen und waren schon besser dran, nicht, auch ruhiger.“*

Allerdings stellt die Heimsituation trotzdem in zweierlei Hinsicht Entwicklungsressourcen für sie zur Verfügung. Zum einen durch das Auftauchen einer Bezugsperson, die ihr spezielle Anerkennung und Zuwendung entgegenbringt, nicht zuletzt deswegen, weil sie Frau Wild schon aus ihrer Zeit im Säuglingsheim kennt. Diese Betreuerin erfüllte für sie eine wichtige Ankerfunktion im Heim, indem sie für Frau Wild zumindest teilweise zu einer signifikanten Anderen im Sinne Meads wird.

*„Und die eine Bezugsperson, die Sie da gehabt haben, war das wichtig für Sie?*

*IP: Ich glaube schon. Die Zeit, die ich dort war, schon, weil nachher hat sie sich auch nicht mehr gekümmert. Die hat selbst dann ... weiß nicht, eh Probleme gehabt usw. Ich habe mich immer gefreut, wenn sie Nachtdienst gehabt hat. Das war eine ... die hat mich im Säuglingsheim gehabt auch. Vielleicht war das deswegen. Sie hat mich öfter mit heimgenommen. Dann hat sie einen Sohn gehabt, der ist öfter ins Heim gekommen, mit dem habe ich gespielt, lieber als mit Mädchen, Bäume geklettert.“*

Eine weitere Ressource im Sinne einer ermöglichenden Gelegenheitsstruktur bietet das Heim durch die Verfügbarkeit von Büchern, die für Frau Wild bis dahin nicht gegeben ist. Sie nutzt diese als eines der wenigen Heimkinder ausgiebig und führt dies auch als wichtigen Umstand für die Verbesserung ihrer bis dahin ausgeprägt schwachen Schriftsprachentwicklung an. Allerdings zeigt sich auch hier wiederum ihr spezifisches Bewältigungsmuster. Das Lesen von Büchern stellt für sie auch die einzige Möglichkeit dar, sich der Heimsituation, was v.a. auch bedeutet, der ständigen Präsenz anderer Kinder ausgesetzt zu sein, zu entziehen und sich zumindest gedanklich einen privaten Rückzugsraum zu schaffen.

*„Aber ich habe wahnsinnig, im Heim, immer gerne Bücher gelesen. Ich war das einzige Kind, was drinnen bei der Heizung im Winter was gelesen hat. Die andern haben gar nicht so viel gelesen wie ich, nein. Da war ich in einer eigenen Welt, nicht.“*

In der Arbeitswelt kehrt Frau Wild, wie bereits erwähnt, nach einem kurzen Ausflug in die Fabrikarbeit, den sie aber rasch aufgrund der weitgehend sinnentleerten Tätigkeit beendet, wieder in den privaten Haushaltsbereich zurück und konzentriert sich da auf die Betreuung von Kleinkindern in Familien. Sie taucht damit in die für sie völlig neue Sphäre der bürgerlichen Welt ein, in der sie auch mit einer anderen Schriftsprachverwendung in Berührung kommt. Sie kann diese Ressource für ihre eigene Entwicklung nutzen, als sie v.a. in sprachlicher Hinsicht von den von ihr betreuten Kindern lernen kann. Dieser Umstand ist insofern entscheidend, als er einen Kontext des Lernens für sie zur Verfügung stellt, in dem ihre aufgrund ihrer schwierigen Sozialisation elementaren sprachlichen Schwächen kein Lernhindernis darstellen.

*„Und das mit dem Deutsch, ja. Siehst du, da habe ich mich zusammengenommen, dass ich Hochdeutsch spreche und aufgepasst habe. Weil bei den Kindern habe ich keine Angst. Wenn sie auch gesagt (haben): „Du hast so gesagt“, nicht. Wenn die klein waren. Größer, da habe ich schon ein bisschen Hemmungen gehabt, gell? Und deswegen ... Aber ich habe gelernt, eben durch die Kinder oder durch solche Familien, wie wichtig Deutsch ist. Es gibt nix Wichtigeres, weil das macht so viele Tore auf, im Beruf usw., nicht. Ich täte ja jetzt noch einen Oma-Kurs machen. Ich habe immer Angst vorm Schreiben, Referat schreiben, nicht. Aber zum Glück kenne ich das, sagen wir, ich täte es da jetzt machen, da täte ich da kommen und da ein Referat schreiben, nicht. Da musst du ja so über Kindererziehung und so, nicht, weil praktisch habe ich ja ... weiß ich ja, wie man mit Kindern umgeht, nicht. Ich habe ja 30 Jahre Erfahrung fast, nicht. Und ich bin dankbar. Das war wirklich ... Deswegen, ich meine, ich hätte lieber was anderes gemacht, aber die Kinder haben mich rausgerissen, dass es das gegeben hat, dass ich bei Kindern habe können sein. Weil Fabrik oder was? Nein. Ich glaube, da hätte ich eine Depression gekriegt, immer das Gleiche. Weil ich bin sehr aktiv, ich gestalte gerne. Wenn man immer das Gleiche, das ... Da wäre ich, glaube ich ... da hätte ich vielleicht ... Nein. Da habe ich lieber das ertragen, manche Sachen, Hauptsache du bist bei Kindern.“*

Dieser besondere Kontext ist deshalb von entscheidender Bedeutung, als er ihr ein angstfreies Lernen ermöglicht, da die von ihr betreuten Kleinkinder auf der Basis eines insgesamt von Vertrauen geprägten Verhältnisses einen eher spielerischen als negativ abwertenden Umgang mit ihren „Sprachfehlern“ pflegen. In einem solchen Ambiente ist die Angst vor sozialer Beschämung, die in der Regel Lernprozesse im Schriftsprachkompetenzbereich von

Bildungsbenachteiligten schon im Ansatz verhindert, weitgehend außer Kraft gesetzt. Insofern kann Frau Wild Teile des in den Familien vorherrschenden bürgerlichen Bildungsguts, das sich auch in den Sprachkompetenzen der von ihr betreuten Kinder niederschlägt, über diese Schiene für sich aufschließen. Auch hier zeigt sich jenes durchgängige Bewältigungsmuster von Frau Wild, das in der Nutzung von Ressourcen unter schwierigen Bedingungen besteht. Denn trotz der für sie produktiven Beziehung zu den Kindern ist die Behandlung durch die Beschäftigten selbst häufig von vielfachen Schikanen, von Praktiken des Ausnutzens und der Herabwürdigung geprägt. Auch in diesem Sinne setzt sich die für sie elementare Erfahrung fort, dass sie von Erwachsenen kaum Gutes zu erwarten hat, was wiederum ihre Zuwendung zu den Kindern verstärkt.

Eine andere wichtige Ressource stellt für Frau Wild in ihrem weiteren Lebensweg der Eintritt in eine religiöse Sekte dar. Auch dort ist es zum einen der Umstand, dass sie mit Personen aus sozial höheren Milieus in Kontakt kommt, den sie nutzen kann. Aber zum anderen ist es v.a. die erstmalige Erfahrung, als ganze Person mit ihrer gesamten Biografie und den darin eingelagerten Verletzungen durch andere Erwachsene wahr- und ernst genommen zu werden, die diese Phase für sie zu einer entscheidenden Ressource werden lässt.

*„Und dann habe ich angefangen die Musiker, Beethoven, weil ich war ja von 19 bis ... 3 Jahre war ich bei einer Sekte. Ich bin angesprochen worden. Das war das erste Mal Geborgenheit in meinem Leben. Da habe ich noch Bettnässen gemacht. Und wie sie gesagt haben, ich soll schlafen, habe ich ziemlich Angst gehabt. Und seitdem war es weg. Und da habe ich die klassische Musik kennen gelernt. Und das war für mich sooo schön. Und, ja, sage ich, ja, das ist dann meine Musik geworden, nicht. Und da habe ich angefangen, die Bücher zu lesen vom Mozart, vom Beethoven, das Leben, immer Leben, nicht. Wie haben die ... das Leben ...? Das ist heute noch eine Leidenschaft, Biografie oder von Menschen, die was ... die besonders was gemacht haben, nicht.*

*„I: Was war das Wunderschöne für Sie dort? Was war das?*

*IP: Die Atmosphäre dort. Ich war eigentlich ... da habe ich gemerkt, dass ich wieder anders war, total wild. Die Türen ... ich habe damals immer gelaufen. Bitte, ich bin ja so aufgewachsen, immer laufen. Nie normal gehen, immer schnell. Und die Türen sind geflogen. Ich war laut. Ich war ein wildes Kind, wie man sagt, nicht? Und das waren so sanfte ... die sind ... kommen halt auch von Besseren, viele kommen von Familien, wo ... sehr spießbürgerlich – wie sagt man? – und dadurch wieder eine andere Störung, vielleicht, darum, weil sonst wären sie nicht zu der Sekte, oder was, nicht? Aber ich war das einzige Barackenkind, nicht. Und da habe ich schon gemerkt, dass ich anders war ...“*

Die Gelegenheitsstruktur der religiösen Sekte ermöglicht ihr nicht nur eine neue Erfahrung des eigenen Selbstwerts und der Einbindung in eine Anerkennung und emotionale Zuwendung generierende Gemeinschaft, die es ihr bspw. auch erlaubt, das als Folge ihrer traumatischen Kindheitserlebnisse auftretende Bettnässen zu überwinden. Darüber hinaus gestattet es ihr aber auch die Aneignung weiterer bürgerlicher Bildungsgüter, wie den Zugang zum erforderlichen kulturellen Code, um klassische Musik für den eigenen Genuss aufzuschließen.

Frau Wild eignet sich im Laufe ihres schwierigen Lebens eine Reihe von Bildungs- und Handlungskompetenzen an. Im Heim beginnt sie Bücher zu lesen, der einzige für sie zugäng-

liche Weg, sich einen eigenen privaten Raum, wenn auch nur gedanklich, zu schaffen. Sie entwickelt bereits in der Schulzeit bildnerisch gestalterische und auch musikalische Kompetenzen, die sie aber mangels Förderung nicht weiter ausbilden kann. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten bleibt damit auf autodidaktische Lernprozesse bei sich bietenden Gelegenheitsstrukturen beschränkt, wie sie am Beispiel des Musizierens – wo sie das im Heim zugängliche Klavier nutzt – beschreibt.

*„... Klavier habe ich gespielt, nicht, ich habe ja dann selbst ein Klavier gehabt und so, nach dem Gehör schön zusammenspielen können, Gitarre. Jedes Instrument. Keiner wäre auf die Idee gekommen. Heute ist das anders. ... Wie viele Talente da verloren gegangen sind, sage ich mir immer. Ich war sehr talentiert, bitte, viele Sachen, wenn ich aufzählen könnte. Nur Deutsch und ... eben durch das Sprechen, sage ich immer.“*

Die Betreuung von Kleinkindern aus bürgerlichen Familien nutzt sie zur Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen, und auch in den drei Jahren, die sie in einer religiösen Sekte verbringt, erschließt sie sich durch den dort ermöglichten Kontakt mit Personen aus (bildungs)bürgerlichen sozialen Milieus den Zugang zu klassischer Musik.

Ihre Strategie zur Bewältigung der ungeheuren sozialen Benachteiligung sowie der traumatisierenden Gewalterfahrungen besteht darin, sich auf sich selbst zurück zu ziehen – sie bezeichnet sich im Interview auch als „Autistin“ – aber im Sinne einer Stärkung des Selbst, im Eröffnen eines eigenen (Schutz)Raumes. Dieser fungiert zum einen als Fluchtort aus den kaum zu ertragenden Kränkungen und Beschämungen, die sie erleidet, als eine Art selbst errichtetes Zuhause, und zum anderen als Ressource für die Konservierung der eigenen Stärken und das Sammeln ihrer Kräfte.

*„Ich habe bis 19 Bettnässen gehabt. Das war ja auch so ein ... Das hat alles zusammengepasst, seelisch. Im Heim waren wir 16 in einem Zimmer. Und da war ich in einer Familie, bei Graf, und ich natürlich nix gesagt, verheimlicht, ist ja logisch. ... Ja. Und trotzdem ist es einmal auf ... Die haben mich da so fertiggemacht vor allen. Da war noch eine von der Haushaltungsschule bei ihr. Und ich, ich war das Baumklettern immer gewohnt, habe meine Mundharmonie gepackt und bin rauf auf den letzten ... Das war mein ... so wie daheim. Das ist witzig. Wir haben nur einen Raum gehabt bei meiner Mutter. Und ich habe am Kasten oben gelebt. Da habe ich Puppen gespielt, da sind auch die Kinder ... Das war mein Reich. Da habe ich mich abseilen können. Und so war das immer wieder, wenn ich Probleme ... Ich bin sehr lange ... ja, bis ich 19 ... da bin ich ... wo ich noch in diesem Haushalt, in dieser Familie war, nicht. So habe ich mich abreagiert, schön weit oben. Ja (lacht).“*

Wie bereits deutlich geworden ist, eignet sich Frau Wild eine Reihe von Bildungs- und Handlungskompetenzen im Laufe ihres Lebens an. Sie versteht es dabei häufig, allgemein widrigen Bedingungen die, wenn auch geringen, so doch darin auch enthaltenen Möglichkeiten abzutrotzen. Dies kann als ihre wichtigste Handlungskompetenz im Rahmen einer aktiven Bewältigungsstrategie bezeichnet werden. Es handelt sich dabei insofern um eine milieuspezifische Handlungsbefähigung, als sie in Auseinandersetzung mit den spezifischen Lebens- und Sozialisationsbedingungen im Armenghetto der Barackensiedlung entstanden ist. Frau Wild betont mehrfach im Interview, dass sie eine Kämpferin ist und dass ihr Leben

ein einziger Kampf ist, der darin besteht, unwirtlichen Lebensbedingungen individuelle Entwicklungsmöglichkeiten abzurufen, was ihr auch gelungen ist.

*„Weil mir kommt ja das oft zugute, dass ich so lebendig bin. Ich sage immer, wenn es wem nicht passt, ich kann mich rausarbeiten. Ich brauche das. Dadurch bin ich so eine Kämpferin. Wenn ich diese Wildheit nicht hätte ... weil die eine Freundin von mir, vom Heim, die hat Selbstmord gemacht, nicht. Die war so viel ... sie hat immer gesagt: „Bei dir hat mir das gefallen“, das hat sie nicht können, „dass du, wenn dich die Tante angegangen ist, nicht den Mund gehalten hast.“ Das war so eine Art Kampf: Komm nur her! Weil ich bin ja oft ungerecht angegangen worden, weil ich war nur lebendig und nicht schlimm. Ich war überhaupt ... Wie kann man, wenn ich denke, na..? Heute, wenn du lebendig ... Das ist halt ein lebendiges Kind. Mir sind die sowieso lieber, weil da weißt du, wie du dran bist. Die sind ehrlicher. So Stille ... Tut mir leid, meine Wildheit sehe ich für mich positiv. Vielleicht siehst du das nicht, aber ich bin ein Kampfmensch. Wenn ich das nicht habe, wenn ich das verliere, dann könnte ich in die Depression fallen, glaube ich. Und so habe ich keine Depression. Freilich, ich war schon öfter oben, so wie ich die Arbeit verloren habe und auch keine Arbeit, da war ich wieder oben im Sonderkrankenhaus.“*

Dies inkludiert die Fähigkeit, auch unter schwierigsten Bedingungen handlungsfähig zu bleiben. Dies beinhaltet bei ihr auf der einen Seite, Benachteiligungen, soziale Abwertungen und Missachtungen wegzustecken bzw. ihnen mit Widerstand und Aufbegehren zu begegnen und auf der anderen Seite aber gleichzeitig sehr lösungsorientiert zu handeln, d.h. ihr Handeln auf die Lösung des anstehenden Problems auszurichten und zu konzentrieren. Um welche Art von (Ausnahme)Situationen es sich dabei handelte, die Frau Wild zu bewältigen hatte, illustriert der folgende Interviewauszug.

*„Und die war sehr gemein. Also ich muss schon sagen. Und trotzdem haben sie mich ausgenutzt, nicht. Da habe ich müssen Tag und Nacht bei den Kindern ... Nix gegen die Kinder, den Alexander, der ist eh auf die schiefe Bahn gekommen, habe ich gehört. Von einem Bauingenieur, der hat mich sogar gedroschen. Die haben ein Wochenendhaus gehabt. Und die Bauern ... ich war Turnerin. Ich habe beim Berg runter ein Rad gemacht usw. Und die haben mich sexuell irgendwie – wie sagt man? – angesprochen. Und das habe ich denen erzählt, nicht. Und die haben das aber abgestritten. Uuuuh, der hat mich gedroschen. Da bin ich mitten in der Nacht ... Ich weiß nicht, wie das gegangen ist, das war weit, weit weg in der Steiermark, wie ich da in der Nacht da hergekommen bin. Ich weiß es nicht mehr. Niemand hat mich ernst genommen. Kein Mensch. Ist ja ein Heimkind. Nicht, da war ich noch beim Doktor Fuchs. Von da bin ich geflüchtet. Wo hätte ich sollen hinflüchten. Ich habe da keine Wohnung. Wie war das? Ja. Na, ich habe immer müssen selbst mit dem fertig werden, nicht. Und so bin ich heute noch gewohnt, ich rufe niemand an, wenn ich Probleme habe. Das Anrufen kann ich sowieso nicht. Ich kann ... ich habe gelernt, Probleme lösen, selbst. Ich würde nie: Ach, jetzt habe ich Probleme, jetzt rufe ich an, was ich bei normalen Menschen sehe, nicht, ...“*

Die soziale Benachteiligung durch das Aufwachsen in einem sozial deprivierten Milieu inklusive traumatisierender Gewalterfahrungen führt bei Frau Wild zu einem bei Schuleintritt deutlich wahrnehmbaren Rückstand in der sprachlichen Entwicklung. Die institutionellen

Strukturen der Schule waren und sind aber nicht auf eine entsprechende Förderung von sozial benachteiligten Kindern ausgerichtet. Sie lösen durch die Ausrichtung des Unterrichts am Bildungshabitus der mittleren und oberen sozialen Milieus, die nicht nur in den pädagogischen Vermittlungsformen und den Inhalten des Unterrichts, sondern auch im Handeln der LehrerInnen zum Ausdruck kommt, vielmehr massive Ängsten bei sozial benachteiligten Kindern aus und verhindern auf diese Weise positive Lernerfahrungen. Dies ist auch bei Frau Wild der Fall, für die Schule trotz ihrer Wissbegierde ein Synonym für Angst ist.

Sie beschreibt allerdings auch eine Ausnahmesituation, die gleichzeitig auch die durch die schulischen Strukturen verdoppelte Bildungsbenachteiligung deutlich macht. Frau Wild erzählt davon, wie sie im letzten Schuljahr, in der sog. Abschlussklasse, eine spezielle Förderung durch einen pensionierten Schulrat erhält und dadurch deutliche Fortschritte in ihrem mathematischen Verständnis macht. Für sie deutet sich in dieser Episode an, was für sie mit einer entsprechenden Förderung möglich gewesen wäre.

*„Na ja. Dann, bin ich in die Abschlussklasse gegangen. Damals hat es die 1. Haupt gegeben und die 2. Haupt. Das heißt ... das gibt es ja heute gar nicht mehr. Das nennt sich Abschlussklasse oder ... Ja. Und einmal habe ich wen gehabt, warte, der war Schulrat in Pension, da bin ich in die Schule gegangen, aber nur 1 Jahr. Das ist wieder das Nervöse, das nicht Konzentrieren. Den habe ich dann zum Lernen gehabt, Mathematik und ... Und da habe ich das begriffen. Der hat gesagt: „Was ...?“ Ich habe nur eine Person gebraucht. In der Masse habe ich das nicht können, nicht? Eine Person. Der hat mir das erklärt. Und da habe ich gemerkt, das ist mir immer abgegangen, nicht, das hat es nicht gegeben, das. Meine Mutter hat das nicht können. Und ich war ja im Hort auch. Hort und so viele Kinder, wie sollst du dich denn da konzentrieren, wenn du eh schon die Schwäche hast, nicht? Und das hat die ... ich muss sagen, ich glaube, da haben alle Probleme gehabt, die Barackenkinder, die nicht von Besseren.“*

### **Bildungsprozesse**

Diese erste positive Lernerfahrung setzt sie dann in ihrem Berufsleben fort, in dem sie im angstfreien Kontext der privaten Kinderbetreuung ihre Sprachentwicklung verbessert, indem sie von den von ihr betreuten Kleinkindern lernt. Gleichzeitig besucht sie Volkshochschulkurse, in denen sie ihre speziellen Neigungen (Malen, Musik, Sport) verfeinert und dort ebenso positive Lernerfahrungen macht. Über die dabei angewendeten Lernpraktiken erfährt man im Interview wenig.

Frau Wild muss in ihrem Leben eine Fülle von sozialen Situationen bewältigen, in denen sie sozialer Beschämung und Abwertung durch andere ausgesetzt ist. Obwohl sie diese insofern in gelungener Weise bewältigt, als sie trotzdem handlungsfähig bleibt und den Widrigkeiten ihres schwierigen Leben in bemerkenswerter Weise mit einer gehörigen Portion Widerstandsgestalt trotz, kann sie die Angst vor sozialer Beschämung aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenzmängel nicht abschütteln. Es wird aber auch deutlich, dass es in entscheidendem Maße um die sozialen Konstellationen geht, also die Art und Weise, wie mit Schriftsprachmängeln umgegangen wird, die nicht nur darüber entscheiden, ob Lernprozesse von Bildungsbenachteiligten gelingen, sondern weit grundlegender, ob angstfreie Kommunikation für die Betrof-

fenen überhaupt möglich ist. Damit ist ein wesentlicher Punkt angesprochen, der für die soziale Inklusion von Menschen mit Schriftsprachmängeln von entscheidender Bedeutung ist.

*„Ich weiß, ich habe es mit der Sprache. Da habe ich viel zu viel Angst, ich könnte falsch reden oder ... Ja. Ja.“*

*I: Schon? Also da haben Sie schon oft Hemmungen auch zu reden?*

*IP: O ja. Sehr viel.*

*I: In bestimmten Umgebungen oder auch zu Anlässen?*

*IP: Ja. Interessant ist das. So, jetzt, wie beim Stockschieben: Wir sitzen in der Hütte dann immer. Und die kennen sich alle schon. Ich komme nach ... die spielen schon 10 Jahre usw. Und dort bin ich schon gehemmt, nicht. Und die fragen dich nicht. Wenn auf mich wer zukommt, sofort anders. Es ... der Mensch muss auf mich nett zukommen und fragen. Die fragen ja nicht, nicht, die finden das normal, dass du da zuhörst und still bist, nicht. Ab und zu ... Freilich gebe ich auch Kommentare. Aber so wie die da tratschen, da bin ich noch nicht drinnen, das dauert noch. Mhm. Oder da, beim Computer-Kurs, das ist ein netter Kreis, da fühle ich mich wohl. Da rede ich schon, nicht, ganz ... Weil die ganzen Sozialarbeiter ganz anders auf dich zukommen. Es wird nicht als Schwäche ... du wirst nicht niedergemacht mit den Schwächen – wie sagt man? – , sondern du wirst eher aufgebaut, nicht. Und das ist ... das ist logisch, dass du da ganz anders ... Da fühlt man sich wohl. Es tut mir schon leid, wenn das einmal aus ist. Ja.“*

Frau Wild weist eine, gerade angesichts ihrer äußerst schwierigen Sozialisationsbedingungen in einem sozial deprivierten und bildungsfernen Milieu, erstaunliche Bildungsorientierung auf. Sie beschreibt sich selbst als ein schon zu Schulzeiten wissbegieriges Kind, das allerdings über keine Ressourcen und auch über keine Förderung verfügt, diese auch zu stillen. Erst im Erwachsenenalter befriedigt sie ihre Bildungsorientierung durch den regelmäßigen Besuch von Volkshochschulkursen (Malkurs, Töpferkurs, Turnkurs, Computerkurs, Englischkurs, ...), durch die sie nicht nur ihre seit Kindheitsjahren vorhandene Wissbegierde zu befriedigen sucht, sondern auch gezielt ihre Neigungen und vorhandenen Kompetenzen weiter ausbaut. Auch im Alltag nutzt sie jede Gelegenheit zum Wissenserwerb.

*„Ich war mein ganzes Leben fast in einer Malgruppe, weil ich immer das brauche. Ich bin mit Massenkinder aufgewachsen, ich kann alleine nicht. Daheim male ich fast nix. Ich male schon, Geburtstag, das stimmt schon. Aber ich kann das nicht, mich alleine beschäftigen, witzig, außer lesen. Jetzt habe ich das Fernsehen, da gibt es so tolle Sachen, interessante Sachen, dann ... Ich schaue nie Filme an, nur wo ich lernen kann, wo ich hören kann. Aber so alleine beschäftigen? Weil ich immer von klein auf in der Masse war, im Heim. Das Einzige, Lesen, wo ich mich zurückgezogen habe. Aber sonst? Für malen oder was brauche ich meine Gruppe, nicht.“*

Literalität spielt im Leben und im Alltag von Frau Wild insbesondere durch das Lesen von Büchern eine Rolle. Sie liest seit ihrer Zeit im Heim, wo sie damit beginnt, regelmäßig Bücher zu lesen, wobei sie v.a. Biografien von Menschen, die etwas Außergewöhnliches geleistet haben, faszinieren. Das Lesen braucht sie auch in ihrer beruflichen Tätigkeit und zwar in Form des Vorlesens von Geschichten für die von ihr betreuten Kinder. Dagegen

spielt das Schreiben so gut wie keine Rolle. Sie hat es im Alltag eigentlich kaum gebraucht und auch in ihrer Arbeit nicht, da sie hauptsächlich Vorschulkinder betreut. Sie erzählt im Interview, dass sie das Schreiben, wenn möglich, auch vermeidet, da sie sich ihrer Rechtschreibschwächen bewusst ist. Dies, obwohl sie eigentlich gerne schreiben würde.

Frau Wild besucht zum Interviewzeitpunkt einen Computerkurs im Rahmen der Basisbildung. Die Motivation zum Kurs liegt in ihrer allgemeinen Bildungsorientierung, die sich, obwohl sie es aufgrund der Pension beruflich nicht mehr braucht, auch auf die Nutzung des Computers erstreckt.

*„Weil ich technisch wahnsinnig gerne habe, Computer. Ich bin ein ... wenn ich ein neues Gerät oder ... Ich bin wahnsinnig ... Ich glaube, wenn ich jetzt ... es einen Männerberuf in meiner Jugend gegeben hätte, hätte ich was Technisches gelernt. Und weil mir der Computer die Welt öffnet, eben die Neugier. Und Deutsch weil ich das aufholen will, was ich versäumt habe und nicht immer Angst muss haben beim Briefschreiben oder Geburtstags-Dings, oder was. Eigentlich brauche ich es nicht, aber ich will meinen Kopf anstrengen, weil man in der Pension viel lernen sollte, um geistig da zu sein. Nach dem kommt vielleicht das Englisch (lacht). Habe ich eh gemacht, habe ich eh zweimal. Aber ich war die einzige, die kein Englisch gehabt hat. Das war. Dann bin ich krank geworden, dann habe ich wieder aufgehört. Aber vielleicht, wenn ich gut ... Weil ich glaube, man braucht schon gutes Deutsch für Englisch, oder?“*

Frau Wild nutzt Schriftsprache im Alltag v.a. zum Lesen von Büchern. Beim Schreiben hat sie nach wie vor eine große Scheu, aufgrund ihrer Rechtschreibschwächen der sozialen Beschämung ausgesetzt zu werden. Erst durch den Kurs und die Computernutzung schreibt sie wieder mehr.

*„Ich habe ein Glück gehabt, dass ich wenige Schulkinder gehabt habe, weil ich hätte da ein bisschen ein Problem gehabt im gewissen Alter, Mittelschule, nicht. Volksschule ist noch gegangen, ja. Nein. Und ich habe mich immer gedrückt vorm Schreiben und solche Sachen. Ich habe mit den Kinder gemalt (lacht), das war meine Begabung. Und Schreiben, seit ich den Computer habe, schreibe ich, oder seit ich da bin, schreibe ich wieder viel.“*

Für Frau Wild ist das Agieren und v.a. auch das Reden in sozialen Zusammenhängen nach wie vor mit Ängsten und großen Unsicherheiten besetzt und das wirkt sich bei ihr in einer Zurückhaltung in der Kommunikation aus. Sie betont die ungeheure Bedeutung eines sozialen Ambientes, in dem defizitorientierte Sichtweisen und Bewertungsmuster keine Rolle spielen. Dies steigert das individuelle Wohlbefinden und wirkt auch unmittelbar positiv auf Lernmotivation und die Entwicklung von vorhandenen Potenzialen.

An der Biografie von Frau Wild wird deutlich, wie eine milieuspezifische Handlungsfähigkeit trotz extrem sozial deprivierter Sozialisation entwickelt werden kann. Diese Handlungsfähigkeit wird unter widrigsten Bedingungen ausgebildet und wird von Frau Wild im Zusammenspiel mit spezifischen ermöglichenden Gelegenheitsstrukturen sehr kreativ und aktiv zur Aneignung weiterer Kompetenzen, aber v.a. auch zum Behaupten in schwierigen Konstellationen genutzt. Dies deutet auf einen hohen Grad an Resilienz bei ihr hin.

## 9.2 Passive Bewältigungsstrategien

### 9.2.1 Selbstwertzerstörung durch institutionelle Diskriminierung:

#### Frau Schicker

##### *Soziale Herkunft und familiäre Sozialisation*

Frau Schicker (45) kommt aus einem schulbildungsfernen Elternhaus, das eine Landwirtschaft im Nebenerwerb betreibt. Beide Eltern verfügen nur über einen Pflichtschulabschluss. Der Vater hat keine Berufsausbildung und arbeitet zuerst als Lastwagenfahrer, dann in der Stahlindustrie (verstaatlichter Betrieb). Die Mutter heiratet mit 17 und führt dann Haushalt und Hof. Frau Schicker hat zwei jüngere Brüder. Die materielle Situation dürfte aufgrund des (auch sicheren) Arbeitsplatzes des Vaters in der Stahlindustrie nicht prekär gewesen sein und auch der soziale Status durchaus respektabel. Die jüngeren Brüder von Frau Schicker haben beide eine Berufsausbildung (zum Auto-Elektriker bzw. Auto-Mechaniker) abgeschlossen.

Schriftsprache spielt im Alltag der Familie so gut wie keine Rolle. Der Bauernhof erfordert ein hohes Ausmaß an Arbeit (der Vater kam von der Schicht heim und musste gleich raus zum Arbeiten am Hof), und daher war kaum Zeit für Unterstützung bei Frau Schickers Lernproblemen vorhanden.

Frau Schicker hat sehr positive Erinnerungen an ihre Kindheit, die ihr sehr viel Freiraum bietet, um im Freien (im Wald umherstreifen, Schifahren, ...) die Welt zu entdecken, wobei sie einschränkend gleichzeitig die mangelnde Unterstützung durch ihre Eltern aufgrund von Zeitmangel beklagt.

*„Also ich komme vom Land. Also ich komme von einem Bauernhaus. Und eigentlich, von der Kindheit her, habe ich eine sehr glückliche Kindheit gehabt. Das einzige was war, dass ... meine Eltern haben nicht recht viel Zeit gehabt in der Landwirtschaft, dass sie mit mir eigentlich was unternehmen oder lernen z B.“*

Diese absolut positiven Erinnerungen an ihre Kindheit (*„Also wie gesagt, die Kindheit war für mich ein Traum.“*) werden in der Retrospektive durch die Schwierigkeiten in der Schule getrübt. Gleichzeitig entsteht dadurch, wie wir später noch sehen werden, ein Riss in ihrem Leben, der den familiären Bereich als Gegenwelt zum Raum der schulischen Beschämung konstituiert ebenso wie im weiteren Leben die Gesellschaft als Außen.

Die familiäre Sozialisation weist eine große Distanz zu jenen Anforderungen auf, die in der Schule dann gefordert werden (*„Und auch von meinen Eltern her und Großeltern, die ... ja, Vorlesen, das hat es da nicht gegeben, so wie die heutigen Eltern da.“*). Für sie ist der Schuleintritt, wie sie sagt, der abrupte Übergang in eine völlig andere, neue Welt, in der sie sich nicht zurecht findet. In ihrem Fall scheint auch die Stellung in der Geschwisterfolge eine Rolle zu spielen. Als Älteste ist sie die erste, die mit der sozial fremden Welt des Schulsystems konfrontiert wird. Aus ihren Schwierigkeiten beim schulischen Wissenserwerb werden dann auch Konsequenzen gezogen. Ihre (4-5 Jahre) jüngeren Brüder werden von den Eltern im Unterschied zu ihr in den Kindergarten geschickt und hatten aus ihrer Sicht daher auch weitaus bessere Bedingungen im Übergang zur Schule. Daraus, dass ihre Eltern, vorgewarnt durch ihr Beispiel, mehr Augenmerk auf die Schulerfolge ihrer (nachgeborenen) Söhne

legten, erklärt sie sich auch, dass diese nicht jenes Ausmaß an Schwierigkeiten beim Erwerb von Schriftsprachkompetenzen aufweisen wie sie selbst.

Trotz ihrer Schwierigkeiten beim Lernen und ihrer „Überweisung“ in die Sonderschule erfährt sie aber im familiären Verband (einschließlich Onkeln und Tanten) weiterhin soziale Anerkennung und emotionale Bestätigung („... also mit den Tanten und im Freundeskreis, also war ich eigentlich immer das Nestscheißerl. Also, ja, obwohl ich die Ältere war, aber ... ja, ich weiß nicht. Ich habe mich immer wohl gefühlt, eigentlich.“). Insofern prägt sie schon als Kind die Erfahrung eines Auseinanderklaffens der Anerkennung als Person zwischen Gesellschaft und Familie. Eine Innen-Außen-Polarität, die auch weiterhin in ihrem Leben eine bestimmende Rolle spielt. Die Familie war ein Schonraum, der ihr emotionale Geborgenheit bot, den sie im Rückblick aber auch insofern kritisch sieht, als er keine Unterstützung für die Überwindung ihrer Schriftsprachmängel zur Verfügung stellte.

*„Als Kind denkst du nicht über das nach, da bist froh, wenn dich keiner ... irgendwie Druck macht auf dich, ja. Was leicht geht, das ist viel besser. Ja. Und jetzt denke ich mir: Na ja, ich hätte da schon Unterstützung gebraucht. Aber ich gebe ihnen da keinen Vorwurf. Die haben es nicht besser gewusst, nicht?“*

Sie erwähnt auch das Unverständnis der Mutter über ihren jetzigen Besuch des Basisbildungskurses („Das brauchst du jetzt nimmermehr“) mit dem Argument, dass sie jetzt (durch ihren Lebensgefährten) eh „versorgt“ ist. Hier wird die Orientierung an einem traditionellen Frauenbild deutlich, dessen Rolle bei der Entstehung der Schriftsprachmängel im Interview im Dunklen bleibt, das implizit aber doch immer wieder durchdringt.

### **Schulerfahrungen und -verlauf**

Ihr Eintritt ins Schulsystem verändert ihr Leben radikal. Sie hat Schwierigkeiten mit dem Lehrstoff, wird zuerst zurückgestuft und später aufgrund anhaltender Lernprobleme in die Sonderschule überwiesen. Diese Aussonderung markiert für sie den tiefsten Einschnitt und verändert auch ihre Sicht auf sich selbst.

*„Ja, jedenfalls war es dann so, ich bin in die 1. Klasse gekommen mit 6 Jahren, da haben sie aber gemerkt, da habe ich gar nix kapiert. Das war zu früh. Dann bin ich zurückgestellt worden. Und dann haben sie es noch einmal probiert. Und ich habe nix gecheckt. Das war ... ich weiß es nicht, das war zu ... für mich zu schwer alles, was da erklärt worden ist und ... Keine Ahnung. Dann bin ich da von dort weg, von der 2. Klasse in die Sonderschule gekommen. Und für mich war Sonderschule, ja, der Begriff: Da sind nur dumme Leute. Also, ja, und ich habe mir eigentlich dann selber gesagt: Ja, für mich ist mein Leben beendet.“*

Ein Versuch, über regelmäßige Besuche bei einem Psychiater in der Landeshauptstadt ihre Lernschwächen zu beheben, scheidet nach einiger Zeit an ihrem Widerstand, da sie die Sinnhaftigkeit der, wie sie sagt, ständigen Wiederholungen (aufgrund von neu zur Gruppe hinzukommenden Kindern) nicht einsieht, worin sich das mangelhafte Eingehen auf ihre spezifischen Bedürfnisse manifestiert.

Darüber hinaus ist ihr Schuleintritt durch den Furcht erregenden Ruf des Lehrers aufgrund seiner Gewalttätigkeit gegenüber den eigenen Kindern bereits mit Ängsten behaftet. In der

Klasse herrscht ihrer Erinnerung nach ein Klima der Angst, das bei ihr auch zu massiven Handlungseinschränkungen führt.

*„Und da haben wir ... also wir haben uns einfach gefürchtet, alle miteinander eigentlich. Und es war einmal so eine Situation auch, da war so eine Situation, man hat immer aufzeigen müssen, wenn man was fragen hat müssen oder wenn man auf die Toilette geht. Und ich habe mich nicht das getraut, nur das machen, das habe ich mich nicht getraut. Dann ist alles in die Hose gegangen. Er hat das gesehen und hat mich dann heimgeschickt. Er hat nicht geschimpft, gar nix. Ich bin nur heimgerannt. Und das war für mich ... also, ja ...“*

Insofern ist der Schuleintritt von Frau Schicker durchaus von traumatischen Erlebnissen begleitet („Für mich war das immer ein Horror, wenn ich da reingekommen bin.“). Dies verschlechtert ihre ohnehin schwierige Situation, als Kind mit einem bildungsbenachteiligten Sozialisationshintergrund den für sie fremden Anforderungen des schulischen Wissenserwerbs nachzukommen, weiter.

Die schulische Reaktion auf ihre bildungsbenachteiligte Herkunft besteht denn auch nicht in einer kompensatorischen Förderung, sondern in der „Abschiebung“, wie sie es selbst bezeichnet, in die Sonderschule.

Die Sonderschule selbst entwickelt sich für Frau Schicker zu einem stigmatisierten „Schonraum“, einem Leistungsrefugium im gesellschaftlichen Abseits. Die LehrerInnen waren, wie sie sagt, nett, und dadurch, dass ihre MitschülerInnen ebenfalls Lernschwierigkeiten aufwiesen, fühlte sie sich in der Klasse selbst zum einen durchaus wohl, hatte aber zum anderen (durch die gemeinsame Klassifizierung mit offensichtlich psychisch beeinträchtigten Kindern – „Behinderten“) das Gefühl, dort fehl am Platz zu sein. Darüber hinaus litt sie stark unter dem Stigma „Sonderschule“, v.a. im Kontakt mit den im gleichen Gebäude untergebrachten „normalen“ VolksschülerInnen, deren pure Anwesenheit (ohne explizite Handlungen) ihr ihre eigene Inferiorität täglich vor Augen führte. Ihre (Sonder)Schulzeit war von einem resignativen Grundlebensgefühl bestimmt.

*„Das Gefühl kann ich ... in der Schule war, da bin ich unter Gleichen gewesen. Und, ja, da habe ich mich eigentlich wohl gefühlt. Es war nix Strenges dahinter. Ich habe mir nicht viel gedacht dabei. Ja, für mich war es so vorbei. Und schauen wir einmal, was mein Leben bringt dann.“*

*„Die war im anderen Ort, ja. Und, ja. Und die Sonderschule ist ja in einer ... also das war die ... die Volksschule war das. Und da haben wir 2 Klassen drinnen gehabt, wo die Sonderschule drinnen war. Das war für mich auch sehr furchtbar, weil da sind die normalen Schüler da gewesen. Und dann wir halt. Ich meine, ich habe nie Probleme gehabt, dass wer was Gemeines gesagt hätte oder was, aber das Gefühl, sie schauen dich alle schief an, das war das.“*

Ihr Umgang mit Bildungsinstitutionen ist von dem traumatischen Erlebnis der Aussonderung in die Sonderschule geprägt. Sie hält sich von diesen Institutionen fern, da sie der symbolischen Gewalt der mit der Sonderschulzuweisung verbundenen staatlich ratifizierten Inferioritätsklassifizierung erliegt und diese in ihr Selbstbild integriert, akzeptiert und für nicht veränderbar hält.

*„Also, ja, und ich habe mir eigentlich dann selber gesagt: Ja, für mich ist mein Leben beendet. ... Ja. Ja, damals schon. Also die Leute haben ja über das geredet. Und das kriegt man alles mit als Kind. Und, ja, ich habe halt die Lernschwäche gehabt. Aber, ja.“*

Sie bildet kaum Aspirationen aus, begibt sich in schützende Abhängigkeiten und begreift formale Bildung als etwas, das jenseits ihrer Möglichkeiten liegt. Sie durchbricht dieses Muster nur einmal, indem sie sich der Herausforderung stellt, den Führerschein zu erwerben und dies auch unter großer Anstrengung und trotz einiger Probleme schafft. Dies kann als erster Widerstandsakt gegen die erlittene symbolische Gewalt der Inferioritätsklassifizierung gewertet werden, handelt es sich doch um den erfolgreichen Erwerb einer ebenfalls staatlich zertifizierten Kompetenzbescheinigung, der eine erste zarte Bresche des Zweifels in das implantierte defizitorientierte Selbstbild schlägt.

*„Mhm. Das war dann die erste Überwindung, was ich geschafft habe. Und da bin ich aufgeblüht. Da habe ich gemerkt: Aha, also so dumm kann ich dann doch nicht sein. Ich habe zumindest den Führerschein geschafft. Das ist schon was ganz Großes für mich gewesen.“*

Frau Schicker erwirbt nach eigenen Angaben in der Sonderschule Lesekompetenzen, die ihr sehr langsames Lesen erlauben, sodass sie Schilder und kurze Texte durchaus entziffern kann. Auch das Schreiben beherrscht sie, wenn auch mit sehr vielen Rechtschreibfehlern, was dazu führt, dass sie es in der Öffentlichkeit vermeidet. Mathematische Kenntnisse hingegen erwirbt sie kaum:

*„Das Einmaleins habe ich erst gelernt, wie ich den Lebenspartner gekriegt habe.“*

Durch ihre Lernerfolge im Basisbildungskurs (den sie seit 2010 besucht) hat ihr Leseniveau nach eigenen Angaben jenes der 3./4. Volksschulklasse erreicht (zumindest liegt es subjektiv für sie noch immer unter jenem ihrer Nichte, die die 1. Klasse Hauptschule besucht). Sie liest auch schon Bücher (v.a. Jugendbücher – nicht zu umfangreich) und beherrscht mittlerweile auch das Einmaleins, was nicht zuletzt auf die Unterstützung und den (sanften, fördernden) Druck ihres Lebenspartners zurückzuführen ist.

### ***Erwerbsarbeit und berufliche Laufbahn***

Die Eltern von Frau Schicker erreichen, dass sie eine Arbeitsstelle als ungelernete Arbeiterin in einer Schneidereiabteilung antreten kann. Sie betont, dass dies nur auf die Initiative ihrer Eltern zurückzuführen ist und sie selbst nichts dazu beigetragen hat.

*„Das war so eine Schneiderfabrik. Da bin ich dann rein gekommen. Also da haben meine Eltern das geschafft, dass ich eine Arbeitsstelle kriege. Ich habe selber gar nix gemacht. Früher hat immer meine Mutter mit mir zur Bank gehen müssen, weil ich habe mir selber gar nix zugetraut. Ja. Dann habe ich die Arbeitsstelle angefangen da im Allwerk, in der Schneiderei.“*

Sie weist ausdrücklich darauf hin, dass sie sich in Bezug auf die öffentliche Sphäre selbst so gut wie keine Handlungskompetenzen zuschrieb, deshalb auch nicht handlungsfähig und somit auf die Hilfe anderer Personen angewiesen war.

Sie arbeitet dann 10 Jahre in der Schneiderfabrik– *„Ja. Ich war froh, dass ich eine Arbeit gehabt habe. Und es ist halt so dahin gerannt, die Jahre.“* – und gibt den Job dann auf, um ihren mittlerweile kranken Mann zu pflegen, was sie bis zu seinem Tod weitere zehn Jahre beschäftigt. Nach seinem Tod wohnt sie wieder bei ihren Eltern und arbeitet inoffiziell als Putzfrau in Privathaushalten, da sie eine Witwenrente von ihrem Mann bezieht.

Beruflich hat sie kaum noch Aspirationen. Sie führt dies zum einen auf ihre antizipierte Chancenlosigkeit am Arbeitsmarkt aufgrund ihres Alters und der fehlenden Ausbildung, die sie auch kaum als nachholbar einschätzt, zurück. Auf der anderen Seite gründet dies aber auch darin, dass ihr Lebensgefährte ihr den Freiraum jenseits einer Erwerbsarbeit zugesteht, nicht zuletzt, um sich ganz auf die Verbesserung ihrer Schriftsprachkompetenzen konzentrieren zu können.

*„Nein, eigentlich, beruflich, ich weiß es nicht. Gelernt habe ich nix. Und in meinem Alter? Jetzt bin ich doch schon 45 Jahre alt. Und da noch einen Beruf anfangen, irgendwas lernen? Das ist für mich weiteste Ferne. Ja.“*

*I: Haben Sie gesucht irgendeinen Arbeitsplatz, oder haben Sie eher..?*

*IP: Nachher dann nimmermehr, weil ich habe dann noch einmal in der Putzerei so, wie ich das früher gemacht habe. Und jetzt unterstützt mich der Meine auch ein bisschen. Er hat gesagt: „Genieße das Leben und lerne!“ (lacht) Und da tue ich mich dann auch leichter. Ich habe Zeit dann.“*

Aus dem Interview selbst lassen sich kaum angewendete berufliche Kompetenzen rekonstruieren, außer, dass sie erwähnt, dass die Bewältigung der Arbeitsanforderungen und der Abläufe in der Schneiderfabrik für sie kein Problem darstellte. Die dazu erforderlichen Kompetenzen eignete sie sich über praktische Unterweisungen problemlos an. In der Schneiderfabrik waren Schriftsprachkompetenzen nicht von Relevanz, sodass sie problemlos die Arbeitsanforderungen bewältigen konnte. Im privaten Bereich wurden diese Schriftsprachkompetenz-Anforderungen von vertrauten Personen (Mutter, Mann) wahrgenommen.

### ***Ressourcen und Bewältigungsstrategien***

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass Frau Schicker aufgrund ihrer sozialen Herkunft aus einem schulbildungsfernen Milieu über relativ wenige Ressourcen zur Bewältigung der schulischen Anforderungen verfügte. Eine zusätzliche Rolle dürfte dabei auch ihre Stellung als Älteste in der Geschwisterreihenfolge gespielt haben. Denn nach der Erfahrung mit den Schwierigkeiten ihrer Ältesten in der Schule haben die Eltern bei den jüngeren Brüdern reagiert, und diese wurden in den Kindergarten geschickt, was eine bessere Vorbereitung auf die Schulanforderungen erlaubte.

*„Was ich da alles gemacht habe? Ja, ich bin von der Schule heimgekommen. Dann, das Erste was war, ja, umziehen, von den Schulsachen raus und die Schultasche auf die Seite (lacht). Es hat keinen gegeben, der gesagt hat: „Setz dich her, und jetzt musst du deine Aufgabe machen und ...“. Ja.“*

Bis zu ihrem aktuellen Lebensgefährten kann sie auch auf keine unterstützenden Beziehungspartner als Ressource zurückgreifen. Ihr erster Freund beendet abrupt die Beziehung, als er

von ihrer „Sonderschulkarriere“ erfährt. Ihr erster Mann, mit dem sie zwanzig Jahre zusammenlebt, bietet ihr, obwohl er von ihren Schriftsprachmängeln weiß, keinerlei diesbezügliche Unterstützung an, wodurch sie in vielen Aspekten sehr stark von ihm abhängig ist.

D.h., Frau Schicker ist lange Zeit bei der Bewältigung der Bildungsbenachteiligung auf sich selbst zurückgeworfen und kann (bis zum Zeitpunkt des Kennenlernens ihres aktuellen Lebensgefährten) kaum auf externe Ressourcen zurückgreifen. Ihre individuellen Ressourcen kann sie durch die Übernahme des gesellschaftlichen Defizitblicks ins Selbstbild nicht entwickeln.

Kennzeichnend für die Situation von Frau Schicker ist, dass sie ein sehr geringes Vertrauen in die Ausbildung ihrer eigenen Fähigkeiten hat, weshalb sie auch kaum Initiativen in diese Richtung setzte. Eine Ausnahme bildet dabei der Führerschein, den sie unter großer Anstrengung in einem 14-Tage-Intensivkurs im zweiten Anlauf erwirbt. Sie konzentriert sich in diesen 14 Tagen ganz auf den Kurs, setzt sich in alle angebotenen Stunden (auch von parallelen Kursen), sodass sie den Stoff mehrmals vorgetragen bekommt. Das Faktum, dass sie den Kurs schafft, lässt erste Risse im errichteten Gebäude ihrer internalisierten Unfähigkeit entstehen und stellt ihr erstes großes Erfolgserlebnis dar. Sie erzählt auch, dass sie in ihrer Arbeit in der Schneidereifabrik eigentlich keine Probleme hatte, die Anforderungen dort zu bewältigen, nachdem man ihr gezeigt hat, worin die Tätigkeit besteht.

Der tief sitzende Schock ihrer frühen schulischen Aussortierung führt dazu, dass sie Kompetenzen fast ausschließlich im „privaten“ Bereich ausbildet. Sie erzählt, dass sie bereits ihren Brüdern und später dann auch ihrem Mann die Haare schneidet und dies auch bei ihrem aktuellen Lebensgefährten fortführt. Ihren Wunschberuf Friseurin betrachtet sie aber aufgrund ihrer Schriftsprachschwächen von vornherein als illusionär. Als sie ihren ersten Mann kennenlernt, beginnt sie zu kochen – was sie nämlich bis dahin aus Trotz immer verweigert hat – und begreift dies als zarten Beginn einer Art von Selbständigkeit, indem sie sich alleine die dazu notwendigen Kompetenzen aneignet.

*„Alles, was ... also für mich war immer wichtig, dass ich ... also vom Haushalt her und kochen und die Sachen, dass ich das einfach perfekt kann. Das war für mich wichtig. ... Und, ja, dann habe ich eh den Meinen kennengelernt. Und da hat es dann angefangen mit der Selbständigkeit. Also mein eigenes Reich, kochen. Das habe ich mir dann alles selber gelernt.“*

Durch die traumatische Erfahrung der Exklusion und der Etikettierung als defizitär in den öffentlichen Sphären des Sozialen verlagert sie ihre Aspirationen auf Kompetenzentwicklung in den privaten Bereich, der ihr noch dazu in der traditionellen Frauenrolle eine – allerdings über die Rolle des Mannes vermittelte – soziale Anerkennungsquelle und einen Identitätsanker zur Verfügung stellt. Sie nennt im Interview kaum eigene Kompetenzen, außer jener, die darin besteht, ihren Mann glücklich zu machen, was sie auch als ihre Lebensaufgabe begreift.

*„Was ich gut ... was ich gerne mache und gut kann, das ist meinem Lebenspartner alles machen, dass er glücklich ist. Betreuen, alles. Ja. Ja, das ist eigentlich meine Lebensaufgabe. Also dass es mir persönlich auch gut geht, aber ihm soll es auch sehr gut gehen. Das ist es eigentlich, dass ich schon immer das Gefühl gehabt habe.“*

Dies war bereits bei ihrem ersten Mann der Fall und setzt sich in ihrer aktuellen Beziehung fort.

Ihr prinzipielles Muster der Bewältigung von Bildungsbenachteiligung, das im Vermeiden und Ausweichen von Situationen, in denen Schriftsprachkompetenzen gefordert sind sowie im Stützen auf schriftkundige Personen ihres Vertrauens (zuerst ihre Mutter, dann ihr Mann) und im Rückzug auf den privaten Bereich besteht, wird von Frau Schicker erstmals durchbrochen, als sie sich überwindet und den Führerschein macht. Hier wird sie aktiv, wendet erfolgreich eigene Strategien zur Bewältigung der Lernanforderungen (Wahl einer kurzen, intensiven Lernphase, volle Konzentration auf dieses Ziel, häufiger Besuch von Kursstunden) an und macht positive Erfahrungen der eigenen Potenzen.

Einen zweiten aktiven Impuls setzt sie nach dem krankheitsbedingten Tod ihres Mannes, der sie auch aus einem spezifischen Abhängigkeitsverhältnis herauslöst (das sie im Interview nur vage andeutet), indem sie den Entschluss fasst, zu lesen zu beginnen und sich ihr erstes Buch (ein Jugendbuch) zu kaufen.

*„Also wie mein Mann dann gestorben ist, habe ich mir geschworen: Ich fange jetzt zum Lesen an. Da habe ich mir das 1. Buch gekauft. Und dann immer wieder. Und da habe ich gemerkt, es wird irgendwie leichter schon.“*

Sie steigt damit in einen selbst initiierten Prozess der Aneignung von Schriftsprachkompetenzen ein.

### ***Bildungsprozesse***

Frau Schicker berichtet nur über wenige und unterschiedliche Lernerfahrungen. Während der Schulzeit berichtet sie von der Erfahrung bei einem Psychiater zur Behebung ihrer Lernschwäche, die sie negativ in Erinnerung hat, da sie das Gefühl hat, dass ihr die ständigen Wiederholungen nichts bringen. Daraus lässt sich schließen, dass zu wenig auf ihre spezifischen (Lern)Bedürfnisse eingegangen wurde. Die zweite Lernerfahrung während dieser Zeit macht sie mit der Tochter eine Nachbarin, die Lehramt studiert und ihr Nachhilfeunterricht gibt. Aber obwohl sie sich dort sehr wohl fühlt, bringt auch dieser Versuch nichts Zählbares, da die Atmosphäre dort ihren eigenen Angaben zufolge zu gemütlich und zu wenig (sanfter) Druck dahinter ist, den sie, wie sie selbst sagt, aber als Anstoß zum Lernen braucht.

Eine andere Art der Lernerfahrung macht sie in der Schneidereifabrik, wo sie durch praktische Unterweisung (Vorzeigen) ohne Probleme die Tätigkeiten an den Maschinen und die Abläufe erlernt. Allerdings hat das für sie nichts mit Lernen zu tun, das sie mit kognitiver Wissensvermittlung und -aufnahme gleichsetzt.

Beim Erwerb des Führerscheins entwickelt sie dann eigene, ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechende Lernpraktiken (kurze, intensive Lernphase, volle Konzentration auf dieses Ziel, häufiger Besuch von Kursstunden). Diese sind auch von Erfolg gekrönt und bescheren ihr das erste große „Lernerfolgserlebnis“ ihres Lebens (*„Das ist schon was ganz Großes für mich gewesen.“*).

Seit sie mit ihrem aktuellen Lebenspartner zusammen lebt, der sie (mit sanftem Druck) fördert und fordert, macht sie eine Fülle von positiven Lernerfahrungen, die auch in den

Besuch des Basisbildungskurses und darüber hinaus in fast tägliche Lernanstrengungen münden, die auch Selbstlernprogramme am PC beinhalten.

Der Umgang mit einem Computer spielt in ihrem Leben erst seit ihrer Beziehung zum aktuellen Lebenspartner eine Rolle, der sie dazu ermuntert, den Computer und das Internet zu nutzen. Ihre Beziehung zu elektronischen Medien davor war hochgradig angstbesetzt („*Aaah, Panik pur!*“). Auch im Basisbildungskurs waren und sind der Umgang mit Computer und Internet Bestandteil des Unterrichts, und mittlerweile nutzt sie eigenständig und regelmäßig die spezifischen Selbstlernprogramme im Internet. Da sie sich davor über zehn Jahre lang im Privatbereich bewegt und der Pflege ihres Mannes gewidmet hat, kann sie ihren Alltag auch ohne IKT-Kompetenzen bewältigen.

Frau Schickers Leben und ihre Einstellung dazu werden von der traumatischen Erfahrung der Absonderung in die Sonderschule bestimmt. Sie hat der Wucht der darin enthaltenen symbolischen Gewalt, nicht zuletzt aufgrund der geringen Ressourcen, über die sie verfügt, wenig entgegenzusetzen und integriert ihre soziale Inferiorität in der Folge in umfassender Weise in ihr Selbstbild. Aufgrund dieser bereits als Kind internalisierten Ohnmacht werden Vermeidung, Rückzug in private Räume und das Begeben in Abhängigkeiten zum dominierenden Muster ihrer Bewältigungsstrategie der erlittenen Bildungsbenachteiligung. Ihre Umgangsformen damit weisen somit einen passiven Charakter auf, der nur selten durchbrochen wird.

Aufgrund der Massivität, mit der die „Sonderschulzuweisung“ in ihr Leben einbricht („*Ja, für mich ist mein Leben beendet.*“) könnte man diese auch als kritisches Lebensereignis bezeichnen. Die Aussonderung im Schulsystem hat ihr nicht nur die Möglichkeit genommen, sich Schriftsprachkompetenzen als Handlungsressource anzueignen. Dieses Ereignis hat darüber hinaus ihr Selbstwertgefühl in einer Weise beschädigt, die ihren Handlungsspielraum insgesamt massiv beeinträchtigt hat.

Frau Schicker hat in ihrem Leben (außerhalb der Familie) kaum jemals soziale Anerkennung erfahren. Ihr seit dem Sonderschulbesuch zerstörtes Selbstvertrauen führte zu Vermeidungs- und Ausweichstrategien und zum Sich-Einrichten im privaten Bereich. Sie trat in der Öffentlichkeit, abgesehen von der Ausführung ihres Jobs in der Fabrik Schneiderei, kaum als handelnde Person in Erscheinung. Allerdings legt sie kompensatorisch sehr großen Wert auf ihr äußeres Erscheinungsbild und auf modische Kleidung, damit man, wie sie selbst sagt, ihr ihre Bildungsarmut nicht ansehen könne.

Frau Schicker verbringt den Großteil ihres Alltags im privaten Bereich. Sie führt den Haushalt, betreut den Garten und widmet sich den Lernanstrengungen der Basisbildung. Der Umstand, dass sie (aufgrund des hohen Einkommens ihres Lebenspartners und der Witwenrente) in materieller Hinsicht nicht gezwungen ist, einer Erwerbsarbeit nachzugehen und die konsequent unterstützende Haltung ihres Lebensgefährten bieten ihr sehr günstige Bedingungen für die Arbeit an ihren Schriftsprach- und auch mathematischen Kompetenzen, für die sie fast täglich Zeit aufwenden kann.

*„Ja, mit ihm frühstücken. Dann mache ich eh meinen Haushalt. Wir haben einen Garten auch. Ich bin viel immer im Garten unterwegs. Ja, und dann Lernprogramm.“*

*Da gibt es so ein Lernprogramm von Deutschland ‚ich-will-lernen.de‘. Da bin ich jeden Tag drinnen. Da habe ich meine Aufgaben auch.“*

D.h., Lernen nimmt einen doch erheblichen Teil ihres Alltags in Anspruch, was auch ihre Aspirationen und ihren Lernwillen verdeutlicht. Dieser wird z.T. auch aus dem Umstand gespeist, dass sie große Unsicherheiten aufweist, sich im höheren sozialen Milieu ihres Lebensgefährten, das eben auch AkademikerInnen umfasst, zu bewegen, aus Angst davor, sich Blößen zu geben. Auch dies scheint eine wichtige Triebkraft zu sein, die ihre Lernanstrengungen erhöht.

*„Ja, eh, wie gesagt, lernen immer, viel lesen, eigentlich. Da geht auch viel Zeit drauf, eigentlich. Die habe ich so jetzt.“*

Sie wächst in einer literalitätsfernen Familie im bäuerlichen Arbeitermilieu auf, in der Lesen so gut wie keine Rolle spielt, und wo deshalb auch keine Orientierung an dem, was als Bildung gilt, vorhanden ist.

*„Das war halt ... ja, man hat nur gespielt, aber alles, was mit Lernen zu tun gehabt hat und Lesen, das hat es nicht gegeben bei uns daheim. Ja.“*

*I: Ihr Vater hat auch nicht eine Zeitung gelesen oder so?*

*I: Der hat auch keine Zeitung gelesen. Nein, das hat es nicht gegeben bei uns, ja. Die Oma hat ab und zu ... Ja, die hat so Zeitschriften gelesen. Sie hat mir dann immer daraus vorgelesen (lacht).“*

Bis zum Zeitpunkt des Todes ihres Mannes ist ihre Orientierung im Hinblick auf Bildung von Ängsten und eigenen Defizitzuschreibungen geprägt und daher so gut wie nicht ausgeprägt. Literalität spielt bis dahin im Alltag von Frau Schicker keine Rolle. Erst nach dem Tod ihres Mannes beginnt sie aus dem Antrieb heraus, unbedingt etwas gegen ihre Schriftsprachschwäche zu tun, Bücher (für Jugendliche) zu kaufen und zu lesen.

Mit dem Eingehen der Beziehung zu ihrem aktuellen Lebensgefährten erhält ihre Bildungsorientierung einen neuen Schub. Zum einen durch die anerkennende, ermunternde und gleichzeitig sanft fordernde Unterstützung durch ihren Lebensgefährten, die ihre eigenen Ambitionen positiv verstärkt. Zum anderen durch ihre Konfrontation mit dem (für sie fremden) sozialen Milieu ihres Mannes, in dem (formale) Bildung eine große Rolle spielt. Auch davon geht ein bestimmter Druck zur Aneignung von (Basis)Bildung aus, um die Gefahr sozialer Beschämung, die durch diese veränderte Konstellation erstmals auch im Privatbereich gegeben ist, zu verringern bzw. überhaupt minimale Handlungsfähigkeit in diesen Kontexten zu erringen und die dominierende Vermeidungsstrategie zu schwächen.

Durch die Verbesserung ihrer Schriftsprachkompetenzen aufgrund des Kursbesuchs und eigener fast täglicher Anstrengung ist sie in der Lage, Zeitungen zu lesen. Sie praktiziert das auch, indem sie Regionalzeitungen liest, v.a. aber aufgrund des Einflusses ihres Lebensgefährten, der gerne Zeitungen liest.

*„Ja, genau. Und sonst, ja, was halt so in der Region passiert, halt so ein bisschen was. ... Aber auch erst seit ich ihn kenne. Weil er hat ... er tut gerne Zeitung lesen, und das hat sich dann auch irgendwie ergeben, dass ich dann das mache.“*

D.h., die Bedeutung von Literalität in ihrem Alltag wird sehr stark durch die Orientierungen und den Habitus ihres Lebensgefährten mitbestimmt, der selbst über einen höheren Bildungsabschluss verfügt und auch sie animiert, sich Bildung über Schriftsprache anzueignen. Dies hat aber auch den Effekt, dass sie sich plötzlich in einem für sie sozial fremden Bildungsmilieu bewegen muss, was großen Stress auslöst, sich nicht adäquat zu verhalten, durch ein falsches Wort ihre bildungsferne Herkunft und ihr Sonderschulstigma preiszugeben und damit der Beschämung durch höher Gebildete ausgeliefert zu sein. Das verursacht ihr nicht nur körperliches Unwohlsein und Stressgefühle, sondern führt auch dazu, dass sie es vermeidet, an der Kommunikation teilzunehmen.

Man könnte sagen, dass ihr geringes Selbstvertrauen in die Entwicklungsfähigkeit von legitimem, normativ gefordertem Wissen dazu führt, dass sie Lernprozesse in den Schonraum abseits der potenziell beschämungsträchtigen öffentlichen Kontexte verlagert, was einen Rückzug auf den Haushaltsbereich zur Folge hat. Dieser private, den öffentlichen Bewertungen und den damit zusammenhängenden Gefahren der sozialen Beschämung weitgehend entzogene Bereich vermittelt ihr jene Sicherheit, die notwendig ist, um sich die eigenständige Entwicklung von Kompetenzen zuzutrauen und in Angriff zu nehmen.

Frau Schicker erzählt ihre Geschichte als eine Geschichte von Abhängigkeiten, die nur durch wenige Einsprengsel gestört wird. Darin spiegelt sich das Muster vorwiegend passiver Bewältigungsstrategien ihrer Bildungsbenachteiligung auf der Grundlage eines total erschütterten Selbstvertrauens. Die erlittene symbolische Gewalt durch den Akt der Aussonderung in die Sonderschule im Kindesalter drückt sich in einer holistischen Defizitzuschreibung an sich selbst aus, die Frau Schicker nur mehr die Wahl „passiver“ Bewältigungsstrategien erlaubt. Mit „passiv“ ist das Eingeständnis des Scheiterns gemeint, dass zu Vermeidungsstrategien und zur Verlagerung von Ambitionen und Aspirationen in den Privatbereich führt.

*„...bis dass ich dann meinen Mann kennen gelernt habe. Das war mit 18. Und von da weg waren wir dann nur mehr zusammen. Und er hat eigentlich das dann übernommen, was meine Mutter übernommen hat. Also was meine Mutter gemacht hat, hat er das übernommen. Ja, dass mit dem Schreiben und alles eigentlich, das habe ich alles ihm überlassen. So ist das eigentlich so weitergegangen.“*

Das Stigma der Sonderschule und damit ihr spezieller ausgesonderter Status als „Nicht-wissende“, als im Sinne der Wissensaneignung Behinderte (mit allen damit verbundenen negativen Konnotationen) und die damit verbundene minderwertige Andersartigkeit werden ihr in ihrer Biografie immer wieder vor Augen geführt: durch die bloße Anwesenheit der „normalen“ VolksschülerInnen und deren reale oder imaginierte „schiefe Blicke“; durch den abrupten Abbruch der Beziehung durch ihren ersten Freund, als dieser von ihrer „Sonderschulkarriere“ erfährt. Das provoziert bei ihr Rückzug, Flucht vor der Gesellschaft.

### 9.2.2 Der Rückzug als Auszug – auf der „produktiven“ Flucht vor permanenter sozialer Beschämung: Herr Reiser

#### ***Soziale Herkunft und familiäre Sozialisation***

Herrn Reisers Vater ist zuerst Kellner und dann Unteroffizier beim Bundesheer, seine Mutter (über deren Bildungsabschluss er im Interview nichts erzählt) Hausfrau. Herr Reiser (46) ist

das jüngste von drei Kindern. Aus seinen Erzählungen deutet nichts darauf hin, dass die materielle Situation der Familie besonders angespannt ist. Auf die Frage, warum er im Interview nur von seiner Mutter spricht, so als ob es den Vater nicht gäbe, erklärt er:

*„Ja, den hat es gegeben, aber der hat nix zum Reden gehabt und so. Meine Mutter war die Hauptperson, ja. ... Er wollte auch seine Ruhe haben, er hat alles meiner Mutter überlassen, und er ist immer am Sofa gelegen und hat geschlafen.“*

Dies wirft ein erhellendes Licht auf die späteren Interventionen der Mutter während seines Schulverlaufs. Er ist der einzige in der Familie, der Probleme beim Schriftspracherwerb hat. Seine Schwester arbeitet in einer Interessensvertretung und der Bruder bei einem Telekommunikationsunternehmen.

Herr Reiser erzählt nicht viel über seine Kindheit. Allerdings kommt dabei zum Ausdruck, dass er schon als Kleinkind, etwa im Kindergarten, ein Außenseiter ist, der Schwierigkeiten hat, sich sozial zu integrieren. Und dies bestimmt auch sein weiteres Leben.

*„Nein, ich war schon immer ein Außenseiter. Ich war schon immer ein Außenseiter, schon vom ... kann man sagen, schon vom Kindergarten an, so war ich schon Außenseiter.“*

*I: Wie hat sich das ... wie ist das dort zum Ausdruck gekommen?*

*IP: Ja, dass ich nie mit anderen gespielt habe, sondern eher im Zimmer war und so. ... Ja, ich habe zwei Geschwister. Ja, Bruder und Schwester, also die waren schon integriert und so. Die waren ... also im Schulhof und auch bei uns daheim im Hof, da haben sie immer gespielt und so, mit den anderen Kindern. Die haben sich auch geschämt mit mir, also meine Geschwister und so, die wollten mich irgendwie nicht dabei haben und so.“*

### **Schulerfahrungen und -verlauf**

Die Erfahrung des Außenseiters verschärft sich allerdings für Herrn Reiser durch den Schuleintritt entscheidend. In seinem Fall hängt das allerdings auch stark mit einzelnen Lehrpersonen zusammen. Während er die ersten zwei Jahre seinen Aussagen nach eine „tolle Lehrerin“ hat und da auch seine Noten gut sind, ändert sich das mit dem Lehrerwechsel in der dritten Volksschulklasse. Er bekommt eine, wie er es nennt, „Nazi-Lehrerin“, die schon in der NS-Zeit unterrichtet hat und die einen streng autoritären pädagogischen Stil bevorzugt. Es verschlechtern sich nicht nur seine schulischen Leistungen, sondern er bekommt, da er auch „aufbegehrt“, die Wucht schwarzer Pädagogik zu spüren, die von seiner Mutter noch verstärkt wird.

*„Ich bin in der Stadt aufgewachsen, ja. Und in der Volksschule habe ich leider eine Lehrerin gehabt, die schon in der NS-Zeit unterrichtet hat und so, die war sehr streng und so. Die hat mich auch ziemlich unterdrückt und ... Ich wollte da aufbegehren und so, und ... also die Lehrerin hat das meiner Mutter dann erzählt, und dann bin ich von meiner Mutter geschlagen worden und so. Das war keine schöne Zeit, also die Volksschule.“*

Diese negativen Schulerfahrungen setzen sich in der Hauptschule nahtlos fort. Auch dort erzählt er von einer Mathematiklehrerin, die auf schlechte schulische Leistungen in ihrem

Fach mit einer Herabwürdigung und Verletzung der gesamten Person reagiert. Dies trifft ihn in besonderer Weise und bringt ihm eine schier endlose Kette demütigender Erfahrungen ein, da – nicht zuletzt aufgrund mangelnder Förderung – sein Lern- und Wissensrückstand anwächst.

*„Dann bin ich in die Hauptschule gekommen, ja. Also ich habe da so ... die Mathematik-Lehrerin, die ich da gehabt habe, das war ... ich meine, wie soll ich das ausdrücken? Sie war sehr tief, sehr primitiv und so. Sie hat ... sie war sehr beleidigend. ... wenn man da irgendwas nicht richtig gemacht hat usw., dann ist man fast beleidigt schon geworden, also wenn man irgendwas nicht begriffen hat gleich und so. Das war schon ... irgendwie schon verletzend. Also die Frau war schon verletzend. Und, also die 1., 2., 3. Klasse Hauptschule ist es noch gegangen, aber in der 4. habe ich total den Anschluss verloren. Ich habe mich nimmermehr ausgekannt. Ich war nur mehr froh, wenn die, sozusagen wenn die Stunde vorbei war oder so. Ich habe ... ich habe einige 4er gehabt, ich habe sicher beim Abschlusszeugnis 6, na ja, 5 oder 6 4er gehabt, und 2 sind mir geschenkt worden. Also in Mathematik und in Geometrisch Zeichnen, da hätten sie mir einen 5er auch geben können, also das muss ich ehrlich sagen.“*

Dazu kommt, dass er, wie er selbst meint, aufgrund der schlechten Noten auch zum Objekt von Hänseleien von MitschülerInnen wird, sodass er insgesamt auch in der Hauptschule in hohem Ausmaß sozial isoliert ist. Er berichtet davon, nur einen einzigen Freund gehabt zu haben. Auch bei ihm paart sich direkte Diskriminierung und Abwertung durch einzelne LehrerInnen mit einer insgesamt strukturellen, institutionellen Gleichgültigkeit seinen Lernproblemen im Allgemeinen und seinen Schriftsprachschwächen im Besonderen gegenüber.

*„Aber den Lehrern war das eigentlich egal, die haben mir nie irgendwie das gesagt, dass ich nicht schreiben kann und so. Die haben das ... die haben mich nie aufmerksam drauf gemacht.“*

Er wird aber nicht nur „mitgeschleppt“, wie das bei einigen anderen der Fall war. Ihn bewahrt nur die beharrliche und massive Intervention seiner Mutter vor negativen Jahresbeurteilungen und damit vor dem Wiederholen von Klassenstufen. Er ist sogar aufgrund der Aktivitäten seiner Mutter trotz seiner äußerst negativen beurteilten schulischen Leistungen in der Volksschule im sog. A-Zug, also der höchsten Leistungsstufe der Hauptschule, eingestuft. Er selbst berichtet auch, dass er nur aufgrund der Interventionen seiner Mutter überhaupt den Hauptschulabschluss schafft. Allerdings war die Schulzeit für ihn, wie er selbst sagt, eine streckenweise sogar sehr grausame Erfahrung.

*„Ja, es war keine ... keine Förderung. Und ich bin auch von den anderen Schülern gehänselt worden und so, weil ich immer schlechte Noten gehabt habe und so was. Ich war immer ein Außenseiter da. ... Ja, also besonders ... das Unguteste war, wenn sie mich zur Tafel geholt haben, und ich habe nix können, das war ... maah, das war ... grausam war das.“*

Herr Reiser verlässt das Schulsystem mit, wie er selbst sagt, ganz passablen Lesekenntnissen, aber mit großen Problemen beim Schreiben, die sich sowohl auf die Rechtschreibung als auch auf das Schriftbild beziehen.

*„Beim Lesen habe ich ... das kann ich ganz gut. Aber beim Schreiben habe ich auch Schwierigkeiten. In der Rechtschreibung. Ja, also auch die Blockbuchstaben, die schreibe ich wie ein Volksschüler und so, da habe ich ziemliche Schwierigkeiten. Ich schreibe ziemlich eckig und so. Nein, mit dem Schreiben habe ich schon Schwierigkeiten, ja. Und ich kann ... die Schrift, die ich habe, die kann auch fast keiner lesen.“*

### **Erwerbsarbeit und berufliche Laufbahn**

Herr Reiser beginnt nach dem Schulabschluss über die Intervention seiner Mutter trotz seiner schlechten schulischen Leistungen bei der Post zu arbeiten und bleibt dort – trotz für ihn fast unmöglicher Rahmenbedingungen aufgrund der beinahe unerträglichen Hänseleien durch ArbeitskollegInnen – bis zu seiner Frühpensionierung vor drei Jahren. In seinem Beruf als Postler sowohl im Innendienst als auch als Zusteller sind zum einen natürlich Lesekenntnisse erforderlich, was für Herrn Reiser aber kein Problem darstellt. Es treten immer wieder, wenn auch selten, Situationen auf, in denen Schreiben notwendig ist, und diese sind für ihn aufgrund seiner Schriftbild- und Rechtschreibschwächen äußerst unangenehme Situationen.

*„Ich habe Benachrichtigungen, Hinterlegungen ausfüllen müssen und so. Das war ... das war auch immer ungut (lacht).*

*I: Hat da einmal wer was gesagt, oder sind Sie da angeredet worden drauf, oder?*

*IP: Ja, einmal schon. Ja, einmal, dass ich besser schreiben soll, von einem Vorgesetzten, ein Vorgesetzter hat mir das einmal gesagt, ich soll besser schreiben.“*

Herr Reiser entwickelt sich aufgrund seiner Außenseiterrolle auch zu einem Einzelgänger, was sich auch auf den Beziehungsbereich erstreckt. Er geht nie eine Beziehung ein, was ihn wiederum zum Objekt des Spotts seiner ArbeitskollegInnen macht.

*„... ich war sicher 22 Jahre Zusteller, ja. Aber es ist ... ich war da auch immer ein Außenseiter bei der Post und bin da auch immer gehänselt worden und so, weil ich habe nämlich keine Freundin gehabt und so. Und dann bin ich immer als schwul und Wixer diffamiert worden von den anderen. Und ich habe das dann nicht mehr ausgehalten, praktisch.“*

Herr Reiser leidet sehr stark unter der sozialen Abwertung durch die Gesellschaft, die ihm v.a. in den Institutionen der Schule und der Arbeitswelt vermittelt wird. V.a. in seiner Arbeitsstelle bei der Post nimmt diese soziale Abwertung und Herabwürdigung als Person derart heftige Formen an, dass er krank und ein Weiterarbeiten in der Folge verunmöglicht wird. Er kann in Frühpension gehen, was für ihn einer Befreiung gleichkommt.

### **Ressourcen und Bewältigungsstrategien**

In Bezug auf das „formale“ Bewältigen der Schule im Sinne positiver Benotungen stellt Herrn Reisers Mutter eine wichtige Ressource dar. Ihre kontinuierlichen und massiven Interventionen bewirken, dass die Selektionslogik des Schulsystems in seinem Fall außer Kraft gesetzt wird. Die in seiner Interpretation durch soziale Scham motivierten Interventionen seiner Mutter tragen Herrn Reiser durch das Schulsystem bis zum Hauptschulabschluss, bescheren ihm aber auch die Erfahrung ständiger Überforderung und sozialer Demütigung aufgrund geringer schulischer Leistungsfähigkeit.

*„Ich war im A-Zug, ja, aber auch nur, wie gesagt, weil meine Mutter hat ... Die Mutter ist immer ... hat mit den Lehrern geredet, ja, und ... Ja, sie hat sich geschämt, wenn sie mich in die Sonderschule gegeben hätten, das wäre eine Blamage für sie gewesen und so. Und das war der Grund, warum sie immer in die Schule gerannt ist und so. Vielleicht wäre es für mich besser gewesen, wenn ich in die Sonderschule gekommen wäre, ich wäre vielleicht besser geführt worden und so.“*

Der Interventionsaktivität seiner Mutter verdankt Herr Reiser auch seinen Berufseinstieg bei der Post.

Herr Reiser hat keine Probleme, in seinem Alltag zurecht zu kommen. Aufgrund seiner Außenseiterposition, die sich auch in seinem Berufsleben bei der Post fortsetzt, ist er weitgehend auf sich allein gestellt. Es scheint auch diese Außenseiterposition zu sein, die Herrn Reiser dazu bringt, das Reisen zu einem speziellen Hobby auszubauen. Nachdem er den Führerschein erwirbt, macht er sich fast jedes Wochenende zu verschiedenen Reisen auf, wobei eine seiner Hauptmotivationen darin besteht, aus seiner Heimatstadt, die er wahrscheinlich v.a. auch aufgrund der erlittenen Demütigungen als einengend empfindet, wegzukommen. Er macht vornehmlich Städtereisen, die auch ein beträchtliches Bildungspotenzial enthalten.

Für den Umgang mit seinen Schreibproblemen, die für Herrn Reiser v.a. in seinem kindlichen Schriftbild liegen, wählt er den Gebrauch der Schreibmaschine. Dies betrifft v.a. den schriftlichen Verkehr mit Ämtern und Behörden und das Ausfüllen von Formularen, wobei er für die Rechtschreibung auf die Verwendung des Duden zurückgreift.

Herr Reiser ist Zeit seines Lebens, wie er selbst sagt, ein Außenseiter. Dies zieht sich vom Kindergarten über die Schulzeit bis zu seiner Berufstätigkeit bei der Post und betrifft auch den privaten Bereich. Seine Bewältigungsstrategie sowohl in Bezug auf dieses Außenseitertum als auch auf seine Schriftsprachprobleme besteht im Ausweichen und im sozialen Rückzug.

*„Ja, ich ... Ich meine, ich bin ein Einzelgänger, ich möchte meine Ruhe haben und so. Und wenn mir die Leute schon auf die Nerven gegangen sind, dann habe ich halt wieder den Rayon gewechselt und so (lacht).“*

*„Ja, sicher, dass ich eher nicht so ... dass ich das immer verheimlicht habe und so. Oder es hat mich auch eingeschränkt irgendwie, irgendwie eingeschränkt hat es mich. Ja. Also ich habe das immer vermieden, dass ich was schreiben muss und so. Das habe ich schon eingeschränkt und so. Ich bin auch solchen Dingen aus dem Weg gegangen, wo ich was ... wo ich mich bloßstellen kann, so dass ich solchen Situationen aus dem Weg gegangen bin.“*

Auf der anderen Seite entwickelt er für sich insofern eine „produktive“ Form von Flucht, als er sich auf Reisen begibt und diese als Städte- und z.T. auch als Bildungsreisen anlegt, sodass darin für ihn auch ein Lernpotenzial enthalten ist. Hier ist durchaus ein Aktivitätspotenzial festzustellen. D.h., Herr Reiser vermeidet zwar aufgrund seiner umfassend negativen Erfahrungen weitgehend soziale Kontakte, setzt dies aber andererseits in Reiseaktivitäten um, die v.a. auch in der Vorbereitung und Organisation eine Reihe von Kompe-

tenzen erfordern, nicht zuletzt, um seine Interessen einerseits und seine begrenzten finanziellen Mittel andererseits unter einen Hut zu bringen. Seit er in Pension ist und mehr Zeit hat, investiert Herr Reiser auch bildungsmäßig in sein zentrales Hobby. Er besucht Sprachkurse in Italienisch und Englisch, um sich auf seinen Reisen besser verständigen zu können.

Dieser Wunsch, aus seiner Heimatstadt raus zu kommen, ist so stark, dass er sich sogar mit dem Gedanken trägt, überhaupt von dort weg und in eine größere Stadt zu ziehen. Ein solcher völliger Neuanfang schreckt Herrn Reiser nicht ab. Er verbindet damit im Gegenteil eine Befreiung. Die weit anonymere Atmosphäre Wiens erlaubt ihm zum einen, den stigmatisierten Außenseiterstatus, der ihm trotz Pensionierung im Kontakt mit ehemaligen ArbeitskollegInnen noch immer anhaftet, abzustreifen und bietet ihm zum anderen schon allein aufgrund der Größe neue, interessante Entwicklungsmöglichkeiten.

*„Ja, es ist eine Provinzstadt, eine langweilige Provinzstadt. Und es gibt auch ... es gibt nix da.“*

*I: Spielt das auch eine Rolle, dass man halt dann die Leute trifft, die einen immer gehänselt haben usw.?*

*IP: Ja, ja, die trifft man auch. Ja, das spielt auch eine Rolle, ja (lacht). Und da, wenn ich in Wien bin, da kenne ich keinen. Das ist super, ja. ... Ja, man kann sich freier bewegen. Das ist schon super, ja.“*

### **Bildungsprozesse**

Herr Reiser hält sich nach seinen negativen und traumatischen Schulerfahrungen weitgehend von institutionellen Bildungseinrichtungen fern. Allerdings schimmert eine gewisse Bildungsorientierung bei ihm bei seinem Hobby, dem Reisen, durch, da er hauptsächlich Städtereisen unternimmt, was auf ein bestimmtes damit in Zusammenhang stehendes kulturelles Bildungsinteresse schließen lässt.

Seit er in Pension ist (seit 3 Jahren), macht er zum einen Sprachkurse (Italienisch, Englisch), um sich auf seinen Reisen besser verständigen zu können sowie den Basisbildungskurs, um seine mathematischen Kenntnisse zu verbessern.

Literalität in Form von Lesen ist bei Herrn Reiser in den Alltag integriert. Er liest täglich Zeitungen und auch regelmäßig Bücher, die er sich in der öffentlichen Bibliothek ausborgt, wobei Reiseführer einen besonderen Schwerpunkt bilden.

Die Motivation zum Kursbesuch besteht bei Herrn Reiser in einer Art kognitivem Training in der Pension durch die Aufbesserung seiner Mathematikkenntnisse, die seiner Meinung nach sein größtes schulisches Defizit darstellen. Bei Herrn Reiser richtet sich die Teilnahme auf eine Verbesserung seiner Mathematikkenntnisse im Sinne eines Gehirntrainings und nicht auf seine Schriftsprachmängel. Allerdings führt die angenehme Lernatmosphäre im Kurs dazu, dass sein Selbstvertrauen gestärkt wird und er auch seine soziale Isolation ein Stück weit durchbrechen kann.

*„Ja, taugt mir eh, weil das ist ein klassenes Klima da, also das ist nicht wie in der Schule und so. Es ist ... man kann den Lehrer duzen und so, das taugt mir schon und so. Das ist eher ein kameradschaftliches Verhältnis.“*

*„Ja, es ist ... man wird selbstbewusster und so, man wird selbstbewusster, wenn man so Kurse macht und so. Außerdem kommt man aus der Isolation raus, man lernt andere Leute kennen und so. Das ist auch. Also ich bin froh, dass es den Kurs gibt und dass ich ihn machen kann.“*

Informations- und Kommunikationstechnologien haben im Leben von Herrn Reiser keine Rolle gespielt. Erst seitdem er in Pension ist, hat er sich einen Laptop angeschafft. Ohne Computerkenntnisse – er will dazu auch einen entsprechenden Kurs machen – nutzt er den Computer nach seinen Bedürfnissen, die v.a. in der Informationssuche und dem Surfen im Internet bestehen.

Herr Reiser verfügt aufgrund seiner Außenseiterposition über kein soziales Netzwerk. Er hat einen einzigen Freund, der ebenfalls eine Außenseiterposition einnimmt. Seit dieser allerdings eine Beziehung mit einer Frau hat, hat sich auch dieser Kontakt abgeschwächt.

*„Ja, es war keine ... keine Förderung. Und ich bin auch von den anderen Schülern gehänselt worden und so, weil ich immer schlechte Noten gehabt habe und so was. Ich war immer ein Außenseiter da.“*

*I: Haben Sie Freunde gehabt während der Schulzeit?*

*IP: Vielleicht einen Freund, aber nicht mehr. Einen Freund, aber nicht mehr.“*

*„I: Aber da waren Sie sozusagen ... in der Freizeit waren Sie auch mehr einzelgängerisch unterwegs?“*

*IP: Ja, ich war immer ein Einzelgänger, ja.*

*I: Haben Sie keine Freunde gehabt, oder was?*

*IP: Nein, eigentlich nicht. Nein, ich habe ... Es ist, ich habe ... einen Freund habe ich schon immer gehabt, aber nicht ... Einen Freund habe ich schon immer gehabt, aber nicht mehr.“*

Herr Reiser kombiniert Bewältigungsstrategien des Ausweichens und Vermeidens nicht nur in Bezug auf seine Schriftsprachschwächen, sondern auf soziale Kontakte insgesamt mit der „produktiven“ Flucht aus ihn stigmatisierenden Lebenszusammenhängen in Form des Reisens. Deshalb meidet er die Öffentlichkeit bzw. den Kontakt zu „bekannten“ Personen. Er zieht die „produktive“ Flucht durch Reisen vor, die ihm durch die Anonymität in fremden Städten ein Abstreifen dieser Stigmatisierung ermöglicht. D.h., obwohl die soziale Ausgrenzung und Herabwürdigung tiefe Spuren in ihm hinterlässt, hat er mit dem Reisen eine Bewältigungsstrategie gefunden, die es ihm erlaubt produktive, persönlichkeitsfördernde Wege zu gehen. Dies bildet ein Gegengewicht zu den vielfältigen Erfahrungen sozialer Beschämung im Arbeitszusammenhang und trägt zur Verminderung ihrer deformierenden Wirkung bei.

## 10 Bildungsprozesse der „Ungebildeten“ – die Überwindung der Defizitperspektive

Die Defizitsichtweise ist die vorherrschende Folie, vor der bildungsbenachteiligte Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen wahrgenommen und ver-/beurteilt werden. Der (über Prozesse von Bildungsbenachteiligung „erworbene“) Mangel an Schriftsprachkenntnissen legt sich dabei wie ein Schleier über die (zumeist in „Vorstellungen über“ bestehende) Wahrnehmung der Betroffenen und verdeckt dabei den Blick auf vorhandene Kompetenzen. Diese holistische Defizitzuschreibung basiert auf der grundlegenden Bedeutung, die Schriftsprachkompetenzen für die kognitive menschliche Entwicklung im Allgemeinen zugeschrieben wird („Literalitätsmythos“, vgl. Kap. 2.3). Dies findet nicht zuletzt darin seinen Ausdruck, dass Schriftsprachmängel als Indikator für und Folge von geringer Intelligenz gedeutet werden. Erklärtes Ziel des dieser Arbeit zugrunde liegenden Ansatzes ist es, dieses Defizitparadigma im Blick auf Schriftsprachmängel aufzuweichen und in der Folge zu überwinden. Dies erfolgt auf der Basis von empirischen Ergebnissen. Die in diesem Forschungsprojekt rekonstruierten Lebensgeschichten enthalten eine Fülle von Informationen und Hinweisen, die der dominierenden Defizitsichtweise den Realitätsgehalt und somit die Grundlage entziehen. Insofern wird in diesem Abschnitt speziell auf die Bildungsprozesse und erworbenen Kompetenzen der von der Gesellschaft als „ungebildet“ etikettierten Personen mit Schriftsprachmängeln eingegangen, und diese werden auch im Detail herausgearbeitet. Die Analyse dieser Kompetenzen zeigt, wie reichhaltig und vielfältig sich diese in den verschlungenen Verläufen der hier versammelten Biografien von bildungsbenachteiligten Personen herausgebildet haben.

Um Bildungsprozesse von „Ungebildeten“ erfassen zu können, muss der Bildungsbegriff von seiner Fixierung auf das institutionelle Bildungssystem gelöst werden. Der dominierende Bildungsbegriff fasst Bildungsprozesse hauptsächlich mit Bezug auf den normierten und standardisierten Kanon institutioneller Bildung. Damit wird gleichzeitig die Legitimität unnormierter bzw. als außerhalb der schulischen Normen liegender, außerschulischer Bildung in Frage gestellt. Mit dem Begriff der sozialen Milieus (Vester et al. 2001) werden aber Grundlagen bereitgestellt, die zeigen, dass es in der Gesellschaft keinen einheitlichen, normierten Erfahrungsraum gibt, sondern dass unterschiedliche Erfahrungsräume nach sozialstrukturellen Gesichtspunkten stark variieren. Auch in den *new literacy studies* (vgl. Kap 2.3) wird das Konzept einer einheitlichen Schriftsprachverwendung in der Gesellschaft, die im Begriff der „Literalität“ zum Ausdruck kommt, radikal in Frage gestellt. Diese gehen vielmehr davon aus, dass Literalität, also die Nutzung von Schriftsprache, als soziale Praxis begriffen werden muss und demnach mehrere unterschiedliche „Literalitäten“ in einer Gesellschaft existieren, von denen allerdings die „dominante Literalität“ einen Monopolanspruch erhebt und deshalb als einzige, legitime Literalität erscheint. In ähnlicher Weise gehen Ansätze der ungleichheitsoziologischen Bildungsforschung davon aus, dass Bildungsprozesse als soziale Praxis begriffen werden müssen und demnach nur in engem Zusammenhang mit den nach sozialen Milieus unterschiedlich strukturierten sozialen Erfahrungsräumen erfasst werden können. Auch hier wird der Monopolanspruch der „dominanten“ (schulischen) Bildung in Frage gestellt und als soziale Konstruktion begriffen. In Auseinandersetzung mit je unterschied-

lichen sozialen Lebensstrukturen und den daraus resultierenden unterschiedlichen Anforderungen, vor die sich Menschen in differenten sozialen Milieus gestellt sehen, bilden sie unterschiedliche, für ihre sozialen Kontexte relevante Kompetenzen aus. Denn die angeeigneten Kompetenzen müssen sie in die Lage versetzen, in ihren sozialen Erfahrungsräumen handlungsfähig zu werden und zu bleiben. Darauf rekurriert der Begriff der milieuspezifischen Handlungsbefähigung von Grundmann. Er beinhaltet einen Bildungsbegriff der davon ausgeht,

„[...] dass Bildungsprozesse stets als Anpassung an je spezifische Sozialisations- und Lebensbedingungen aufgefasst werden müssen. Diese unterschiedlichen Bedingungen differieren ihrerseits jedoch milieuspezifisch.“ (Grundmann et al. 2003: 27)

Eine solche Ausweitung und handlungstheoretische Fundierung des Bildungsbegriffs liefert die Grundlage, auf der auch die Vielfalt außerschulischer Bildungsprozesse in den Blick kommt und entsprechend analysiert und dargestellt werden kann. Diese können damit vom Etikett der Nicht-Legitimität, das ihnen aus dem Blickwinkel des herrschenden Bildungsparadigmas anhaftet, befreit und einer verstehenden Annäherung zugänglich gemacht werden.

## 10.1 Institutionelle Bildungsanstrengungen und paradoxe Literalitätsaneignungen

### *Institutionelle Bildungsanstrengungen*

Zunächst geht es jedoch darum, aufzuzeigen, dass Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen durchaus nicht in jedem Fall „bildungsarm“ im Sinne des Fehlens formaler (Aus)Bildungszertifikate sind. In den Biografien der von mir untersuchten Personen lassen sich Bildungsprozesse und -erfolge im institutionellen (Aus)Bildungssystem finden, die sich v.a. auf das Berufsbildungssystem beziehen. Dies kann damit in Zusammenhang gebracht werden, dass in diesem Zweig des institutionellen Bildungssystems praktischen Kompetenzen ein hoher Stellenwert zukommt, was Personen mit Schriftsprachmängeln, aber milieuspezifisch ausgeprägten handwerklichen Fähigkeiten, entgegenkommt. Es gibt aber auch über die Lehre hinaus vielfältige Bildungsanstrengungen im institutionellen (Weiter)Bildungssystem, sodass trotz der hohen sozialen Distanz zu formellen Bildungsprozessen und den zumeist angstbesetzten Schulerfahrungen nicht von einer generellen Weiterbildungsabstinenz von Personen mit geringen Schriftsprachkompetenzen ausgegangen werden kann.

In meiner Untersuchung finden sich insgesamt sieben Personen, die über einen Lehrabschluss verfügen. Fünf davon erwerben diesen direkt im Anschluss an die Schulpflicht, also auf dem Weg des normativen Übergangs vom Schulsystem in die Erwerbsarbeit, während zwei Personen ihn erst später in ihrer (Erwerbs)Biografie nachholen. Vier weitere befinden sich zum Interviewzeit im sog. Übergangssystem (überbetriebliche Berufsausbildung) und daher noch im Ausbildungsprozess. Wie bereits erwähnt, beginnen vier Personen ihre Lehre nach Absolvierung der Sonderschule, die drei auch erfolgreich abschließen – und zwar in den folgenden Berufssparten: Maurer (2), Bäcker und Karosseriespengler. Herr Seitler kann die Anforderungen der Berufsschule aufgrund seiner Schriftsprachmängel nicht bewältigen und muss deshalb die Lehre abbrechen. Er kann sich aber in der Folge trotzdem im selben

(Dachdecker) Unternehmen aufgrund seiner praktischen fachlichen Kompetenzen zum Partieführer hocharbeiten. Nach einem schweren Arbeitsunfall (Sturz vom Dach aus acht Metern Höhe) kann er nicht mehr in seinem Beruf arbeiten, holt aber (auf Anraten des Arbeitsgerichts) seinen Lehrabschluss nach, damit er den Anspruch auf Berufsunfähigkeitspension erwirbt. Er schafft diesen, nicht zuletzt auf Grundlage einer Sicherheit, die auf in zwanzigjähriger Berufstätigkeit erworbenen praktischen beruflichen Kompetenzen basiert, ohne Probleme – im Unterschied zu seinem Lehrabbruch zu Beginn seiner Berufstätigkeit. Herr Graf wiederum legt darüber hinaus auch noch die Meisterprüfung in seinem Beruf des Karoseriespenglers ab und schließt eine zusätzliche Ausbildung zum Kfz-Elektriker ab. Auch Herr Kühner absolviert nach seinem Lehrabschluss als Schalungsmaurer mehrere weitere Ausbildungen (Elektriker-Kurs am WIFI, Dachdecker, Spengler, Heizungsinstallateur), wobei der Status der einzelnen Zertifizierungen auf Grundlage des Interviews nicht exakt ermittelt werden kann. Daran wird deutlich, dass man in diesen Fällen nicht von „Bildungsferne“ sprechen kann. Schriftsprachmängel bedeuten nicht automatisch „Bildungsarmut“ in Bezug auf die legitime, formale, institutionell verankerte Bildung.

Natürlich spielt das Niveau der Schriftsprachkompetenzen für solche Bildungsprozesse eine Rolle. Bei gravierenden Schriftsprachmängeln (Level 1) wird selbst der Gang durch das stärker praktisch orientierte Berufsbildungssystem schwierig, häufig existieren in solchen Fällen auch kaum diesbezügliche Aspirationen. Auf der anderen Seite machen die Beispiele in meinem Sample deutlich, dass man die Berufsschule auch mit erheblichen Schriftsprachschwächen erfolgreich bestehen kann. Dies hängt zum einen mit dem geringeren Stellenwert, der diesen Kompetenzen in einer auf Berufsausbildung orientierten Institution beigemessen wird, zusammen, was auch in einer entsprechenden Bewertungspraxis durch die LehrerInnen seinen Ausdruck findet.

Zum anderen eröffnet der hohe Stellenwert von berufsfachlich-praktischen Kompetenzen in diesem Bildungszweig Möglichkeiten zu kompensatorischen, reziproken Austauschprozessen. Herr Kühner bspw. versteht es, den Tauschwert dieser seiner berufsfachlichen, praktischen Kompetenzen für sich zu nutzen. Seinen (Berufschul)KollegInnen, deren Unterstützung er sich bei der Bewältigung der geforderten Schriftsprachkompetenzen in verschiedenen Fächern sichert, kann er im Gegenzug Hilfe bei berufsfachlich-praktischen Prüfungen (Maurern) leisten. D.h., im speziellen Ambiente des Berufsbildungssystems kann Herr Kühner seine berufsfachlich-praktischen Kompetenzen insofern in Wert setzen, als sie einen praktischen Tauschwert besitzen, eine Möglichkeit, die für ihn im Pflichtschulsystem nicht gegeben war. Dieser gegenseitige soziale Tausch ermöglicht ihm auch Selbstwirksamkeitserfahrungen im wichtigen Feld von Gleichaltrigengruppen-Konstellationen, was positive Auswirkungen auf seine Bewältigungsstrategien im weiteren Verlauf seiner (Berufs)Biografie vermuten lässt.

Wir haben bereits bei Herrn Graf und Herrn Kühner gesehen, dass Personen mit Schriftsprachmängeln durchaus beachtliche Aspirationen in Bezug auf institutionelle und zertifizierte Aus- und Weiterbildung entwickeln und diese auch erfolgreich verfolgen. Ähnliches lässt sich auch bei Frauen in meinem Sample beobachten. Frau Loibner entwickelt nach dem selbstwertstärkenden Schlüsselerslebnis der Übernahme der Leitung des Buffets, in dem sie arbeitet, eine richtiggehende „Weiterbildungswut“. In dieser Zeit entsteht eine Dynamik, durch die sie, wie sie selbst sagt, fünf Tage in der Woche in Weiterbildungskursen verbringt und zusätzlich ein ehrenamtliches Engagement beginnt. Nach einer zehnjährigen „Kinderpause“

macht sie einen Computerkurs und holt schließlich den Lehrabschluss als „Bürokauffrau“ nach. Ihr Schriftsprachniveau (Level 3), das v.a. durch „Rechtschreibmängel“ gekennzeichnet ist, stellt gewissermaßen eine wichtige Bedingung dar, die ihr die erfolgreiche Bewältigung dieser doch erheblichen Bildungsanstrengung(en) erlaubt.

Allerdings ist dies mitnichten eine unabdingbare Voraussetzung für die Teilnahme an Weiterbildungskursen, wie am Beispiel von Frau Wild deutlich wird. Sie besucht trotz ihrer erheblichen Schreibmängel während ihrer gesamten Erwerbskarriere regelmäßig Weiterbildungskurse. In ihrem Fall richten sich die Bildungsanstrengungen auf jene persönlichen Vorlieben und Stärken im kreativ-gestalterischen und motorischen Bereich, die sie schon während ihrer Schulzeit ausgebildet hat. Sie besucht Mal-, Töpfer- und Turnkurse und entwickelt sich zur Hobbymalerin mit beträchtlichem Output. Seit sie in Pension ist, richten sich ihre Bildungsanstrengungen allerdings auch auf schriftsprachintensivere Weiterbildungsformen und -inhalte wie einen Englisch- und einen Computerkurs. In diesem Sinn stellt Frau Wild trotz ihrer Schriftsprachmängel gewissermaßen den „Idealtypus“ der in den Konzepten und Programmen des „Lebenslangen Lernens“ ins Zentrum gerückten Sozialfigur des/der selbstverantwortlich weiterbildungsaktiven Bürgers/Bürgerin dar – wenn auch weniger mit Fokus auf die Ausbildung ökonomisch verwertbarer und arbeitsmarktgängiger Kompetenzen denn auf solche zur Persönlichkeitsbildung und individuellen Entfaltung, was wiederum stärker dem bildungsbürgerlichen Ideal entspricht: eine wahrhaft paradoxe Konstellation!

### ***Paradoxe Literalitätsaneignungen***

Anknüpfend daran möchte ich im Folgenden noch auf Bildungsprozesse von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen eingehen, die sich zwar nicht auf formale Bildungsangebote in institutionellen Rahmungen beziehen, aber dennoch auf in hohem Maße der legitimen und damit auch für soziale Distinktion einsetzbaren Formen und Inhalte von Bildung im Kontext von Schriftsprachnutzung. Deshalb betrachte ich sie als inhaltlich diesem Abschnitt zugehörig. Aufgrund der hohen Legitimität dieser Formen und ihrer in der Regel sozial hoch selektiven Nutzung habe ich deren Aneignung durch Personen mit Schriftsprachmängeln als „paradoxe Literalitätsaneignung“ bezeichnet. Paradox bezieht sich dabei zum einen darauf, dass diese Formen der Literalitätsaneignung der Logik der in den sozialen Zuschreibungsprozessen enthaltenen Stereotype diametral widersprechen und den zugrunde liegenden Auffassungen gemäß in der sozialen Realität gar nicht vorkommen dürften. Zum anderen beziehe ich mich aber dabei auch auf die Unwahrscheinlichkeit, mit der eine ungleichheitssoziologische Betrachtung von als in soziale Milieus eingebettet verstandenen Bildungsprozessen das Auftreten solcher Formen der Literalitätsaneignung versehen würde.

Der eine dieser „paradoxen“ Literalitätsaneignungsprozesse taucht in der Lebensgeschichte von Herrn Kafka auf. Literalität spielte im Alltag von Herrn Kafka immer eine Rolle. Er liest täglich eine Zeitung. Er liest aber auch Bücher, allerdings früher mehr als in den letzten Jahren. In diesem Zusammenhang besonders interessant und erstaunlich erscheint jedoch der Umstand, dass er sich vor ca. zwanzig Jahren sogar an eine höchst anspruchsvolle literarische Kost wagt und einen Großteil der Werke eines bestimmten Schriftstellers liest. Besagtem Schriftsteller wird nicht nur eine zentrale Position im (bildungsbürgerlichen) Pantheon der deutschsprachigen Literatur zugewiesen, seine Werke zeichnen sich darüber hinaus auch im Hinblick auf den sprachlichen Aufbau und die behandelten Themen durch

eine besondere Komplexität aus. Es handelt sich zumindest um ein kulturelles „Gut“, dessen Aneignung einen bestimmten (literarischen) Code voraussetzt und sich deshalb nach wie vor für Akte der Selbststilisierung und Distinktion im sozialen Raum eignet. Herr Kafka durchbricht diese unsichtbaren kulturellen Grenzl意思, indem er sich trotz seiner (dafür) geringen sozialen und schriftkompetenzbezogenen Ressourcen an die Lektüre wagt. Er muss sich dabei, wie er selbst sagt, regelrecht durchkämpfen und Seiten oft mehrmals lesen, um sie überhaupt zu verstehen. Er erzählt, dass er die Bücher von seinem Bruder (mit ähnlichem Bildungshintergrund wie er selbst) empfohlen bekam und dass es v.a. deren Inhalt war, der ihn faszinierte und diese Anstrengung auf sich nehmen ließ. Dies deutet darauf hin, dass Herr Kafka darin eine Relevanz für mit seiner Biografie, v.a. den, wie er erzählt, schwierigen familiären Verhältnissen, zusammenhängenden Problemstellungen entschlüsselt. Dies bringt ihn jedenfalls dazu, trotz der für ihn damit verbundenen Anstrengung und Mühe nach dem ersten Buch einen Großteil des literarischen Werkes dieses Schriftstellers durchzuarbeiten. Man könnte ihn deshalb auch als einen „*funktionalen Analphabeten auf Abwegen*“ bezeichnen.

Das zweite Beispiel, auf das ich mich in diesem Zusammenhang beziehe, ist der Lebensgeschichte von Frau Schreiber entnommen. Frau Schreiber, die aus einer manifest armen Familie mit insgesamt fünfzehn Kindern stammt, verlässt die Schule mit einigermaßen ausreichenden (technischen) Lesekompetenzen (mit Problemen der Sinnefassung, die sich in Wiedergabeschwierigkeiten äußern), aber gravierenden Rechtschreibmängeln. Sie ist lange Zeit im Rahmen eines traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilungsarrangements in ihrer Ehe für die Führung des Haushalts und die Kindererziehung zuständig und daher im privaten Bereich kaum mit Anforderungen an Schriftsprachkompetenzen konfrontiert, zumindest bis zum Schuleintritt ihres ersten Kindes. Sie bricht allerdings nach zwanzig Jahren aus ihrem Ehe- und Beziehungsarrangement aus, was gleichzeitig mit einem als tiefen Einschnitt zu bezeichnenden Meilenstein in der Bedeutung von Literalität in ihrem Alltag einhergeht. Sie verlässt ihren (Ex)Mann, da sie sich in ihren jetzigen Lebensgefährten verliebt. Sie beginnt in dieser Phase, selbst Liebesgedichte zu schreiben und nutzt damit Schriftsprache trotz ihrer offenkundigen Mängel eigenständig zum Ausdruck ihrer persönlichen Gefühle. Sie überwindet dabei ein Stück weit die Wirkung jener symbolischen Gewalt, der zufolge Schriftsprache aufgrund der gravierenden Kompetenzmängel von Frau Schreiber für sie keine legitime Ausdrucksform darstellt. Die dabei auftretenden Rechtschreibfehler lässt sie sich trotz auftretender Schamgefühle von schriftkompetenten Personen korrigieren.

*„Ich tue wahnsinnig gerne Gedichte schreiben, nicht? ... Und wenn ich dann zu wem gehen muss und sagen: „Hörst, bessere mir bitte die Fehler aus“, da tue ich mich schon genieren, nicht. Aber da gehe ich eh meistens zu den Leuten, die ich eh kenne, gell?“*

Sie bemächtigt sich damit trotz ihrer beschämungsträchtigen Rechtschreibmängel einer Form legitimer Literalität, der Lyrik, die zu den sozial distinktiertesten zählt. Deren Aneignung für den eigenen Gebrauch durch jemanden, dem von der Gesellschaft „*funktionaler Analphabetismus*“ attestiert wird, stellt in der in dieser Zuschreibung enthaltenen Logik durchaus eine paradoxe Intervention dar. Allerdings kann dies auch als Beispiel für den bereits von Mahiri (2004 zit. n. Drucks et al. 2009) in seiner Untersuchung über sog. „*bildungsferne*“ Jugendliche herausgearbeiteten Unterschied zwischen einem eigenständigen Umgang mit Schrift im Alltag und dem weitgehend fremdbestimmten in der Schule gewertet werden. Die Liebesgedichte von Frau Schreiber stellen demnach einen Form jenes „*voluntary writing*“ dar,

mit dem Mahiri die von ihm vorgefundene Vielfalt an freiwilligen Produktionsweisen und -formen von Text im Alltag von „bildungsfernen“ Jugendlichen bezeichnet.

## 10.2 Kompetenzen jenseits von Schriftsprache – die Aneignung der sozialen Welt als Bildungsprozess: eine subjektorientierte soziologische Perspektive

Wie bereits eingangs dieses Kapitels ausgeführt, basiert der hier verfolgte Ansatz auf einem Bildungsbegriff, der einerseits handlungs- und subjektorientiert ist. Das bedeutet, dass das Augenmerk darauf gelegt wird, in welchen Zusammenhängen sich ein Individuum als Subjekt, das heißt, als handlungsmächtig und handlungswirksam erleben kann. Diese Zusammenhänge sind sehr stark von sozialen Milieus geprägt und daher sozialstrukturell sehr unterschiedlich. In den sozialen Milieus, in denen die hier interviewten Personen aufwachsen, herrscht großteils eine Ablehnung kognitiven Lernens bzw. von Lehrinhalten ohne praktischen lebensweltlichen Bezug bzw. Nutzen vor. Die Vorstellungen über notwendige oder hinreichende Bildung werden aus der alltäglichen Lebenspraxis gespeist, und ein etwaiger Nutzen muss sich in ebendieser beweisen. Das bringt das Zitat aus dem Interview von Frau Jungwirth auf den Punkt: *„Aber dann hat meine Großmutter gesagt: „Was lernst du denn was von Amerika, da kommst du sowieso nie hin, ist gescheiter du gehst heuen.“* Dass sich Frau Jungwirth im Unterricht just für Geografie besonders interessiert und als Erwachsene öfter in die USA reist, verweist auf den Eigensinn und die Handlungsspielräume von AkteurInnen. Trotzdem wird auch sie durch ihr soziales Milieu geprägt, wie man aus ihrer gesamten Lebensgeschichte entnehmen kann. Es zeigt sich auch an vielen Beispielen in den aufgezeichneten Biografien, dass Lernen und die Aneignung von Prozessen jenseits des schulischen Kontextes sehr stark eingebettet in die Strukturen der sozialen Milieus erfolgen, die einen deutlichen Unterschied zu den schulischen Lernformen aufweisen.

Für die meisten der interviewten Personen ist der stark auf kognitives Lernen verengte schulische Wissenserwerb massiv negativ besetzt. Demgegenüber eignen sie sich Kompetenzen in einer stärker praktisch orientierten Form an, in einem Prozess, in dem Wissenserwerb und Handeln nicht getrennt erfolgen, sondern untrennbar ineinander verwoben sind. Dies geschieht häufig durch Formen mimetischen Lernens, bei dem zumeist innerhalb der Familie von den Eltern gelernt wird, indem die Kinder in die Ausführungen von Tätigkeiten einbezogen werden. Es ist ein stark auf praktische Anwendung gerichtetes Lernen, das sie auf diese Weise von den Eltern erwerben. Diese Lernprozesse stellen, sofern sie auch in der Familie anerkannt werden, wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen dar, die wiederum die Grundlage für weitere Lernmotivationen bilden. Denn aus den schulischen Erfahrungen können von den hier Interviewten in der Regel keine solchen Lernmotivationen ausgebildet werden.

Herr Kühner, der während seiner ganzen Schulzeit aufgrund seiner Schriftsprachmängel hauptsächlich negative Lernerfahrungen (*„Du bist ein Trottel!“*), macht, eignet sich jenseits des institutionellen Lernsettings milieuspezifisch geprägte, lebensweltliche Lerninhalte an. Beim elterlichen Hausbau entwickelt er praktisch-handwerkliche Kompetenzen, die er sich im Modus des Mithelfens durch praktisches Tun aneignet. Es handelt sich dabei um Lernerfahrungen, die typisch sind für ein Arbeitermilieu, in dem ihrer Beherrschung auch ein hoher Wert mit großer Funktionalität zugeschrieben wird. Sowohl die Art der Kompetenzen

als auch der Modus ihrer Aneignung stehen in diametralem Gegensatz zur schulischen Bildung, die jedoch mit der ganzen Macht ihrer institutionellen Gestalt die legitime Bildung repräsentiert.

Herr Danzer beschreibt sehr treffend, wie diese Form des Lernens, die sich bei ihm durch die Tätigkeit am elterlichen Bauernhof bereits früh herausgebildet hat, funktioniert, nämlich im Gegensatz zu kognitiv-abstrakten Lernprozessen über praktisch-visuelles Lernen:

*„Ich habe eigentlich ... wie ich sehe, und da lerne ich. Ich lerne mit dem Schauen.*

*I: Okay. Sie schauen von den anderen ab, gewissermaßen.*

*IP: Genau, ich sehe das, und ich weiß einfach wie es geht. Durch Beschreibung könnte ich nicht so gut was lernen. Da muss ich sicher dreimal schauen, wenn da ein Bild drinnen ist, wo ich ... da habe ich es verstanden. Und jeder ... Typ lernt auch komplett anders.“*

Ein weiterer Effekt dieser Form des Lernens im praktisch-handwerklichen Bereich ist, wie man bei einigen GesprächspartnerInnen nachvollziehen kann, eine prinzipiell offene, an der Lösung von (praktischen) Problemen orientierte Herangehensweise des Ausprobierens, die man sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich (des Handwerks) anwendet.

Die Lernbedürfnisse der interviewten Personen sind stärker auf bildliche Darstellungen und plastische Erklärungsformen ausgerichtet. Der im institutionellen Bildungssystem vorherrschende, normierte Modus der abstrakt-theoretischen, rein kognitiven Wissensvermittlung entspricht, das wird in den Interviews sehr deutlich, in keinster Weise den Erfahrungen und Herausforderungen, denen sie in ihrer Lebensumwelt ausgesetzt sind. Waren sie im institutionellen Lernsetting der Schule, in der diese kognitiv-abstrakte Form der Wissensvermittlung dominiert, überfordert und konnten die geforderte kulturelle Anpassungsleistung nicht im erforderlichen Ausmaß erbringen, so ist erstaunlich, in welcher Vielfalt Lern- und Kompetenzaneignungsprozesse jenseits davon im Leben der Interviewten sichtbar werden. Im Zusammenwirken mit ermöglichenden Gelegenheitsstrukturen lassen sich diese Kompetenzaneignungsprozesse auch erfolgreich ins Erwerbsleben transformieren. Denn die Lerndomäne des Großteils der hier Interviewten ist eindeutig die Praxis. Dies zeigt sich besonders deutlich bei Herrn Zwilling. Dieser startet seine berufliche Laufbahn mit dem Handicap extrem negativer Lernerfahrungen in der Schule als ungelernter Arbeiter. Allerdings macht er dann im Berufsleben abseits kognitiv-theoretischer Lernprozesse eine Reihe von positiven Lernerfahrungen in Zusammenhang mit praktischen Tätigkeiten – einer Form des Lernens, die stärker seinen spezifischen Bedürfnissen und seiner Lebenswelt entspricht. Er saugt, wie er selbst sagt, dieses praktische Wissen im gemeinsamen beruflichen Handeln mit qualifizierten FacharbeiterInnen richtiggehend auf und kann es auch (jedoch ohne zertifizierte Befugnis) in der Praxis anwenden.

*„Da habe ich 15 Jahre gearbeitet. – Und dann als Elektriker praktisch, was heißt Elektriker – ich habe mir das alles angeeignet – alles, was ich aufsaugen habe können, habe ich aufgesaugt. Und da habe ich mich praktisch ein bisschen spezialisiert als Elektriker und habe praktisch – und bin für den (seinen Arbeitgeber, Anm. M.K) in die Tschechei gefahren für ein Jahr. Dort haben wir Firmen aufgebaut und in Ungarn war ich ein Jahr – und haben wir auch Firmen aufgebaut.“*

Auch einigen anderen – fast ausschließlich Männern – gelingt eine solche Übersetzung von lebensweltlich angeeigneten Kompetenzen in den Beruf, wodurch ihre Schriftsprachmängel in den Hintergrund treten. Allerdings können die speziellen Lernformen durchaus auch von Frauen im Sample in unqualifizierten Tätigkeitsbereichen zur Kompetenzentwicklung genutzt werden.

Frau Willner entwickelt in ihrem Berufsleben, das sie ausschließlich in die unqualifizierten Bereiche des Gastgewerbes und der Industrie führt, ebenso eine ausgeprägte Fähigkeit, sich Handlungsabläufe über Formen mimetischen Lernens, d.h. über Vorzeigen und Nachahmung, anzueignen. In der Verpackungsfabrik, in der sie über Jahre arbeitet, erwirbt sie auf diese Weise die Kompetenz, neue Mitarbeiterinnen an den Maschinen anzulernen. Eine Tätigkeit, die zu den Aufgaben der Vorarbeiterin gehört, von dieser aber nicht wahrgenommen wird. Als man ihr, nicht zuletzt aufgrund dieser Kompetenzen, den Vorarbeiterinnenposten anbietet, lehnt sie aus Angst, die damit verbundenen Anforderungen an Schriftsprachkompetenzen nicht bewältigen zu können, ab. Hier sind wir an einem Punkt, an dem viele berufliche Karrieren von Menschen mit Schriftsprachmängeln zu scheitern drohen. Die Anwendung ihrer praktischen Kompetenzen und ihrer akkumulierten betrieblichen und beruflichen Erfahrungen bringen sie in (niedrige) Aufstiegspositionen, in denen Schriftsprachkenntnisse eine größere Rolle spielen, was aber ihre Weiterbeschäftigung gefährdet.

Wenn wir uns der inhaltlichen Seite der jenseits von schulischen Kontexten angeeigneten Kompetenzen der Interviewten zuwenden, dann zeigt sich die vorhin bereits angedeutete ungeheure Vielfalt. Im Zentrum stehen dabei natürlich, das ist aus den bisherigen Ausführungen bereits deutlich geworden, praktische Kompetenzen im technisch-handwerklichen Bereich. Diese bilden sich in den vorwiegend bäuerlich und von ArbeiterInnen dominierten sozialen Milieus der Untersuchten fast in einem gewissermaßen naturwüchsigen Prozess heraus. Das bezieht sich aber v.a. stark auf Männer und ist zudem an einigermaßen intakte familiäre Strukturen gebunden. Das reicht von handwerklichen Kompetenzen für den Hausbau (was eine breite Palette unterschiedlicher Kompetenzen beinhaltet) bis zu solchen, die zur Reparatur von Fahrzeugen aller Art (Räder, Mopeds, Autos) bzw. sogar von elektronischen Geräten benötigt werden. Einen interessanten Fall stellt in diesem Zusammenhang Herr Mössner dar, der über geringste Schriftsprachkenntnisse (Level 1) verfügt und dessen Schulzeit von permanenter sozialer Ausgrenzung bestimmt ist, was bedeutet, dass er nur über sehr geringe Ressourcen verfügt. Herr Mössner entwickelt aber bereits früh Kompetenzen im praktisch-technischen Bereich. So hat er in seiner Kindheit und Jugend Räder und Mopeds zusammengebaut und repariert. Erstaunlicherweise macht er dasselbe später mit Computern. Er kauft Einzelteile und baut sie zusammen, obwohl er aufgrund seiner doch eklatanten Schriftsprachschwächen weder die Bedienungsanleitung lesen noch alleine ohne Hilfe den Computer überhaupt bedienen kann.

*„I: Aber wie haben Sie das dann geschafft, das Zusammensetzen, wenn Sie es nicht erlesen haben, wie man das ... wie das zusammengehört?“*

*IP: Ja, ich meine probieren. Dann probiert man halt, was wäre.*

*I: Aber warum haben Sie sich nicht gleich einen kompletten Computer gekauft?*

*IP: Nein, da hat das Geld nicht ausgereicht. Und dann habe ich mir einen alten gekauft, dann haben wir ein bisschen gelernt und ... Jetzt geht es eigentlich schon.*

*I: Das hat Sie interessiert, faktisch, so das Technische und das.*

*IP: Ja. Ja.*

*I: Und so, aber wo kommt das her? Haben Sie schon ... ich meine, vor den Mopeds, haben Sie da auch als Kind irgendwas ... waren Sie geschickt bei irgendwas, oder?*

*IP: Ja, Räder habe ich zusammengebaut gehabt und so. Also der Vater ... der hat oft gebastelt beim Auto, nicht, da immer mit dabei ...“*

Bei den Frauen im Sample dominieren in dieser Hinsicht geschlechtstypische Kompetenzen im Handarbeitsbereich (Stricken, Sticken, Teppich knüpfen, ...), die sich allerdings weder im beruflichen Feld noch im Alltag auf eine ähnlich produktive Weise verwerten lassen wie die „typisch männlichen“ im technisch-handwerklichen Bereich.

Neben diesen praktisch-handwerklichen Kompetenzen kommt es aber durchaus auch zur Ausbildung von kognitiven Kompetenzen. Im Mittelpunkt steht dabei die Entwicklung einer gesteigerten Merkfähigkeit, die sich gewissermaßen als kompensatorische Kompetenz zur Schriftsprachschwäche herausbildet. Auf diese Weise absolviert etwa der Großteil der Interviewten die Führerscheinprüfung (mit mehr oder weniger großen Schwierigkeiten), was zweifellos eine bestimmte kognitive Kompetenz voraussetzt und deshalb als entsprechender Indikator gelten kann. In einigen Fällen (ausschließlich Frauen) stellt dies das erste (kognitive) Lernerfolgserlebnis ihres Lebens überhaupt dar. Die Kapazitäten einer solchen gesteigerten Merkfähigkeit sind unterschiedlich, erreichen aber bei einigen Interviewten höchst erstaunliche Levels.

Herr Walder verlässt die (Volks)Schule mit gravierenden Mängeln im Lesen und Schreiben (Level 1), arbeitet lange Jahre in der Holzwirtschaft und macht sich dann (vor 17 Jahren) gezwungenermaßen selbständig. Mittlerweile ist er ein wohlhabender und anerkannter Kleinstunternehmer (mit zwei Arbeitern). Die dazu notwendigen Schreibarbeiten erledigt seine Schwester für ihn. Er hat eine Vielzahl von Kleinaufträgen zu bewältigen. Das zwingt ihn, da er das Lesen lange Zeit überhaupt nicht (mittlerweile langsam) und auch das Schreiben nicht beherrscht, im unmittelbaren Kundenkontakt alle Kostenvoranschläge im Kopf zu rechnen und diese auch dort (ab)zuspeichern. Darüber hinaus existiert sein gesamter Terminkalender, in dem die unterschiedlichen Kundenaufträge gespeichert sind, aufgrund seiner fehlenden Schreibkenntnisse ausschließlich virtuell in seinem Gehirn.

In Anwendung einer umgangssprachlichen Wendung kann man sagen: Herr Walder kennt sein Gehirn wie seine Westentasche. Er nutzt diese kompensatorisch gesteigerte Merkfähigkeit auch beim Ankauf von Maschinen und Baufahrzeugen. Nicht in der Lage, die Betriebsanleitungen zu lesen, lässt er sich deren Funktionsweise mehrfach durch die Verkäufer erklären, um die Geräte und Fahrzeuge nutzen zu können. Dies ist ein sehr aufwändiger und mühsamer Prozess, der ihm auch große Mühe bereitet, aber doch meistens gelingt.

Eine ebenfalls ähnliche Kombination von mathematischen Kompetenzen und gesteigerter Merkfähigkeit führt bei Herrn Schrader dazu, dass er sich ohne Lese- und Schreibkenntnisse im hochmodernen Industriebetrieb, in dem er arbeitet, bis zum Maschineneinsteller – und das bedeutet in seinem Fall zum Programmierer von computergesteuerten Produktionsmaschinen – hocharbeitet. Auch in seinem Fall eine außergewöhnliche kognitive Höchstleistung, die wahrscheinlich nur Wenigen gelingt.

Darüber hinaus ist Herr Schrader auch ein Beispiel für die Entwicklung motorisch-sportlicher Fähigkeiten, die, auch in den anderen beiden Fällen, wo dies auftritt, hohe Selbstwirksamkeitserfahrungen erlauben und eine soziale Integrationswirkung ausüben. Insofern handelt es sich dabei um Kompetenzen, die für den Lebensverlauf von hoher Relevanz sind.

Die Vielfalt an entwickelten Kompetenzen bei den von mir interviewten Personen dehnt sich auch auf den Bereich kreativ-gestalterischer Kompetenzen aus. In diesem Fall sind es v.a. Frauen, die sich auf diesem Gebiet Kompetenzen aneignen und diese auch anwenden.

Frau Schreiber weist eine Reihe diesbezüglicher Kompetenzen in unterschiedlichsten Bereichen auf. So entwickelt sie bereits in der Schulzeit besondere Kompetenzen im bildnerischen Gestalten (Zeichnen), die sie aber aufgrund finanzieller Knappheit der Familie nicht weiter verfolgen kann. Des Weiteren beginnt sie vor einigen Jahren trotz ihrer Rechtsschreibschwäche (Liebes)Gedichte zu schreiben und sich, über alle (Defizit)Zuschreibungen hinwegsetzend, Schriftsprache für ihre eigenen persönlichen Zwecke aktiv anzueignen. In diese „kreative“ Richtung weist auch ein anderes Hobby von ihr, das sie inzwischen auch für Zuverdienstzwecke einsetzt: Sie stellt Weihnachtskrippen aus Holz, Rinde usw. her und verkauft diese auf Märkten, um das geringe Haushaltseinkommen aufzubessern. Sie hat sich zu diesem Zweck eine eigene Werkstatt eingerichtet und stellt dort unterschiedlichste, kunsthandwerkliche Gestecke her.

Frau Schreiber verfügt aber auch über diverse handwerkliche Kompetenzen, die sie anwendet, um jegliche Reparatur oder Umgestaltung in ihrem (gemieteten) Haus durchzuführen, wobei sie auch hier durchaus bemüht ist, insofern kreative Lösungen zu finden, als diese nicht nur den funktionalen Erfordernissen entsprechen, sondern darüber hinaus auch noch ihren ästhetischen Ansprüchen genügen müssen. Das reicht vom Verfliesen von Böden und Wänden (wo sie Fliesenscherben zu Mosaiken zusammenfügt) über den Einbau von Türen bis zu Maurerarbeiten. Ihr Lebensgefährte bescheinigt ihr demgemäß universale Fähigkeiten.

Ich konzentriere mich dabei auf die aus den erzählten Biografien hervorstechendsten Kompetenzen. Darüber hinaus schimmern in einzelnen Interviews auch noch organisatorische und kommunikative Kompetenzen durch. Das bereits erwähnte besondere Arbeitsethos und die in diesem Zusammenhang ausgebildete Leistungsbereitschaft stellen ebenfalls eine Handlungskompetenz dar, die v.a. in beruflichen Kontexten mit sozialintegrativen Effekten angewendet und genutzt wird. Die hier dargestellten Kompetenzen spielen in den Biografien der Interviewten häufig eine zentrale Rolle, da sie – gerade aufgrund der in der Schule erlittenen Bildungsbenachteiligung und deren selbstwertschädigender Wirkungen – eine unglaublich wichtige alternative Quelle für Selbstwirksamkeitserfahrungen und den Aufbau von Selbstwertgefühlen darstellen. Dies ist v.a. dann der Fall, wenn diese Kompetenzen auch in sozialen Zusammenhängen anerkannt werden. Herr Danzer bringt diesen Zusammenhang auf den Punkt, indem er feststellt:

*„Ja. Da ist es mir eigentlich in der Firma gut gegangen, da habe ich meine Sachen gemacht und habe mich dort ... mein Talent dann dort erlernt, und dass ich was wert bin. Das kann man so sagen.“*

In diesem Kapitel wurde gewissermaßen ein phänomenologisches Panorama der Bildungsprozesse sowie der angeeigneten und angewendeten Bildungs- und Handlungskompetenzen

von Menschen mit Schriftsprachmängeln ausgebreitet, das die enorme Vielfalt eindrucksvoll widerspiegelt. Vor diesem Hintergrund wird offensichtlich, dass der in diesem Zusammenhang häufig gebrauchte Begriff der „Bildungsferne“ für Menschen mit geringen formalen Bildungsabschlüssen – in diesem Fall sogar verbunden mit Schriftsprachschwächen – eine völlig unangemessene soziale Zuschreibung darstellt. Diese hält einer realitätsnahen Überprüfung, wie hier empirisch gezeigt werden kann, in keiner Weise stand.

### 10.3 Die Bedeutung des Basisbildungskurses

Einen bedeutenden und zugleich besonderen Bildungsprozess im Rahmen der Biografie der interviewten Personen stellt natürlich der Besuch des Basisbildungskurses dar, in dem sie sich der Aus- bzw. Weiterbildung ihrer Schriftsprachkompetenzen widmen. Ich habe ja insgesamt den Großteil der InterviewpartnerInnen (25 von 29) über diesen Zusammenhang rekrutiert.

Ein Großteil der TeilnehmerInnen ist aus eigener Initiative zum Kurs gekommen. Dabei stellt bei einigen Angst – entweder in Form diffuser Ängste oder als sehr konkrete massive Angst vor Entdeckung ihrer Schriftsprachmängel im Beruf – die dominierende Quelle, aus der sich ihre Motivation speist, dar. Andere wiederum, die meisten davon nicht (mehr) in berufliche Zusammenhänge eingebunden, treibt eine persönliche Initiative zur Verbesserung ihrer (Recht)Schreibkompetenzen an oder aber, wie im Fall von Herrn Reiser, ein Ansatz, den Kurs zu kognitiven Trainingszwecken (Mathematikkenntnisse) zu besuchen.

Ein Teil der TeilnehmerInnen benötigt zum Kursbesuch wiederum den Anstoß durch Andere. Diese Anderen sind in vielen Fällen der/die PartnerIn, es kann sich dabei aber auch um den (freundschaftlich verbundenen) Chef handeln, der dies vorschlägt. Diese Anstöße können die Form der Anregung, aber auch des sanften oder sogar massiven Drucks annehmen.

Einige wenige (3) in diesem Sample werden aber auch vom AMS oder sogar vom Jugendamt zum Kurs zugewiesen. Ihre Teilnahme erfolgt daher nicht freiwillig. Dies schlägt sich aber dennoch nicht auf die Lernmotivation der von mir interviewten Personen nieder. Die von allen InterviewpartnerInnen als angenehm empfundene Lernatmosphäre im Basisbildungskurs führt dazu, dass sie sehr rasch die Möglichkeit zu diesem Bildungsprozess als für sich subjektiv sinnvoll annehmen und als spezielle Unterstützung für eines ihrer zentralen Probleme begreifen.

Die Auswirkungen des Kursbesuchs im Alltag der TeilnehmerInnen sind sehr unterschiedlich. Bei vielen kann eine allgemeine Wirkung zum Abbau von diffusen oder konkreten Ängsten festgestellt werden bzw. werden Prozesse einer Steigerung des Selbstwerts ausgelöst. Bei anderen wiederum steht dies nicht im Mittelpunkt. Die Wirkung des Kursbesuches muss stark in den Zusammenhang der gesamten Biografie der betroffenen Personen und der dabei angewendeten Bewältigungsstrategien gestellt werden. Personen, deren Biografie durch aktive Bewältigungsstrategien gekennzeichnet ist und die eine stabile soziale Integration und eine erfolgreiche berufliche Laufbahn aufweisen, benötigen keinen Basisbildungskurs zur Steigerung ihres Selbstwertgefühls. Allerdings kann die Reduktion von diffusen oder konkreten Ängsten in diesen Konstellationen sehr wohl eine Rolle spielen, aber nicht in zwingender Weise.

Bei den Personen mit vorwiegend „passiven“ Bewältigungsstrategien kommt dem Kurs hingegen diesbezüglich ein hoher selbstwertsteigernder Stellenwert zu. V.a., wenn ihr bisheriger Lebensverlauf durch soziale Ausgrenzungsprozesse und einen daraus folgenden Außenseiterstatus bzw. durch einen ständigen Kampf gegen soziale Deprivation gekennzeichnet ist, kann eine Konstellation eintreten, in der der Basisbildungskurs die erste (oder eine der ganz wenigen) bedeutende(n) Erfahrung(en) sozialer Anerkennung durch Andere im Leben von TeilnehmerInnen darstellt. Das Gefühl, erstmals als Person wahr- und ernst genommen zu werden, kann dann zu einer in seiner Bedeutung alles andere überlagernden Erfahrung werden. Für Personen, deren Bewältigungsstrategie aufgrund eines zugewiesenen Außenseiterstatus v.a. im sozialen Rückzug besteht, hat der Basisbildungskurs auch die eminent wichtige Funktion der Überwindung von sozialer Isolation. In diesen Fällen, aber auch in anderen, geht die Bedeutung der im Basisbildungskurs erfolgenden Lern- und Bildungsprozesse weit über die formale Aneignung oder Verbesserung von Schriftsprachkompetenzen hinaus.

Auch die Wirkung der Kurse im Hinblick auf eine verbesserte Nutzung der erworbenen Schriftsprachkenntnisse im Alltag ist durchaus unterschiedlich. Bei einigen Betroffenen lässt sich keine große Veränderung der Nutzung von Literalität im Alltag aufgrund des Kursbesuches feststellen. D.h., die Gebrauchsweisen von Schrift ändern sich nicht wesentlich, sie fühlen sich aber größtenteils sicherer dabei. Für andere wiederum führt der Kursbesuch zu einer teilweisen Stärkung und auch einer Veränderung in den Nutzungsformen. Das bezieht sich etwa auf eine größere Sicherheit beim Schreiben für private Zwecke, wodurch wiederum die Nutzung zunimmt oder das abendliche Vorlesen von Kinderbüchern für den Sohn/die Tochter. Der Kursbesuch kann aber auch zu einem veränderten Umgang mit Behörden führen, indem die erworbenen (Schriftsprach)Kenntnisse eine geringere Abhängigkeit von anderen Personen und damit eine Stärkung der eigenen Persönlichkeit bewirken.

In einigen Fällen des Samples lässt sich auch eine entscheidende Verbesserung feststellen, etwa wenn Herr Zwilling den Inhalt von Verträgen, mit denen er in seiner beruflichen Tätigkeit zu tun hat, jetzt mit (langsamem) Lesen selbst erfassen kann. Oder auch im Fall von Frau Schicker, die vor dem Kursbesuch Literalität im Alltag kaum nutzen kann und jetzt täglich Zeitungen liest. Dabei ist allerdings zu beachten, dass ihre diesbezüglichen Orientierungen und Praktiken stark vom Habitus ihres aktuellen Lebensgefährten mitbestimmt werden. Dieser verfügt über einen höheren Bildungsabschluss und arbeitet im mittleren Management. Er betrachtet Schriftsprachnutzung in ihrer legitimen Form als integralen Bestandteil seines Lebens und animiert Frau Schicker in unmittelbarer, aber auch indirekter (durch seine Praktiken) Art und Weise zur Aneignung „legitimer“ Literalität im Alltag und unterstützt sie auch dabei.

Was daran deutlich wird, ist, dass die Auswirkungen eines Basisbildungskurses und die Nutzung von erworbenen Schriftsprachkenntnissen sehr stark vom sozialen Milieu und den darin verankerten milieuspezifischen Formen von Literalitätsnutzung geprägt werden. Daher differenzieren sich die Auswirkungen des Kursbesuchs auf das Alltagsleben der TeilnehmerInnen auch nach dem Niveau der Schriftsprachkenntnisse aber v.a. nach den, den jeweiligen Alltag der Personen bestimmenden, sozialen Gebrauchsweisen von Schriftsprache, ganz im Sinne des Ansatzes, Literalität als soziale Praxis zu begreifen, aus.

Einen wichtigen Aspekt möchte ich in Zusammenhang mit den Bildungsprozessen zum Schrifterwerb bzw. seiner Verbesserung noch herausarbeiten. Aus den Erzählungen der Interviewten geht hervor, dass man sich die (bezogen auf den Schulbesuch) nachträgliche Aneignung bzw. Verbesserung von Schriftsprachkompetenzen als einen sehr komplexen Prozess vorstellen muss. Eine alltagstheoretische Vorstellung, die diesen Prozess als simplen Kursbesuch erscheinen lässt, an deren Ende man den Lernstoff beherrscht, unterschätzt die Herausforderung, die dies für die Betroffenen bedeutet, gewaltig. Der Komplexitätsgrad des damit verbundenen Lernprozesses hängt natürlich sehr stark mit dem Level an Schriftsprachkompetenzen bei Kurseintritt zusammen. Geht es um die Behebung von nicht allzu gravierenden Rechtschreibmängeln, sind Fortschritte in der Regel leichter und schneller zu erreichen. Hat man hingegen Probleme mit dem Zusammenlauten von Buchstaben (zu Wörtern), dann ist die mit dem Schriftspracherwerb verbundene Herausforderung z.T. von einer enormen Komplexität gekennzeichnet. Obwohl auch hier wiederum die spezifischen biografischen Verläufe eine Rolle spielen, handelt es sich meines Erachtens (zugegebenermaßen auf Basis des eingeschränkten Samples meiner Untersuchung) um eine allgemeine Tendenz. Darauf deutet auch die nicht selten langjährige Kurspräsenz von TeilnehmerInnen von drei, vier und fünf Jahren hin: Die Sache ist nicht mit einem Kursbesuch erledigt! Wobei in diesem Zusammenhang auch festgehalten werden muss, dass lange Kursteilnahmen auch auf anderen Effekten basieren können. Zum einen kann die hohe Bedeutung der dort erfahrenen sozialen Anerkennung die Kursteilnahme relativ unabhängig vom bereits erworbenen Schriftsprachniveau zeitlich ausdehnen. Zum anderen setzen ungünstige Arbeitsbedingungen auch ungünstige Rahmenbedingungen für den Schriftspracherwerb. Viele, bezogen auf diese kognitiven Formen, lernungewohnte Personen benötigen dann tatsächlich eine weitaus längere Zeitspanne, um sich entsprechende Schriftsprachkenntnisse anzueignen.

## 10.4 Zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien

Die Bedeutung der Nutzung von Computern und Informations- und Kommunikationstechnologien im Allgemeinen für die Bewältigung von Alltagsanforderungen nimmt zu. Für die Nutzung dieser Technologien spielen Schriftsprachkompetenzen eine wichtige Rolle. Obwohl die in diesem Zusammenhang auftauchende Begriffsbildung der *computer literacy* in dem hier verfolgten Ansatz abgelehnt wird (vgl. Kap. 3.2), wurde der Frage der Nutzung von Computertechnologie im Alltag nachgegangen.

Im Prinzip lassen sich drei abgestufte Level an Computernutzung im Sample feststellen:

- adäquate Nutzung für berufliche und private Zwecke
- eingeschränkte Nutzung
- keine (bzw. kaum) Nutzung

Diese Stufen der Computernutzung stehen in einem bestimmten Zusammenhang mit den unterschiedlichen Levels der Schriftsprachkompetenzen, wenn auch nicht in einem zwingenden. Das bedeutet, dass sich in der „höchsten“ Nutzungsstufe, die durch eine den Bedürfnissen adäquate Nutzung von Computertechnologien im Alltag gekennzeichnet ist, vorwiegend

Personen der Levels 2 und 3 befinden. Das hängt natürlich damit zusammen, dass der geringste Level aus Gründen fehlender Schriftsprachkompetenzen gewissermaßen eine „natürliche“ Grenze darstellt und daher auch keine Nutzung erlaubt. In dieser „höchsten“ Stufe finden sich Personen, die den Computer in beruflichen Zusammenhängen verwenden (müssen), etwa als in der Administration Tätige, und diese Kompetenzen auch im privaten Bereich nutzen. Dazu gehören aber auch Personen, die dies nur für private Zwecke tun. Viele dieser Personen haben den Computer bereits vor ihrem Besuch des Basisbildungskurses genutzt. In dieser Stufe finden sich sogar durchaus auch ambitionierte Nutzungsformen, wie etwa jene von Herrn Graf, der für sein privates Hobby sogar eine eigene Website gestaltet.

Die Personen in dieser Gruppe weisen v.a. Rechtschreibschwächen auf, die allerdings doch auch gerade in der elektronischen Kommunikation eine Nutzungsbarriere darstellen. Frau Loibner bspw. traut sich, obwohl sie den Computer im Beruf als Sekretärin intensiv nutzen muss, im privaten Bereich im Internet in einem Chat über von Dickleibigkeit betroffenen Personen aufgrund ihrer nach wie vor bestehenden Rechtschreibängste nichts zu posten. Sie kann dadurch ihre Beteiligung an der Kommunikation nicht entsprechend ihrer eigentlichen Motivation gestalten.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass Rechtschreibschwächen davon betroffene Personen in einer wichtigen Nutzungsform entscheidend benachteiligen und zwar über alle Nutzungslevels hinweg: Rechtschreibfehler behindern die Nutzung von Suchmaschinen im Internet häufig dermaßen, dass die Betroffenen nicht zu den von ihnen gewünschten Resultaten kommen und der damit verbundene Aufwand längerfristig zu Frustrationen führt. Dies kann die Nutzung in einem Ausmaß beeinträchtigen, das die damit verbundenen Frustrationen zu einer insgesamt eingeschränkteren Nutzung führen.

Eine insofern interessante Form der ambitionierten Nutzung tritt im Fall von Herrn Schrader auf, als dieser (damals) nur über den geringsten Schriftsprachlevel, d.h. so gut wie keine Schriftsprachkenntnisse, verfügt. Die ambitionierte Nutzung bezieht sich auf die Programmierung von computergesteuerten Produktionsmaschinen und entwickelte sich aus der speziellen Kombination von mathematischen Kenntnissen mit gesteigerter Merkfähigkeit, die ihn in die Lage versetzte, diese Kompetenz ohne Schriftsprachkenntnisse zu erwerben und auch anzuwenden.

Die Form der eingeschränkten Nutzung bezieht sich zum einen auf Formen, die das Surfen im Internet zu privaten Zwecken umfasst. Sie beschränkt sich in der Regel auf das Hören von Musik sowie den Konsum von Videos in verschiedenen Formen (von Youtube-Videos bis zu Filmen). Zum anderen handelt es sich dabei um Nutzungsformen, die in Verbindung mit dem Schriftspracherwerb stehen. Damit sind softwarebasierte Lernprogramme der Basisbildungskurse gemeint, die die betreffenden Personen auch zu Hause nutzen können. Allerdings bewegt sich die Nutzung kaum über diesen Anwendungsbereich hinaus und weist im Allgemeinen in dieser Stufe (noch) große Unsicherheiten auf. Eine spezielle Nutzungsform sei auch in diesem Segment erwähnt. Herr Seitler (Kompetenzlevel 1) kauft sich einzelne Bauteile und setzt diese zu einem funktionierenden Rechner zusammen, obwohl er weder die Bedienungsanleitungen lesen kann, noch den Computer selbst ohne die Hilfe anderer Personen bedienen kann.

Im dritten Segment derer, die den Computer kaum oder gar nicht in ihrem Alltag nutzen, befinden sich klarerweise viele Personen, deren zu geringe Schriftsprachkompetenzen eine Nutzung von vornherein nicht zulassen. Aber wir finden hier auch Personen, die – obwohl ihre (Schriftsprach)Kompetenzen dazu ausreichen würden – eine Nutzung des Computers aus anderen Gründen ablehnen. Herrn Danzer nervt beispielsweise der Aufwand, den ihm seine Rechtschreibmängel bei der Nutzung von Suchmaschinen verursachen. Der Verwendung von SMS hält er entgegen, dass er dasselbe Ergebnis mit einem direkten Anruf zumeist schneller erreichen kann. Er, der sich selbst kommunikative Kompetenzen zuschreibt, bevorzugt eindeutig die direkte und persönliche Kommunikation, in der er sich mentalitätsmäßig wohler fühlt gegenüber einer (durch den Computer) technisch vermittelten Kommunikation, da ihm bei letzterer die sinnlichen Qualitäten abgehen. Trotz Basiskenntnissen schaltet er deshalb den Computer nur höchst selten an.



## 11 Symbolische Gewalt und Bildungsbenachteiligung – zum Sozialen Beschämungspotenzial von (Schrift)Sprache

Wie bereits erwähnt (vgl. Kap. 4.2) nimmt die Scham von Menschen, die von „funktionalem Analphabetismus“ betroffen sind, im österreichischen Diskurs eine hohe Bedeutung ein. Allerdings wird dies insofern vorwiegend individualistisch gedeutet, als die Kompensation dieser Schriftsprachmängel (durch Kurse) der Beschämung den Boden entziehen soll. In dem dieser Arbeit zugrunde liegenden soziologischen Ansatz soll aber in diesem Zusammenhang der Anspruch eines Blicks auf gesellschaftliche Strukturen und Mechanismen eingelöst werden. Insofern wende ich mich im Folgenden diesem Problembereich zu und zwar unter Bezugnahme auf die Konzepte der „symbolischen Gewalt“ von Pierre Bourdieu und der „sozialen Scham“ von Sieghard Neckel. Diese Konzepte erscheinen besonders geeignet, das in der (Schrift)Sprache enthaltene Potenzial an sozialer Beschämung und dessen Aktivierung gegenüber Menschen mit Schriftsprachmängeln anhand des empirischen Materials zu rekonstruieren und einem Prozess des Verstehens zugänglich zu machen.

Der von Bourdieu entwickelte Begriff der „symbolischen Gewalt“ wird auch als sanfte Gewalt bezeichnet, da diese in Abgrenzung zu Formen körperlicher oder ökonomischer Gewalt gewissermaßen immateriell über Symbole funktioniert. Mit Symbolen sind soziale Klassifikationen und Bedeutungen gemeint, durch die Beherrschung erfolgt. Das inkludiert aber eine Anerkennung dieser Symbole, also der Klassifikationen und Bedeutungen durch jene, die davon beherrscht werden. Symbolische Herrschaft erfordert deshalb eine aktive Mitwirkung der Beherrschten, indem diese sie als legitim anerkennen, was wiederum ihre Verkennung als Form von Gewalt ihnen gegenüber einschließt. Boike Rehbein (2006: 190) führt dazu mit Bezug auf Swartz aus: „Die Verkennung der Willkür, die den sozialen Trennungen und Bedeutungen zugrunde liegt, ist der Ursprung symbolischer Gewalt“.

Das bedeutet, dass es sich bei symbolischer Gewalt um eine Form von Gewalt handelt, die auf das Bewusstsein von Menschen wirkt. Wenn die Besonderheit symbolischer Gewalt darin besteht, dass sie eine aktive Mitwirkung der Beherrschten erfordert, dann darf man sich diese in verkennender Anerkennung liegende Zustimmung nicht als bewussten Akt vorstellen. Gerade die Dialektik von Verkennung (als Willkür) und Anerkennung (als legitim) verweist darauf, dass es sich um unbewusste, vorreflexive, in die vielfältigen Erfahrungen der Sozialisation eingelassene Prozesse der Zustimmung handelt.

In Zusammenhang mit Sprache und Literalität bedeutet das die Anerkennung der Sprache eines (des herrschenden) Teils der Gesellschaft als legitime Sprache. Auf diesen auf gesellschaftlichen Machtverhältnissen beruhenden Klassifizierungsprozess (die Klassifizierung als legitim) nehmen auch die *new literacy studies* Bezug, wenn sie von dominanter Literalität sprechen, die sie als „institutionalised configurations of power and knowledge which are embodied in social relationships“ (Barton/Hamilton 2000: 10) begreifen (vgl. Kap. 2.3). Die der sozialen Praxis der machtstärksten Gruppen in der Gesellschaft entsprungene Literalität

wird mit einem Monopolanspruch versehen und fungiert als allgemeiner Bewertungsmaßstab. In diesem Sinne schreibt auch Rehbein mit Bezug auf Bourdieu: „Die legitime Sprache ist keine demokratische Sprache. ... Die Kinder der herrschenden Klassen lernen sie zuhaus, die aus den beherrschten müssen sie verspätet in der Schule lernen (2006: 198).

In dieser Lesart funktioniert (Schrift)Sprache als Herrschaftsinstrument, das gewissermaßen am normativen Übergang des Schuleintritts die Kinder aus unteren sozialen Milieus erwartet. Aus den Interviews mit den Befragten geht deutlich hervor, dass etwa in der stark praxisorientierten, mündlich dominierten Kultur bspw. in bäuerlichen Milieus der Rechtschreibung als Kodifizierung von geschriebener Sprache überhaupt keine Bedeutung zukommt. Denn in den fast ausschließlich auf mündlicher Kommunikation basierenden direkten Interaktionsstrukturen des bäuerlichen Hofs, die noch dazu auf Dialekten bzw. Umgangssprachen basieren, hat korrekte Rechtschreibung keine lebensweltrelevante Funktion. Obwohl die in der Schule wirkenden symbolischen Gewaltformen in der Regel in subtiler Vermittlung präsent sind, wird die in diesem Zusammenhang geforderte Akkulturationsleistung mitunter auch mit Formen schwarzer Pädagogik durchzusetzen versucht. Dies verdeutlicht das Beispiel von Frau Jungwirth und der schulischen Reaktion auf ihre sprachlichen Anpassungsprobleme.

*„I: Und die Lehrer, wie haben die das so kommuniziert oder wie haben die reagiert auf schlechte Noten?*

*IP: Ja, das war immer mit irgendwelchen Strafen. Also in der Volksschule z.B., da hat man sich noch in die Ecke stellen oder Knien ... dieses Knien ... Ich habe z.B. die Aussprache „Eimer“, ich habe das Wort Eimer nicht sagen können. Weil bei uns war halt das der „Ema“, also das war ein Wort, da bin ich IMMER in der Eckn gekniet. ... Und ich habe das einfach ... ja, nicht über die Lippen gebracht (lacht). ... Drum, gewisse Sachen, das vergisst man nie, ... wo es gegangen ist: „Und das gibt es nicht, du sagst jetzt Eimer und tue nicht so blöd“, nicht?“*

An diesem Beispiel wird zum einen die Illegitimität und Abwertung der sprachlichen Ausdrucksformen der unteren sozialen Milieus im instrumentalen Gefüge des Bildungssystems deutlich, zum anderen aber auch, mit welcher zum Teil brachialen und mit Zwang behafteten Formen die kulturelle Anpassung der Kinder aus diesen Milieus erfolgt(e). Symbolische Gewaltformen in Zusammenhang mit Schrift- oder Hochsprache setzt sich in der Schule in einem Prozess der hierarchischen Normierung durch, in dem die Sprachformen von sog. „schulbildungsfernen“ sozialen Milieus entwertet werden.

## 11.1 Die Schule als zentraler Ort der Produktion symbolischer Gewalt durch Schriftsprache

In diesem Abschnitt geht es um das symbolische Gewalt- und das soziale Beschämungspotenzial der legitimen Schriftsprache bzw. der dominanten Literalität. Das Bildungssystem ist die zentrale Institution, in der diese legitime Schriftsprache vermittelt wird. Insofern kommt ihr auch eine zentrale Rolle bei der Produktion und Ausübung von symbolischer Gewalt durch Schriftsprache zu. Bereits bei der Rekonstruktion des Entstehungszusammen-

hangs von Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb ist deutlich geworden, dass Schule für viele Interviewte ein z.T. umfassend angstbesetzter Ort ist (oder war) und bei der Produktion ihrer Bildungsbenachteiligung einen wichtigen Faktor darstellt. Auch auf Gewaltaspekte in Bezug auf Lehrgewalt wurde dabei in umfassender Weise eingegangen (vgl. Kap. 7.3.2). In diesem Abschnitt geht es allerdings stärker um die symbolischen Aspekte und Effekte von Gewalt in Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb. Dabei ist v.a. das besondere Gewicht der Institution Schule im Hinblick auf die zentralen Wirkformen symbolischer Gewalt, nämlich Klassifizierungen und Bedeutungen, in Rechnung zu stellen. Bereits Bourdieu hat darauf hingewiesen, dass die Macht von Institutionen die Wirkung symbolischer Gewalt entscheidend erhöht. Das bedeutet, dass der Impact von durch die Schule vorgenommenen Einteilungen und Klassifizierungen auf das Bewusstsein von davon Betroffenen eine größere Wucht aufweist als die in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen vorgenommenen und eine ungeheure, z.T. lebenslange, symbolische Gewaltwirkung entfalten kann. Dies hat zum einen mit der Besonderheit von autoritären Diskursen (Bourdieu 1990) wie dem Unterricht zu tun, die darin besteht, dass durch die in die Institution eingeklassene Macht ihre Autorität unabhängig vom Inhalt anerkannt wird. Der direkten Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen wohnt schon allein deshalb ein ungeheures symbolisches Gewaltpotenzial inne, da in den Worten von LehrerInnen das gesamte symbolische Kapital der Institution, in deren Namen sie sprechen, enthalten ist. Das bedeutet, dass in den sprachlichen Akten selbst nicht einfach nur Bedeutungen ausgetauscht werden, sondern wie Hermann und Kuch ausführen, performative, also handlungspraktische und verändernde Wirkungen enthalten sind.

„Sprachliche Gewalt entfaltet sich nicht einfach durch ihre Semantik, sondern ebenso durch die Kraft, die mit ihr kommuniziert wird. Es ist beispielsweise entscheidend, ob ich jemanden als Individuum missachte oder im Namen einer gesellschaftlich legitimierten Instanz. Insofern sich das Sprechen in machtvolle Diskurse einzuschreiben vermag, ist es nicht allein Träger von Bedeutung, sondern vielmehr in der Lage, die ganze hierarchische Kraft einer Gesellschaft und ihrer Geschichte aufzurufen und gegen seine Adressatin zu wenden.“ (Herrmann/Kuch 2007: 12)

Deshalb können auch durch LehrerInnen in der direkten Kommunikation ausgesprochene Urteile eine besondere Wirkung auf SchülerInnen entfalten. Dies zeigt sich deutlich bei Frau Loibner. Sie erzählt, dass sie bereits in der Volksschule eine Rechtschreibschwäche aufweist und deswegen auch beim Wechsel in die Hauptschule in den sog. zweiten Klassenzug kommt. Dort, in der Hauptschule, erlebt sie jenes Schlüsselerlebnis, das eine prägende Wirkung auf ihr weiteres Leben haben wird. Es ist das kategorische Urteil ihrer Deutschlehrerin, die ihr aufgrund ihrer Rechtschreibschwäche eine anhaltende Gefährdung in ihrem Fach attestiert.

„Und es hat sich eigentlich in der Volksschule schon abgezeichnet, dass ich eine Rechtschreibschwäche habe. Also das hat sich abgezeichnet. Ich bin dann in die Hauptschule gekommen in den 2. Klassenzug. Das hat es damals noch gegeben, 1. und 2. Klassenzug. Und da hat mir leider eine Lehrerin in der 2. Klasse Hauptschule gesagt, weil ich sie einmal gefragt habe: „Und, wie schaut es bei mir mit der Rechtschreibung aus?“, da hat mir die brettel-breit ins Gesicht gesagt: „Du wirst in Deutsch nie einen 3er kriegen, du wirst immer ein 4-er, 5er-Kandidat sein. Und die Lehrerin habe ich aber bis in die 4. Haupt gehabt. Also ich glaube, das hat sich bei mir im Unterbewusstsein reingefressen – Entschuldigung, dass ich den Ausdruck jetzt sage ...“

Dieses subjektive Urteil erhält dadurch, dass es mit der ganzen Autorität, Macht und Legitimität der Institution Schule ausgestattet ist, ein Gewicht, das schwer auf Frau Loibner lastet und tiefe Spuren in ihrem ohnehin nicht besonders gefestigten Selbstbewusstsein hinterlässt. „... die Rechtschreibschwäche hat mich einfach immer begleitet.“ Dies ist auch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass Frau Loibner in der Schule, wie ihr auch die Lehrerin bestätigt, durchaus gute Aufsätze – was Inhalt und Ausdruck betrifft – schreibt. Das hohe Bedeutungsgewicht der Rechtschreibung in der legitimen Bildung entwertet diese Kompetenzen jedoch fast völlig.

In diesem Zusammenhang ist allerdings zu beachten, dass diese Verkennung der Willkür in der Anerkennung der Autorität des Lehrers/der Lehrerin, die deren Aussagen den Charakter quasi objektiver Urteile verleiht, bei jenen umso stärker ist, für die die Institution Schule und ihre Lehrformen fremde soziale (ranghöhere) Welten darstellen. Die Legitimität der Person des Lehrers/der Lehrerin und seiner/ihrer Entscheidungen wird von Angehörigen mittlerer und höherer sozialer Milieus – und zwar von SchülerInnen wie Eltern – in weit höherem Maße in Frage gestellt. Zum einen bewegen sich diese im Fundus der durch den Lehrer/die Lehrerin repräsentieren legitimen Bildung selbst wie ein Fisch im Wasser. Die Schule wird in einem solchen Kontext eher als staatliche Dienstleistung betrachtet, deren Qualität zu beurteilen und im gegebenen Fall auch zu beeinspruchen man sich durchaus zutraut. Das bedeutet aber auch, dass die Akzeptanz von legitimer Kultur, Bildung, Literalität und das Bewusstsein der eigenen Inferiorität zwei Seiten derselben Medaille sind – die eine beinhaltet immer schon als Kehrseite die andere.

## 11.2 „Ja, für mich ist mein Leben beendet!“ – Die Sonderschulüberweisung als subjektive Erfahrung eines sozialen Todes

Eine besondere Form schulischer symbolischer Gewalt ist der mit der ganzen Macht der Institution versehene und gleichzeitig mit dem Schein neutraler Objektivität behaftete Klassifizierungsakt der Sonderschulüberweisung. Die Wirkung, den dieser institutionelle Klassifizierungsakt bei den davon betroffenen Interviewten auslöst, wird in den Interviews in unterschiedlicher Weise thematisiert. Herr Graf erzählt, dass ihn diese Entscheidung als Kind „*sehr berührt*“ hat und „*irgendwie ein Knacks auch drinnen*“ war, weil er ahnt oder „*schon gewusst [hat], dass das halt nix Gutes ist.*“ Andere berichten weniger über diesen unmittelbaren Übergang als vielmehr über den damit verbundenen Status des Sonderschülers/der Sonderschülerin und dessen stigmatisierender Wirkung. Die größte vorstellbare Wucht entfaltet die in diesem schulischen Klassifizierungsakt eingelagerte symbolische Gewalt im Leben von Frau Schicker.

Schon ihr Eintritt ins Schulsystem verändert ihr Leben radikal. Sie hat Schwierigkeiten mit dem Lehrstoff, wird zuerst zurückgestuft und später aufgrund anhaltender Lernprobleme in die Sonderschule überwiesen. Diese Aussonderung markiert für sie den tiefsten Einschnitt in ihrem Leben und verändert auch ihre Sicht auf sich selbst.

*„Ja, jedenfalls war es dann so, ich bin in die erste Klasse gekommen mit sechs Jahren, da haben sie aber gemerkt, da habe ich gar nix kapiert. Das war zu früh. Dann bin*

*ich zurückgestellt worden. Und dann haben sie es noch einmal probiert. Und ich habe nix gecheckt. Das war ... ich weiß es nicht, das war zu ... für mich zu schwer alles, was da erklärt worden ist und ... Keine Ahnung. Dann bin ich da von dort weg, von der zweiten Klasse in die Sonderschule gekommen. Und für mich war Sonderschule, ja, der Begriff: Da sind nur dumme Leute. Also, ja, und ich habe mir eigentlich dann selber gesagt: Ja, für mich ist mein Leben beendet.“*

Ab diesem Zeitpunkt wird die Defizitsichtweise auf sich selbst zur bestimmenden Wahrnehmungsfolie und Handlungsorientierung von Frau Schicker. Die aufgrund der Logik eines selektiven Schulsystems erfolgte Zuweisung ins schulische Abseits wurde von Frau Schicker mit der kindlichen Intuition einer Achtjährigen in resignativ-apokalyptischer Weise im Hinblick auf ihre Zukunftschancen gedeutet („Ja, für mich ist mein Leben beendet.“). Daran wird die unglaubliche Kraft symbolischer Gewalt deutlich, die Frau Schicker dazu bringt, sich fortan durch die Brille der herrschenden Schriftsprachkultur als (frühzeitig) gescheitert und hochgradig defizitär zu betrachten und ihr Handeln danach auszurichten.

Bereits nach Beendigung der Sonderschule antizipiert sie ihre Chancenlosigkeit am Beziehungsmarkt aufgrund ihres Makels und reagiert zum einen mit trotziger Verweigerung auf die elterlichen Aufforderungen zur Aneignung der traditionellen Frauenkompetenzen (Kochen, ...) und zum anderen mit dem radikalen Entzugs- und Fluchtmotiv der Klosterperspektive – beides mit derselben Begründung: „ich werde so keinen kriegen wie ich bin.“

*„Hm? Ja, Sonderschule, dumm, abgeschrieben. Das war meine Vorstellung. Da habe ich eine gewisse Zeit gehabt, das war gerade, da bin ich aus der Schule gekommen, da bin ich aber noch nicht fort gegangen, gar nix. Und da habe ich eine Zeit gehabt, wo ich zu meiner Mutter gesagt habe: „Ich glaube, ich will ins Kloster gehen“. Ich war nicht so religiös, aber schon alleine ... ja, ich muss mich verstecken und ich werde so keinen kriegen, so wie ich bin.“*

Es handelt sich um die konsequente Fortsetzung ihres Gefühls als Achtjährige, als sie in die Sonderschule überwiesen wird: „Ja, für mich ist mein Leben beendet.“ Ihre auf diese Weise antizipierten Befürchtungen werden durch die erste konkrete Erfahrung bestätigt – durch den abrupten Abbruch der Beziehung durch ihren ersten Freund, als dieser zufällig von ihrer „Sonderschulkarriere“ erfährt.

Die tief greifende Wirkung, die die symbolische Gewalt des Sonderschul-Klassifizierungsaktes bei Frau Schicker auslöst, könnte man auch als subjektive Erfahrung einer Form „sozialen Todes“ bezeichnen, wenn man darunter „im weitesten Sinne eine Metapher für gesellschaftliche Marginalisierungsprozesse und Rollenverluste“ (Feldmann 1997: 84) versteht. Feldmann zufolge bezieht sich soziales Sterben auf „die soziale Identität, auf Rollen und die Teilnahme an institutionellen und organisatorischen Aktivitäten“ (Ebenda: 85). Bei Frau Schicker wird die Zerstörung ihrer sozialen Identität im Alter von acht Jahren überdeutlich „Ja, für mich ist mein Leben beendet.“ und sie erlebt die Überweisung in die Sonderschule als soziale Marginalisierung. Diese subjektive Erfahrung eines sozialen Todes setzt sich in ihrem weiteren Leben fort. Die spezifische Wirkung symbolischer Gewalt durch die legitime (Schrift) Sprache geht bei Frau Schicker so weit, dass sie sich kaum das Reden in sozialen Zusammenhängen zutraut, aus Angst, man könnte allein schon daran ihre „Sonderschulkarriere“ erkennen und schlägt sie, wie es Bourdieu (vgl. S. 30) formuliert hat, mit umfassender Stummheit.

Am Beispiel von Frau Schicker zeigt sich aber auch deutlich der performative, also handlungsmächtige Charakter von Sprech- und Klassifizierungsakten im Sinne Bourdieu's, die die

„[...] eingesetzte Person real verwandeln. Zum einen verändern sie die Vorstellung, die die anderen Akteure von ihr haben und vor allem ihr Verhalten dieser Person gegenüber und zum anderen verändern sie zugleich auch die Vorstellung, die die eingesetzte Person von sich selbst hat.“ (Bourdieu 2005: 86)

Gegen Bildungsbenachteiligte mit Schriftsprachschwächen wird demnach durch den symbolischen Gewaltgehalt der schulischen Klassifizierungspraktik „Sonderschule“ die ganze hierarchische Kraft der auf der legitimen Literalität basierenden Schriftsprachgesellschaft in Anschlag gebracht.

Dieses Gewaltpotenzial wirkt aber nicht nur unmittelbar auf das Bewusstsein und die Psyche der Betroffenen. Das in die Sonderschulklassifizierung eingeschlossene Gewaltpotenzial ist darüber hinaus in die strukturellen Gleise der Gesellschaft eingelassen, dessen Aktivierung im Lebensverlauf (unverhofft) durch simplen Behördenkontakt ausgelöst werden kann. Wie tief die Wirkmächtigkeit der mit der schulischen Separierung und dem Sonderschuletikett verbundenen Stigmatisierung in die Strukturen staatlichen Handelns eingeschrieben ist, lässt sich am Beispiel von Herrn Danzer gut nachvollziehen. Als er den Führerschein machen will, wird er mit einer neuerlichen Art von Separierung konfrontiert. Die Tatsache seiner „Sonderschulkarriere“ veranlasst den Amtsarzt, ihn zu einem sog. „Reaktionstest“ zu schicken, dessen erfolgreiche Absolvierung als Voraussetzung für den Antritt zur Führerscheinprüfung gilt.

*„Das war ein Problem, weil der Amtsarzt hat gehört, was ich für eine Schulausbildung gemacht habe und gesagt: „Na gut, dann fahren Sie in das Kuratorium für Verkehrssicherheit und machen Sie einmal einen Test, ob Sie überhaupt reaktionsmäßig schnell sind“. Ja. Und wenn du da hinfährst, da gehen sicher 70 % heim.“*

Herr Danzer, der inzwischen eine Maurerlehre absolviert und sich zum Partieführer hochgearbeitet hat, wird damit von seiner Schulvergangenheit eingeholt. Das Etikett Sonderschule wird von bestimmten staatlichen Institutionen, wie durch diesen Vorgang deutlich wird, als Symbol für eine geistige Behinderung oder mangelnde Intelligenz gewertet und durchzieht als soziales Kainsmal die gesamte Lebensbiografie der Betroffenen. Herr Danzer versucht daher, diese Tatsache im Kontakt mit anderen Menschen zu verschweigen, um der damit verbundenen abwertend negativen Klassifizierung und Ausgrenzung zu entgehen.

### 11.3 „Vom Laut zur Orthographie“ – Die Individualisierung der eigenen Schriftsprachschwächen als Ausdrucksform symbolischer Gewalt durch (Schrift)Sprache

Symbolische Gewalt wirkt ja gerade dadurch, dass die Willkür von Handlungen verkannt und als legitim anerkannt wird. Das drückt sich in den Interviews etwa darin aus, dass in

der Schule erlittene (körperliche) Gewaltanwendung durch LehrerInnen im Rückblick von einigen Interviewten als berechtigte Reaktion auf ihre (herkunfts- und milieubedingten) Anpassungsschwierigkeiten (motorische Unruhe, Konzentrationsprobleme) an das schulische Disziplinarregime gedeutet werden.

Ein weiterer zentraler Mechanismus, über den symbolische Gewalt in diesem Prozess des verkennenden Anerkennens wirkt, ist jedoch die Individualisierung und damit die Akzeptanz der sozialen Zuschreibung. Am Beispiel von Frau Loibner zeigt sich sehr schön, wie dieser Mechanismus in Zusammenhang mit Schriftsprache wirkt. Frau Loibner leidet trotz ihrer sehr erfolgreichen beruflichen Laufbahn und den damit in Zusammenhang stehenden positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen sehr stark unter dem sozialen Beschämungspotenzial ihrer Rechtschreibschwäche. Die hohe soziale Vernichtungskraft der gesellschaftlichen Bewertung von Rechtschreibmängeln geht von ihrer Funktion als Indikator für mangelnde Intelligenz aus. *„Doch, man wird als dumm abgestempelt.“*, wie es Frau Loibner ausdrückt. Und Dummheit ist eines der vernichtendsten sozialen Urteile, die über einen Menschen in einer Gesellschaft, die zunehmend von sich behauptet, eine „Wissengesellschaft“<sup>12</sup> zu sein, gefällt werden kann.

Frau Loibner selbst ist sich dieses Umstandes sehr stark bewusst. Sie hat die soziale und damit die gesellschaftliche Tragweite dieses Problems vollständig internalisiert. Sie spricht von einer *„Rechtschreibgesellschaft“*, in der dem Beherrschenden der Rechtschreibung eine derart zentrale und überhöhte Bedeutung zugeschrieben wird, dass Mängel auf diesem Gebiet einen höchst wirksamen Anlass sozialer Beschämung und Herabwürdigung bilden. Es ist gerade das Bewusstsein dieses Zusammenhangs, der für Frau Loibner der eigenen Rechtschreibschwäche eine derart überragende Bedeutung in ihrem Leben verleiht.

*„Weil wir eine Rechtschreibgesellschaft sind. Wir sind eine totale Rechtschreibgesellschaft. Und sobald du irgendwas schreiben musst, und es ist ein Fehler drinnen, wirst du gehänselt. So ist es halt mir vorgekommen.“*

Sie stellt allerdings nicht die Legitimität dieses Anspruchs in Frage, sondern beklagt vielmehr die geringe Unterstützung, die sie selbst aber auch andere im (Schul)Bildungssystem erhalten, um diesem normativen Anspruch nachkommen zu können. Am Beispiel von Frau Loibner lässt sich auch besonders deutlich die subtile Wirkung symbolischer Gewalt nachzeichnen.

*„Nein, Rotes Kreuz, bei der Rettung jetzt, bei der Rettung jetzt. Wenn ich ... weil da habe ich dann oft gesagt: „Na, du bist in einem Büro, schreib du!“ Also das. Aber nicht deswegen, weil ich einfach genau gewusst habe: Angst vor der Rechtschreibung. Angst einfach davor, man könnte ja draufkommen, dass ich jetzt ein d für ein t geschrieben habe oder umgedreht. Das. Und ich höre die Sachen nicht, ich höre es einfach nicht raus, durch das, dass ich, glaube ich, selber einen Dialekt spreche, daheim alle Dialekt sprechen. Ich habe letztes Mal eine Vortragende gehört, die extrem schön geredet hat, da war es das erste Mal, wo ich ein g und ein k rausgehört habe.“*

---

<sup>12</sup> Der Diskurs um die „Wissengesellschaft“, deren empirische Evidenz höchst fragwürdig ist (vgl. etwa Bittlingmayer/Bauer 2005), enthält ebenfalls ein beträchtliches symbolisches Gewaltpotenzial für als „Unwissende“ etikettierte Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen.

*Aber weil ich einfach durch den Kurs jetzt aufpasse drauf. Weil ich habe dann sogar im Kurs erwähnt, wo ich gesagt habe: „Das war das erste Mal, wo wer da was vorgelesen hat in der Kirche, wo ich mitgekriegt habe: Aha, und das ist jetzt ein g und ein k, was sie gelesen hat“. Ich sage auch z.B. „Kitarre“ immer falsch, sagen meine Kinder, weil ich das einfach nicht richtig aussprechen kann, weil ich ein g und ein k nicht höre. Oder was haben sie letztes Mal wieder für ein Wort gesagt? Vanille. Das ist auch so was, was immer wieder ... Aber weil ich es einfach ...“*

Die Besonderheit symbolischer Gewalt besteht ja nach Bourdieu gerade darin, dass es sich um eine sanfte Form von Gewalt handelt, die nicht als solche erkannt und deshalb verkannt wird. Die Benachteiligten und Beherrschten sehen und beurteilen sich demnach selbst mit den Augen der Herrschenden, akzeptieren damit häufig die negativen Zuschreibungen als gerechtfertigt und suchen nach Begründungen und Argumenten bei sich selbst. Im Zitat von Frau Loibner frappiert die Annahme, dass man in Österreich von der gesprochenen auf die geschriebene Sprache zu schließen in der Lage sein müsste. Diese Verkennung bildet die Grundlage dafür, dass Frau Loibner ihre eigene Unfähigkeit, das geschriebene Wort in der mündlichen Kommunikation zu „erhören“, also gewissermaßen die Fähigkeit, die Lautschrift im Kopf in Rechtschreibung umzuwandeln, als individuelles Defizit konstruiert. Darin ist gleichzeitig die Normalitätsprämisse enthalten, dass man dies hören könne, ja hören müsse.

Verkannt wird dabei, dass die Phonetik der österreichischen Sprache in der Alltagskommunikation mitnichten exakte orthografische Rückschlüsse auf die geschriebene Sprache zulässt. Anders formuliert: Der Ton macht zwar die Musik, der Laut hingegen nicht die Orthografie. Um dies zu verdeutlichen, muss man nicht unbedingt auf die lautmalerische Verschriftlichung gesprochenen Dialekts, etwa in Gedichten von H.C. Artmann und anderen österreichischen LyrikerInnen, zurückgreifen. Es genügt die weitaus simplere Übung, das Wort Teppich auszusprechen, und schon wird deutlich, dass die Phonetik des Wortes in der österreichischen Alltagssprache, nämlich „Debbich“, in Bezug auf die Rechtschreibung auf einen orthografischen Holzweg führt.

Die strenge Kodifizierung der geschriebenen Sprache im Deutschen verleiht einer exakten Wiedergabe im Sprechen zudem etwas Artifizielles, Lebensfernes. Dieser Unterschied kommt besonders schön in der Schilderung von Frau Jungwirth zum Ausdruck, als sie in Zusammenhang mit ihren Schulerfahrungen von einem Volksschullehrer berichtet, den sie als „Wahnsinnstypen“ bezeichnet, „bei dem hinten und vorne nix gepasst“ hat:

*„IP: Nein, nein. Also bei uns war eigentlich immer ein Wechsel, sogar haben wir ... ich kann mich erinnern, sogar einmal unterm Jahr ... Da war ich sogar froh (lacht), weil ich mit dem Lehrer nicht ...*

*I:... nicht können haben ...*

*IP: Ja, genau. Da haben wir eigentlich fast alle ein bisschen ... Weil der hat so übertrieben immer, also der war ein Schauspieler oder weiß ich was ... Also da hast du nicht Äpfel gesagt, sondern ÄÄÄPFEL, MÄÄÄDCHEN und so. Das habe ich noch so in Erinnerung, weil das war alles so. Und dann alles ... also hast du ... mit der Flöte das Wort zuerst sagen müssen, und dann hast du irgendso mit der Flöte ... Also das war irgendwie ... Da waren wir froh, dass es den nimmer gibt (lacht).“*

Der Hinweis auf den schauspielerischen Hintergrund dieses „*Wahnsinnstypen*“ von Lehrer verweist zum einen auf die Differenz zwischen Alltags- und Hochsprache und zum anderen aber auch auf die soziale Differenz, die in dieser pädagogischen Praxisform zum Ausdruck kommt. Für die SchülerInnen einer Volksschule auf dem Land erscheint der pädagogische Versuch, die gesprochene an die geschriebene Sprache anzupassen als ihrem Verständnis von Kommunikation auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in ihrem sozialen Milieu zutiefst fremdartig und unverständlich, als pädagogische Übung, deren Sinn sich ihnen nicht erschließt. Es handelt sich dabei um einen besonders prägnanten Fall des Aufeinanderprallens von unterschiedlichen sozialen Welten in Form des Habitus von LehrerInnen und SchülerInnen aus unterschiedlichen sozialen Milieus, das dem institutionellen Bildungssystem strukturell eingeschrieben ist.

## 11.4 Das Beschämungspotenzial von Schriftsprachschwächen

Im Folgenden werde ich nochmals auf die Hintergründe des sozialen Beschämungspotenzials von Schriftsprachschwächen und auf seine Wirkungen und Effekte bei den Betroffenen eingehen.

Um die soziale Dimension der Schamgefühle von Menschen mit Schriftsprachschwächen angemessen zu behandeln, eignet sich der Ansatz von Sieghard Neckel, der Scham als soziales Gefühl begreift, das als soziale Waffe eingesetzt werden kann (Beschämung) und für den Selbstwert von Menschen eine entscheidende Rolle spielt. Neckel bezeichnet die soziale Angst als Grundlage des Schamgefühls, wobei die Wertungen und die Gefahr der Wertminderung durch Andere dabei von entscheidender Bedeutung sind – und zwar sowohl real erfolgende Wertungen als auch in der eigenen Vorstellungswelt antizipierte (Neckel 2008: 3). Das spiegelt sich sehr deutlich in den Interviews wider.

Genau darin liegt auch der Kern der symbolischen Gewalt von Schriftsprache gegenüber jenen, die Mängel im Erwerb der legitimen Sprache aufweisen. Er besteht darin, dass ihnen dadurch gleichzeitig das Gefühl umfassender Minderwertigkeit eingepflanzt wird. Die durch Andere erfolgte Wertminderung der eigenen Person aufgrund geringer Schriftsprachkompetenzen wird ins eigene Selbstbild inkorporiert. In den Interviews wird an vielen Stellen deutlich, dass es sich dabei um ein schwer greifbares, diffuses Gefühl handelt, obwohl natürlich auch jene konkrete Angst vor dem Aufdecken ihrer Schriftsprachmängel in bestimmten Situationen existiert. Aber abgesehen davon basiert die in vielen Interviews geäußerte allumfassende, ständig präsente Angst auf einem allgemeinen, diffusen Gefühl der Minderwertigkeit, das die davon Betroffenen unabhängig von realen Erfahrungen beherrscht. Nicht wenige der Interviewten verfügen im Erwachsenenalter – nicht zuletzt aufgrund der einfallreichen und oftmals aufwändigen Vermeidungs- und Verdeckungsstrategien – selbst noch über keinerlei Erfahrungen mit Situationen einer öffentlichen Beschämung oder Abwertung wegen ihrer Schriftsprachmängel. Diese wirkt zum einen als latente Bedrohung, sie wirkt aber v.a. in ihrer inkorporierten Form als daran gebundenes Minderwertigkeitsgefühl. Dieses Gefühl ist bei Menschen auf allen drei Kompetenzlevels anzutreffen. Es wirkt also selbst dann, wenn die Personen „nur“ Rechtschreibmängel aufweisen und ansonsten eigentlich keine allzu großen Probleme haben, sich im Alltag und in der Gesellschaft zu bewegen, womit auch die Gefahr einer „Aufdeckung“ ihrer Mängel relativ gering ist.

Neckel verweist in seinem dezidiert soziologischen Ansatz auf den Zusammenhang von Status und Scham, der in sozialen Abwertungsprozessen berührt wird und arbeitet im Anschluss daran vier entscheidende Dimensionen für den Statuserwerb, und damit für soziale Wertschätzung in modernen Gesellschaften, heraus: materieller Wohlstand: Geld; Wissen: Zeugnis; Stellung in Organisation: Rang; Stellung in informellen Gruppen: Zugehörigkeit (Ebenda: 11). Diese Quellen sozialer Wertschätzung bilden aber im Umkehrschluss auch die entscheidenden Ansatzpunkte für Techniken der sozialen Beschämung. Für unseren Zusammenhang ist das insofern von besonderer Bedeutung, als Neckel der Beschämungstechnik der (im Bildungssystem erfolgenden) „Prüfung“ als einer Form „öffentlich legitimierter Demütigung“ eine besondere Wirkungskraft zuschreibt.

„Gerade in ihrer Sachlichkeit kann die Technik der Prüfung das Selbstbewusstsein vernichten – als unbezweifelbare Instanz, die in ihrer Gleichgültigkeit gegenüber der Person des Kandidaten diese umso greller in das Licht latenter Abwertung taucht.“ (Ebenda: 12)

Im empirischen Material lässt sich rekonstruieren, dass das hohe Beschämungspotenzial von Schriftsprachmängeln v.a. in Zusammenhang mit der Beschämungstechnik der Prüfung die Betroffenen nicht nur mit negativen oder traumatisierenden schulischen Beschämungserfahrungen versorgt. Es hindert sie vielmehr auch daran, ihre durchaus vorhandenen Aspirationen zur (bildungsmäßigen) Bearbeitung dieser Mängel umzusetzen. Die davon ausgehende lernbehindernde Wirkung hält sie gewissermaßen in dieser bildungsbenachteiligten Situation fest. Frau Loibner wird, wie bereits erwähnt, von ihrem Rechtschreibproblem seit ihrer Schulzeit verfolgt, es ist (als diffuse Angst) ständig präsent. D.h., das Lernsetting des institutionalisierten Bildungssystems mit seinen objektivierten und daher gesellschaftlich legitimierten Formen sozialer Beschämung, den Prüfungen, hat ihr eine Reihe von tief sitzenden negativen Lernerfahrungen verschafft. Die davon ausgehende Angst entfaltet ihre lernverunmöglichende Wirkung auch später im schulförmig organisierten *setting* von Weiterbildungskursen, die sie gerade deshalb besucht, um an ihrer Rechtschreibschwäche zu arbeiten:

*„Es ist einfach ... die negative Rechtschreibung hat mich einfach seit der Volksschule, Hauptschule, immer begleitet. Ich habe auch dann Kurse im WIFI gemacht, also die habe ich im Endeffekt vergessen können, weil ich habe mich sooo viel gefürchtet vor dem Kurs, vor dem Deutschkurs, dass ich im Endeffekt ... Ergebnis war null, weil ich mich einfach so gefürchtet habe, weil es da nur darum gegangen ist: Ja, welche Leistung mache ich? Wie schaffe ich das? Wie wird das wieder? Und, ja, irgendwann habe ich dann einmal aufgegeben und habe mir gedacht: Nein, es geht einfach nicht. Und es ist mir auch nirgends mehr ein Kurs, ein gescheiter, angeboten worden, was Rechtschreibung betrifft.“*

Das Potenzial sozialer Beschämung, das den objektivierten Formen von Prüfungen eingeschrieben ist, entfaltet seine verheerende Wirkung im Sinne symbolischer Gewalt gerade dadurch, dass ihm dieser Schein des Objektiven, Wissenschaftlichen anhaftet. Frau Loibner macht ihre diesbezüglich erste positive Lernerfahrung im Basisbildungskurs, der, von Leistungsanforderungen und Leistungsdruck befreit, eine Lernatmosphäre bietet, die ihren (Lern)Bedürfnissen gerade in Bezug auf den stark angstbesetzten Bereich der Schriftsprache entspricht.

Die Effekte dieses hohen sozialen Beschämungspotenzials, das von Schriftsprachmängeln in unserer Gesellschaft ausgeht, führen dazu, dass viele Betroffene diesem Umstand häufig mit größter Sorgfalt verheimlichen. Herr Zwilling kann sich diesbezüglich nur seiner Frau, nicht aber seinem Sohn, anvertrauen – das Risiko des befürchteten Gesichtsverlustes ist für ihn zu hoch. Herr Holzer wiederum, der seit gut 20 Jahren verheiratet ist, kann den Umstand seiner Schriftsprachschwächen in seiner Biografie, obwohl er sie mittlerweile eigentlich vollständig kompensiert hat, keinem einzigen Menschen anvertrauen.

Aus den Beispielen in meinem Sample, bei denen diese „Verheimlichungsstrategie“ besonders stark zum Ausdruck gekommen ist, handelt es sich in hohem Maße um Menschen mit sehr „erfolgreichen“ beruflichen Biografien. Dies legt die Vermutung nahe, dass die soziale Scham, als Form der sozialen Angst vor Abwertung durch andere aufgrund ihrer Schriftsprachmängel, bei jenen Menschen besonders stark ist, die einen anerkannten sozialen Status erreicht und dadurch (in ihrer eigenen Vorstellung) besonders viel zu verlieren haben. Sie bewegen sich im beruflichen, z.T. aber auch im privaten Umfeld in sozialen Milieus, in denen Schriftsprachschwächen (imaginiertes) besonders stigmatisiert sind. Sie können also ihren unglaublichen Erfolg, der darin liegt, trotz gravierender Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb einen sozialen Aufstieg geschafft zu haben, nicht in entsprechende soziale Anerkennung dieser Leistung transformieren. Im Gegenteil: Ihr Erfolg wendet sich sogar in Form erhöhter sozialer Scham gegen sie selbst.

Damit sind wir bei einem weiteren Effekt des hohen Beschämungspotenzials von Schriftsprachmängeln. Die Betroffenen müssen extrem hohe Energien in die Verheimlichung ihrer Schriftsprachmängel investieren, die ihnen wiederum bei der Bewältigung der ohnehin schwierigen Herausforderungen, die die Gestaltung ihrer Biografien aufgrund dieses Umstandes an sie stellt, fehlen. Und gleichzeitig zementiert diese Dynamik sie in ihrer bildungsbenachteiligten Situation – ein Teufelskreis der besonderen Art.

## 11.5 Strategien, sich der Wirkungen symbolischer Gewalt und sozialer Beschämung zu entziehen

Es sind Beispiele im Sample enthalten, die zeigen, dass durchaus auch Möglichkeiten bestehen, sich zumindest ein Stück weit der Wirkung von symbolischer Gewalt und der Angst vor sozialer Beschämung zu entziehen. Dies bezieht sich zum einen darauf, dass Personen in bestimmten Situationen zu ihren Schriftsprachmängeln stehen, diese von sich aus offenlegen und sich dadurch Unterstützung bei der Bewältigung von bestimmten Herausforderungen im Alltag organisieren. Dies ist bei Frau Willner, aber auch bei Herrn Felshauer der Fall, die diese Umgangsweise v.a. beim Ausfüllen von Formularen auf Ämtern anwenden bzw. angewendet haben. Im Vergleich zu den beiden weiter oben dargestellten Fällen deutet dies auch eine gewisse Bestätigung der oben formulierten Interpretation an. Frau Willner und Herr Felshauer sind in gering qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt und verfügen insgesamt über einen geringen sozialen Status. Eine solche Konstellation könnte insofern günstigere Bedingungen für eine Offenlegung von Schriftsprachschwächen bieten, als der dadurch zu befürchtende Statusverlust nicht allzu hoch ausfällt: man hat weniger zu verlieren! Es deutet sich aber am Beispiel von Frau Willner auch an, dass dies stark vom jeweiligen Kontext beeinflusst wird, denn wie das Beispiel der abgelehnten VorarbeiterInnenposition in der

Fabrik aufgrund von Ängsten wegen ihrer Schriftsprachmängel zeigt, gelingt dieses *Outing* nicht in allen sozialen Situationen, sondern stellt vielmehr eine ständige soziale Gratwanderung dar. Dies deutet darauf hin, dass selbst, wenn eine solche „Offenlegung“ Betroffenen in Teilbereichen oder punktuell gelingt, sie sich von der (umfassenden) sozialen Angst, die mit ihren Schriftsprachmängeln verbunden ist, nicht völlig befreien können.

In den Interviews klingen zum anderen Versuche an, dieser Gewalt durch Umdeutungen zu entkommen. Einige Betroffene versuchen ihre Schriftsprachmängel als beliebiges Handicap zu „verkaufen“: Ihre Schwächen in der Schriftsprache sind gewissermaßen das Pendant zu den Schwächen anderer – *nobody is perfect!* Oder sie versuchen, der symbolischen Gewaltwirkung durch Pathologisierung, also durch Umdefinieren ihrer Schriftsprachmängel in Legasthenie, zu entkommen. Eine Krankheit, so die darin enthaltene, durchaus realitätsnahe Überlegung, stößt auf höhere soziale Akzeptanz, da sie nicht als individuelles Verschulden im Sinne mangelnder Intelligenz ausgelegt werden kann. Der Erfolg dieser Versuche, die immer nur punktuell in bestimmten Interaktionssituationen – meistens, wenn sich die Schriftsprachschwäche nicht verbergen lässt – angewendet werden, ist allerdings beschränkt. D.h. diese Umwertungsversuche werden nur in den seltensten Fällen zu einer offensiven Strategie. Im Normalfall dominieren bei den meisten Interviewten die Verdeckungs- und Vermeidungsstrategien in Verbindung mit diesem diffusen, ständig präsenten Gefühl der Angst, was auf die ungebrochene Wirksamkeit des in der Schriftsprache eingelagerten symbolischen Gewaltpotenzials hindeutet.

Man kann das soziale Beschämungspotenzial, das in Schriftsprachmängeln enthalten ist, durchaus mit anderen, hoch beschämungsträchtigen sozialen Tatbeständen wie etwa gleichgeschlechtlichen sexuellen Orientierungen vergleichen. Aus der im öffentlichen Diskurs stärker präsenten Beschäftigung mit Homosexualität weiß man, dass eine „Veröffentlichung“ der sexuellen Orientierung, das sog. *coming out*, zum einen den Betroffenen zumeist hohe Überwindung im Sinne eines heroischen Aktes abfordert, zum anderen das Lüften des Geheimnisses aber auch als persönliche Befreiung (von der Last der Angst vor sozialer Beschämung) erlebt wird. In ähnlicher Weise verhält es sich beim hier im Zentrum stehenden Phänomen der Bildungsbenachteiligung in Form von Schriftsprachmängeln. Im Sample findet sich ein Beispiel eines solchen heroischen Aktes durch Herrn Kühner (vgl. Kap. 9.1.2), dessen Rekonstruktion gleichzeitig das, im hier behandelten sozialen Phänomen eingelagerte, hohe Beschämungspotenzial zum Ausdruck bringt. Es kann als äußerst selten, und damit im soziologischen Sinn als äußerst unwahrscheinlich betrachtet werden, dass die Wirkung symbolischer Gewalt, wie im Fall von Herrn Kühner, gerade in einer so hoch beschämungsträchtigen Situation, wie es eine Betriebsfeier darstellt, in Form eines gegenoffensiven Befreiungsschlages überwunden werden kann. An diesem Beispiel kann sehr gut nachvollzogen werden, unter welchem Druck Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen im Alltag, v.a. aber im Berufsleben, stehen. Herr Kühner ist das wohl eher seltene Beispiel dafür, wie sich bei einem von Schriftsprachmängeln betroffenen Menschen in einer spontanen Reaktion der jahrelang aufgestaute Druck gewissermaßen explosionsartig entlädt, was eine Befreiung von der Last der Angst vor sozialer Beschämung und Abwertung und gleichzeitig eine Überwindung der symbolische Gewalt legitimer Schriftsprache darstellt.

Ein weniger heroisches Beispiel bietet Herr Danzer, der sich im Laufe seines Lebens und gestützt auf eine Menge an Selbstwirksamkeitserfahrungen im beruflichen und sozialen

Bereich über Reflexionsprozesse der Wirkung der symbolischen Gewalt, die von der legitimen Schriftsprache ausgeht, ein gutes Stück weit entziehen kann. Es gelingt ihm, die Legitimität der Schriftsprachenforderungen und der damit verbundenen Klassifizierungen in Frage zu stellen, indem er seinen Selbstwert und die Relativierung von Bildungszertifikaten auf Traditionen des Facharbeiterstolzes und der damit verbundenen positiven Bedeutung von praktisch-handwerklichen Fähigkeiten gründet.

Die Selbstwirksamkeitserfahrungen durch sein berufliches Engagement ermöglichen es ihm daher, auch soziale Hierarchien aufgrund von Bildungsabschlüssen in Frage zu stellen. Es gelingt ihm, seine entwickelten Kompetenzen und Fähigkeiten, die sich v.a. in der täglichen Praxis der beruflichen Arbeit auf den verschiedensten Baustellen in ihrem Wert beweisen, in Relation zu institutionellen Bildungskarrieren zu stellen und dabei eine positive Bewertung vorzunehmen.

*„Ja, ich sage halt, sicher ist der Lernfaktor sehr wichtig, es wird halt alles nur auf die Schiene gelegt, aber in der Tun-Seite drehen und winden sich alle, so viele Leute. Die haben ... gute Ausbildungen haben sie, fertige Abschlüsse, ich will nicht sagen, welchen Titel und finden aber nicht irgendeinen Schuh, dass sie irgendwo reinpassen. Ich meine, es gibt sicher sehr viele Leute ... Ich meine, wenn man denkt, 1/3 der Studenten hören sowieso auf und gehen nie den Job irgendwo .. Ist auch schade um die 5, 10 Jahre, wo du dich eigentlich reinbeißt. Und wir als Handwerker, wenn du ein wenig ein Vorarbeiter bist und machst eine gute Ausbildung, da hast du auch ein sehr gutes Niveau. Und vor allem dein Wissen, du musst jeden Tag so viel Neues umsetzen, nicht erlerntes Wissen, weil das, was ich gestern gelernt habe, das ist morgen wurscht, das braucht keiner mehr. Die Zeit rennt so schnell. Und wenn ich heute studieren gehe bis 25, in 10 Jahren brauche ich das nimmer, was ich alles gelernt habe. Das war ein guter Start, dass du da reinkommst, aber ob ich das Wissen noch brauche?“*

Herr Danzer kann sich damit trotz seiner Bildungsbenachteiligung der Wirkung symbolischer Gewalt insofern entziehen, als die Entwicklung einer entsprechenden Weltsicht ihn in die Lage versetzt, eine seiner Ansicht nach einseitige Priorisierung kognitiver Kompetenzen und darüber erreichbarer Zertifikate in der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung zu kritisieren.

In diesem Kapitel wurde versucht, die strukturellen Zusammenhänge von Bildungsbenachteiligung durch Schriftsprache und Mechanismen der symbolischen Gewalt und der sozialen Beschämung aus einem soziologischen Blickwinkel zu bearbeiten. Diese Zusammenhänge zu rekonstruieren und zu thematisieren ist v.a. deshalb von besonderer Bedeutung, da aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen eine Zuspitzung und Intensivierung von symbolischer Gewalt durch Schriftsprache befürchten lassen. Dies hat v.a. mit aktuell dominierenden gesellschaftlichen Interpretations- und Bewertungsmustern zu tun, nach denen die Folgen gesellschaftlicher Benachteiligungen stärker als jemals zuvor als Ausweis individuellen Unvermögens und persönlicher Defizite gewertet werden. Auf diesen zentralen sozialen Zuschreibungsprozess, der gewissermaßen eine Art sozialalchemistischer Umwandlung gesellschaftlich produzierter Risiken in persönlich zu verantwortende Niederlagen darstellt, bezieht sich auch Neckel in seiner Analyse sozialer Scham in der modernen Gesellschaft, das die Essenz dieses Kapitels auf kompakte Weise zusammenfasst:

„Soziale Formen der Scham beruhen nun darauf, gesellschaftliche Benachteiligungen zum Anlass moralischer Zuschreibungen von persönlichem Versagen zu nehmen. ... Die Verwandlung von Außenschuld in Eigenschuld wird zur Struktur der Zuschreibung sozialen Misserfolgs, und weniger denn je durch kollektive Deutungsmuster sozialer Ungleichheit begrenzt. Die individuelle Verantwortlichkeit für die eigene Biografie steigt an, im gleichen Maß wächst die Angst vor dem persönlichen Versagen. In der Folge wächst auch die persönliche Scham über einen Statusverlust, für den man sich selbst verantwortlich macht.“ (Neckel 2008: 14)

Diese Zusammenhänge konnten aus dem vorliegenden empirischen Material aus den Interviews mit Menschen mit Schriftsprachschwächen detailreich rekonstruiert werden. Es ist daher von entscheidender Bedeutung, sie im öffentlichen Diskurs zum Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen angemessen zu berücksichtigen.

## 12 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

### ***Geringe Schriftsprachkompetenzen: ein komplexes und heterogenes soziales Phänomen***

Man kann die Komplexität des Phänomens und die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Aspekte nicht angemessen verstehen, wenn man die Heterogenität dieser sozial konstruierten Gruppe nicht ausreichend berücksichtigt. Das bezieht sich zentral auf die Heterogenität der Schriftsprachkompetenzlevel. Alltagstheorien und darauf gründende, im öffentlichen Diskurs vorherrschende Vorstellungen gehen in der Regel bei der Verwendung des Begriffs „funktionaler Analphabetismus“ von einem sehr homogenen, aber eingeschränkten Bild aus, das der Realität nicht gerecht wird. Es gründet sich auf die Vorstellung, dass es sich dabei um Menschen handelt, die massive Probleme sowohl mit dem Lesen als auch mit dem Schreiben aufweisen. Wir haben es hier mit einer bestimmten Form einer sog. *Pars-pro-toto*-Verzerrung (Elias) zu tun, nach der das Bild der „Gesamtgruppe“ von jener Teilgruppe mit den geringsten Kompetenzen bestimmt wird. Die Bestimmungsfaktoren des Ganzen werden auf diese Weise aus den Eigenheiten eines Teils abgeleitet. Dies wiederum führt zu stereotypen Annahmen über die Gesamtgruppe, die Differenzierungen außer Acht lässt und damit bestimmte Aspekte überhaupt nicht erfassen kann.

Die in vielen anderen Studien zum „funktionalen Analphabetismus“ (bspw. Egloff 1997; Bauer et al. 2010; Grotlüschen 2012) herausgearbeitete Charakteristik der Heterogenität dieser sozialen Gruppe wird durch diese Untersuchung eindrucksvoll bestätigt. Dies bezieht sich v.a. auf (schriftsprach)kompetenzbezogene Heterogenität. Was die soziale Heterogenität betrifft, so kann dies für das vorliegende Sample nur in eingeschränktem Maße gesagt werden. Zwar lässt sich auch in dieser Studie eine gewisse Bandbreite der sozialen Herkunft erkennen. Sie reicht von schulbildungsfernen, ausbildungslosen sozialen Milieus mit Merkmalen manifester Armut bis zu Facharbeiterfamilien. Insofern nährt die Zusammensetzung dieses Samples eher die Hypothese Bremers (2010), dass es sich um ein „Grundmuster mit begrenzter Verschiedenheit“ handelt. Allerdings kann dies nicht als uneingeschränkte Zustimmung gedeutet werden. Denn zum einen ist die Zusammensetzung von Samples gerade in der Untersuchung des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen aufgrund des hohen Potenzials an sozialer Beschämung stark von Zufällen bestimmt bzw. mit einem äußerst hohen Aufwand verbunden, der in (zeitlich und ressourcenlimitierten) Forschungsprojekten nicht immer in zufriedenstellendem Ausmaß betrieben werden kann. Zum anderen haben sich in der Recherche und Interviewanbahnung durchaus auch Hinweise ergeben, dass auch Personen aus mittleren bis oberen sozialen Milieus von diesem Phänomen betroffen sein können. Allerdings war in diesen (wenigen) Fällen die soziale Scham so hoch, dass kein Einverständnis für ein Interview erreicht werden konnte. Insofern deuten sich da Hinweise an, dass die soziale Heterogenität größer ist, als es dieses Sample vermuten lässt. Die Frage ist allerdings über eine reine Phänomenologie hinaus, wie sozial ungleich die Risikofaktoren für Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb verteilt sind. Das Risiko ist, das kann man auf Basis so gut wie aller existierenden Studien sagen, für Personen aus unteren sozialen Milieus deutlich höher. Auf der anderen Seite machen die Ergebnisse dieser Untersuchung aber auch deutlich, dass es sich keineswegs um ein

Problem sozialer Vererbung bzw. um ein Phänomen handelt, von dem ausschließlich manifest Arme, also Personen aus sozial deprivierten Familien, betroffen sind. Eine solche Sichtweise simplifiziert und reduziert die Komplexität des Phänomens in unangemessener Weise.

### ***Zur Begriffsdiskussion: Bildungsbenachteiligung in Form geringer Schriftsprachkompetenzen***

Es ist ja bereits deutlich geworden, dass der hier verfolgte Ansatz eine begriffliche Fassung des Phänomens, die sich auf individuelle Kompetenzlevels stützt, wie sie etwa im Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ enthalten ist, ablehnt. Obwohl im „Vorfeld“ der empirischen Erhebungen eine gewisse Präferenz für den Begriff der „Bildungsbenachteiligung in Form geringer Schriftsprachkompetenzen“ im Vergleich zu jenem der „Bildungsarmut“ zu erkennen ist, so liefert die Analyse des empirischen Materials Hinweise, die diese Präferenz weiter festigen.

Ich plädiere daher dafür, Schriftsprachmängel als extreme Form von Bildungsbenachteiligung zu konzipieren. Aus den von mir analysierten Biografien und den von einem Teil der Interviewten angewendeten Bewältigungsstrategien geht nämlich hervor, dass Schriftsprachmängel nicht in jedem Fall Bildungsarmut im Sinne des Fehlens formaler Bildungszertifikate nach sich ziehen muss – obwohl dies natürlich auch mit dem durchaus heterogenen Niveau an geringen Schriftsprachkenntnissen zusammenhängt. Aber einige der von mir interviewten Personen haben trotz ihrer Schriftsprachmängel und deren formaler Ratifizierung durch ihre Separierung in die Sonderschule eine Berufsausbildung abgeschlossen und damit ein berufs-basiertes Bildungszertifikat erworben. Sie können damit per definitionem nicht als bildungs-arm gelten. An diesen Beispielen wird deutlich, dass Mängel in Schriftsprachkompetenzen Bildungsarmut zwar hoch wahrscheinlich machen, diese aber nicht zwangsläufig damit einhergeht, v.a. wenn man Bildungsarmut als Zertifikatsarmut begreift. D.h., der Begriff der Bildungsarmut kann diese meines Erachtens wichtige Heterogenität nicht einfangen und bleibt auf den Aspekt der Abwesenheit von formaler Bildung beschränkt. Dies trifft zwar auf einen Großteil der von Schriftsprachmängeln betroffenen Personen zu, nicht aber auf die gesamte Gruppe. In diesem Zusammenhang kann auch auf die Ergebnisse der Level-One Studie hinsichtlich der beruflichen Stellung von „funktionalen AnalphabetInnen“ verwiesen werden. Demnach verfügen bei den arbeitenden „funktionalen AnalphabetInnen“ unter den ArbeiterInnen 30 % über einen FacharbeiterInnenstatus, und unter den Angestellten finden sich 38 % qualifizierte und 7 % höhere Angestellte (Grotlüschen 2012: 143).

Insofern erscheint mir Bildungsbenachteiligung in Form geringer Schriftsprachkompetenzen der adäquatere Begriff zu sein. Er legt zum einen den Fokus darauf, dass Schriftsprachmängel das Ergebnis von (bildungs)benachteiligenden Prozessen sind und schließt gleichzeitig zum anderen eben auch die Aneignung formaler Bildung trotz kapitaler Benachteiligung nicht aus. Er ist damit meines Erachtens auch besser geeignet, die vorherrschende Defizitperspektive zu konterkarieren.

### ***Risikofaktoren für den Erwerb von Schriftsprachmängeln – der Entstehungszusammenhang von Bildungsbenachteiligung***

Die Studie hat deutlich gemacht, dass es sich bei Bildungsbenachteiligung, die zu Problemen beim Schriftspracherwerb führt, um komplexe Prozesse handelt, die im spezifischen Zusam-

menhang einer konkreten Biografie ihre spezifische Wirksamkeit in Richtung Schriftsprachmängel entfalten. Die drei aus der Analyse der Lebensverläufe herausdestillierten Risikofaktoren beim Entstehungszusammenhang von Schriftsprachmängeln sind demnach soziale Herkunft, kritische Lebensereignisse und institutionelle (schulische) Diskriminierung. Es ist gerade die Verzahnung dieser Aspekte von Bildungsbenachteiligung im vorschulischen und schulischen Bereich, die entscheidend zum Entstehen des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen beiträgt. Anhand von unterschiedlichen Beispielen einzelner Biografien konnte gezeigt werden, wie soziale Herkunft, also die Herkunft aus sozial benachteiligten, ressourcenschwachen Familien, und entsprechend benachteiligende primäre Sozialisationsbedingungen sich mit Prozessen schulischer Diskriminierung verschränken. Dabei handelt es sich nicht um eindeutig kausale Wenn-Dann-Zusammenhänge, sondern eher um spezifische Konstellationen, die das Auftreten von Problemen beim Erwerb von Schriftsprache im institutionellen schulischen Kontext im Sinne von Risikofaktoren wahrscheinlicher machen. Zumindest konnte im spezifischen Zusammenwirken einzelner Faktoren, die ja wiederum selbst eine große (Erscheinungs)Vielfalt aufweisen, das Entstehen von Mängeln beim Schriftspracherwerb in der einzelnen Biografie einem nachvollziehenden Verstehen zugänglich gemacht werden.

So etwa wird erkennbar, dass sich Schwierigkeiten beim normativen Übergang ins Schulsystem aufgrund von kulturellen Anpassungsproblemen durch kritische Lebensereignisse entscheidend verschärfen können. In einer solchen Situation können sich in der Folge (möglicherweise nur temporäre) Lernschwächen durch Prozesse der institutionellen Diskriminierung – entweder in direkter Form durch das aktive Handeln von LehrerInnen oder aber in stärker indirekt struktureller Weise durch inadäquate oder gleichgültige Reaktionen – in chronische verwandeln.

Dabei existieren keine stabilen Muster, sondern diese Verschränkung benachteiligender Faktoren mit dem Effekt des mangelhaften Erwerbs der Schriftsprache nehmen in jeder Biografie einen speziellen Charakter an, auch wenn sich Ähnlichkeiten erkennen lassen. Dass dieser Verschränkung benachteiligender Faktoren ein zentraler Erklärungswert für das Entstehen von Schriftsprachmängeln zukommt, darauf verweist allein schon die Tatsache, dass die Betroffenen, wenn auch nicht immer, so doch sehr häufig, die einzigen in ihrer Familie bzw. in ihrer Geschwisterriege sind, die diese massiven Schwierigkeiten mit der Schriftsprache aufweisen. D.h., selbst wenn die soziale Herkunft (auch aus sozial benachteiligten Zusammenhängen) gleich ist, spielen Aspekte der primärsozialisatorischen Erfahrungen, die für Geschwister durchaus sehr unterschiedlich sein können (Geschlecht, Stellung in Geschwisterreihenfolge, ...), kritische Lebensereignisse und die Ressourcen zu ihrer Bewältigung sowie spezifische schulische Erfahrungen eine entscheidende Rolle.

Die besondere Bedeutung der institutionellen Diskriminierung im Schulsystem, die an den Biografien vieler Betroffener in meiner Studie deutlich geworden ist, ist ein Befund, der sich konträr zu den das Schulsystem und die LehrerInnen in pauschaler Art und Weise entlastenden Schlussfolgerungen der Level-One Studie (vgl. Grotlüschen 2012: 46/47) befindet. Der auf rein quantitativer und individueller Kompetenzerfassung basierenden Studie entgeht die soziale Einbettung von Schriftsprachnutzung, weshalb dieser Aspekt weitgehend unbeachtet bleibt und in den Interpretationen und Schlussfolgerungen zu meiner Ansicht nach inadäquaten Einschätzungen führt. Gerade auf individuellen Kompetenzmessungen basierende quantitative Studien laufen Gefahr, die bestehenden und dominanten Defizitperspektiven auf

Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen weiter zu vertiefen, da strukturelle Zusammenhänge ausgeblendet bleiben und damit die Komplexität dieses Phänomens v.a. im Hinblick auf seine ungleichheitsspezifischen Aspekte nicht angemessen erfasst werden. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass „Weiterbildung“ als zentrale Lösungsstrategie der Level-One Studie (Ebenda) fungiert – eine Schlussfolgerung, die aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit als höchst unzureichend bezeichnet werden muss.

### ***Bewältigungsmuster von Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb im Lebensverlauf***

Die Schriftsprachmängel, die durch diese Prozesse entstehen, stellen jedoch gleichfalls eine besondere Herausforderung für den weiteren Lebensweg dar, erzeugen sie doch in einer auf Schriftsprache basierenden Gesellschaft/Kultur ein schwergewichtiges Handicap. Die davon Betroffenen starten gewissermaßen mit einem negativen Vorzeichen in Form von (schul) bildungsbezogenen Minuskompetenzen in die vorwiegend arbeitsmarktbezogenen Wettbewerbsspiele einer Gesellschaft, in der kognitivem, auf Schriftsprache basierendem und über Bildungstitel ausgewiesenem Wissen ein ständig steigender Wert zugeschrieben wird. Anders als beim Golf werden allerdings in den sozialen Spielen, in die die davon Betroffenen nach der Schulpflicht eintreten, keine Vorgaben eingerechnet, sodass sie in einen zumeist höchst ungleichen (und in diesem Sinne unfairen) Konkurrenzkampf einsteigen müssen. Das Handicap des Schriftsprachmangels fungiert dabei als ein zusätzliches Gewicht, das die Betroffenen im sozialen Raum nach unten zu ziehen droht.

Vor dem Hintergrund der spezifischen, von extremer Bildungsbenachteiligung geprägten, post-schulischen Ausgangssituation lassen sich in den unterschiedlichen biografischen Pfaden der von mir interviewten Personen durchaus auch unterschiedliche Strategien der Bewältigung ausmachen, wobei die spezifischen Rahmenbedingungen, die die AkteurInnen dabei vorfinden, eine entscheidende Rolle spielen. Aus den doch recht unterschiedlichen Bewältigungsformen in den einzelnen Lebensgeschichten schält sich allerdings eine Konstante, eine (fast) alle verbindende Gemeinsamkeit, heraus: das angstbesetzte, zugleich überaus findige, oftmals höchst sorgfältige und manchmal nur notdürftig gelingende Verhüllen ihrer im Schriftsprachmangel ihren Ausdruck findenden sozialen Blöße.

In der Studie wurden Bewältigungsstrategien als Strategien der AkteurInnen, sich mit dieser spezifischen Form der Bildungsbenachteiligung im Leben und in der Gesellschaft zurechtzufinden und zu behaupten, also als Lebensbewältigungsstrategien im Zeichen des Schriftsprachmangels gefasst. Es konnte gezeigt werden, dass bestimmte Ressourcen als günstige Bedingungen für aktive Bewältigungsformen, in denen eher Aktivität und Formen von Selbstbestimmtheit dominieren, wirken und andere als Risikofaktoren für passive Bewältigungsstrategien, die stärker von Passivität, Rückzug und Fremdbestimmung geprägt sind. Als günstige Bedingungen für aktive Lebensbewältigungsmuster von Bildungsbenachteiligung beim Schrifterwerb wirken demnach Lern- und Selbstwirksamkeitserfahrungen jenseits von Schule, gesellschaftliche (regionale) Rahmenbedingungen als ermöglichende Gelegenheitsstrukturen, ein milieuspezifisches Arbeitsethos und eine entsprechende Leistungsorientierung, sowie der Umstand, den Lebensabschnitt Schule ohne gravierende Stigmatisierungserfahrungen zu überstehen. Auch hier konnte wiederum das Ineinandergreifen verschiedener günstiger Bedingungen im Lebensverlauf als entscheidend für das Entstehen, Anwenden und Gelingen aktiver Bewältigungsstrategien am Beispiel einzelner Biografien herausgearbeitet werden.

Als Risikofaktoren für passive Lebensbewältigungsmuster von erworbenen Schriftsprachmängeln konnte Geschlecht und ein sozialer Außenseiterstatus identifiziert werden. Mädchen bzw. Frauen finden in den geschlechtsspezifisch strukturierten und in die Strukturen des Alltags eingelassenen Mentalitäten spezifischer sozialer Milieus kaum oder in weitaus geringerem Maße ermöglichende Gelegenheiten vor, die ihnen die Aneignung von solchen Kompetenzen jenseits von Schriftsprache ermöglichen, die im weiteren Lebensverlauf zur Behauptung in spezifischen Segmenten am Arbeitsmarkt oder anderen öffentlichen Sphären der Gesellschaft in Wert gesetzt werden können. Dies ist ein entscheidender Unterschied zu vielen männlichen Biografien. Aber auch hier gilt wiederum der Hinweis, dass der Begriff des Risikofaktors keine kausale determinierende Wirkung behauptet.

Allerdings muss bei diesen Interpretationen in Zusammenhang mit den von mir angeführten geschlechtsspezifischen Strukturen des „ländlichen Milieus“ berücksichtigt werden, dass die Momentaufnahmen in den durchgeführten Interviews aus einer Zeit stammen, die schon einige Jahre zurückliegt. Inzwischen haben sich auch Geschlechtervorstellungen in „ländlichen Milieus“ verändert, wenn man etwa die gestiegene Bildungsbeteiligung auch von Mädchen aus bäuerlichen Familien in Rechnung stellt. Es geht in unserem Zusammenhang jedoch um sog. „BildungsverliererInnen“, und die Frage ist demnach, ob sich die Optionen für davon betroffene weibliche Jugendliche inzwischen entscheidend verbessert haben. Meine Hypothese wäre, dass in diesem Fall auch heute noch die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass dabei eher auf traditionelle, die Möglichkeiten zu aktiven Bewältigungsstrategien einengende Geschlechterarrangements als dominierende „Lösungsstrategie“ zurückgegriffen wird.

Bei der Erfahrung massiver und permanenter sozialer Abwertung und Ausgrenzung, die in einen umfassenden sozialen Außenseiterstatus mündet, liegt es auf der Hand, dass in einer solchen Konstellation nur geringe Möglichkeiten für die Entwicklung aktiver Bewältigungsmuster erlittener Bildungsbenachteiligung enthalten sind. Sozialer Rückzug wird damit häufig zur einzig lebhaften Alternative, um dem permanenten Beschämungskarussell zu entrinnen – auch wenn ein solcher Rückzug durchaus auch die produktive Form eines Auszugs, wie bei Herrn Reiser, annehmen kann.

### ***Schriftsprachkompetenzen und soziale (Des-)Integration – ein komplexer Zusammenhang jenseits von Defizitperspektiven***

Ich wende mich nun jenen beiden Aspekten zu, die ich als zwei konsensuale Charakteristika des österreichischen Diskurses zum „funktionalen Analphabetismus“ identifiziert habe: Das ist zum einen die Konzentration auf eine negative Bestimmung als fundamentaler Mangel und zum anderen – damit in Zusammenhang stehend – ein individualistischer Bias, der individuelle Kompetenzen als Bedingung für soziale Teilhabe begreift.

Im ersten Fall einer durchgängigen Defizitsichtweise wird – auf dem Hintergrund der Zuschreibung einer überhöhten Bedeutung von Schriftsprache – nicht selten von Mängeln in Schriftsprachkompetenzen auf umfassende Mängel in der „Gestaltung des eigenen Lebens“ (Eder 2008: 28/29) geschlossen. Hier liegt auch der Verdacht nahe, dass diese Einschätzungen auf der Grundlage der vorhin erwähnten Pars-pro-toto-Verzerrung erfolgen. Auf alle Fälle basieren die meisten dieser Zuschreibungen auf weitgehendem Unwissen über die Lebenssituationen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Es handelt sich

dabei um Vermutungen, die der Logik der eigenen sozialen Position bzw. des sozialen Milieus entspringen. Darüber hinaus kommen darin die Verabsolutierung bzw. der Alleingeltungsanspruch der dominanten Literalität bzw. der legitimen, institutionalisierten Bildung als Bildung bzw. Literalität schlechthin zum Ausdruck. Andere Formen von Bildungsaneignung kommen dadurch gar nicht erst in den Blick bzw. werden als nicht-legitim und damit nicht-relevant bewertet.

Die in dieser Untersuchung festgestellte Vielfalt sogar an institutionellen Bildungsanstrengungen aber auch an Aneignungsformen legitimer Literalität (vgl. Kap. 10.1) sowie die Heterogenität von außerschulischen Bildungsprozessen der untersuchten Personen (vgl. Kap. 10.2) verweisen nicht nur auf die Unangemessenheit einer von der Dominanz legitimer Bildungsvorstellungen gespeisten Defizitperspektive auf Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen selbst im Hinblick auf „legitime“ Bildungsformen und -inhalte (aber auch auf jenseits davon erfolgte Lernprozesse). Diese Vielfalt an Bildung bei den sog. „Ungebildeten“ verweist gleichzeitig auch auf die Heterogenität des Phänomens durch Bildungsbenachteiligung entstandener Schriftsprachmängel, die sich gegen pauschale Zuschreibungen, stereotype Bilder und weit reichende (Defizit)Schlüsse verwehrt. Die institutionellen Bildungsprozesse der „Ungebildeten“ verweisen auch darauf, dass sie selbst in der dominanten Logik nicht pauschal als „bildungsfern“ oder „bildungsarm“ bezeichnet werden können.

Zum zweiten ist eine holistische Defizitperspektive auf Grundlage des empirischen Materials zurückzuweisen, da die Lebensgeschichten auch deutlich machen, dass Schriftsprachmängel mitnichten umfassende Grundbildungsschwächen nach sich ziehen. Schriftsprachmängel bedeuten auch nicht in jedem Fall, dass damit umfassende Defizite in Bezug auf die in den Bildungsinstitutionen geforderten Kompetenzen einhergehen müssen. An vielen Beispielen im Sample wird etwa deutlich, dass Schwächen in der Schriftsprache durchaus kombiniert mit Stärken in Mathematik auftreten können. Markantestes Beispiele dafür ist Herr Schrader, der sich trotz Schriftsprachlevel 1 aufgrund der Kombination von mathematischen Kompetenzen mit gesteigerter Merkfähigkeit durch diverse Weiterbildungskurse in einem renommierten internationalen Unternehmen zum Programmierer für computergesteuerte Produktionsmaschinen hocharbeitet – was ihm eine starke Position am Arbeitsmarkt sichert. Einige weitere Interviewte berichteten, dass sie in der Sonderschule in Mathematik völlig unterfordert waren.

D.h., auch diese empirischen Ergebnisse sprechen eindeutig gegen eine holistische Defizitperspektive. In meiner Untersuchung wurden durchaus auch Personen erfasst, die Probleme aufweisen, ihren Alltag bzw. ihr Leben insgesamt zu bewältigen, und ihre großteils gravierenden Schriftsprachmängel spielen dabei eine Rolle. Aber auch dies spricht nicht für die holistische Defizithese. Eine solche Interpretation der Lebenssituationen der davon betroffenen Menschen würde bedeuten, „den Schwanz mit dem Hund wedeln“ zu lassen. Denn die z.T. massiven Schriftsprachschwächen stellen in diesen Fällen nicht Ursache oder Begründungszusammenhang für ihre weiteren Lebensbewältigungsprobleme dar. Es ist genau umgekehrt: Die Kumulierung sozialer Benachteiligungen im Lebensverlauf (soziale Herkunft, familiäre Sozialisationsbedingungen, ...) kann zu einer derart massiven Beschädigung der persönlichen Handlungsbefähigung sowie zum Entzug individueller und sozialer Ressourcen führen, dass dies nicht nur den Erwerb von Schriftsprachkompetenzen gravierend beeinträchtigt, sondern sich diese Konstellationen darüber hinaus zu grundlegenden Problemen

der Lebensbewältigung insgesamt auswachsen. Mangelnde Schriftsprachkompetenzen (ebenso wie Alltagsbewältigungsschwierigkeiten) sind in diesem Kontext vielmehr *Folge* einer spezifischen biografischen Konstellation massiver sozialer Benachteiligung und auf keinen Fall *Ursache*.

Ein letztes, gewissermaßen empirisch evidenzbasiertes Argument gegen eine holistische Defizitthese stellen gerade die „erfolgreichen“ Lebensverläufe von Menschen mit zum Teil massiven Schriftsprachmängeln (Level 1) dar. Es ist in der Tat (auch für mich) erstaunlich, dass gerade unter den Interviewten mit den aktivsten Bewältigungsstrategien und erfolgreichsten Arbeitsbiografien jene mit dem geringsten Level an Schriftsprachkompetenzen überrepräsentiert sind. Herr Walder und Herr Holzer, die beide in ihrer Schulbiografie über die Volksschule nicht hinausgekommen sind und deshalb auch weder des Lesens noch des Schreibens mächtig waren, haben sich selbständig gemacht und sind zu erfolgreichen Kleinunternehmern geworden. Zumindest in punkto Unternehmergeist (siehe Def. von Basisbildung bei Schneeberger, S. 7) haben sie demnach keinen Grundbildungsbedarf. Natürlich bedarf eine solche „Karriere“ außergewöhnlicher Anstrengungen und günstiger Konstellationen, aber es gibt kaum einen eindeutigeren Beleg gegen die These einer holistischen Defizitwirkung von Schriftsprachmängeln als diese beiden Biografien. Aber auch Herr Schrader, als Programmierer computergesteuerter Maschinen, oder Herr Zwilling, der in einem Forschungsunternehmen den Fuhrpark und die Organisation von Hallenbauten in Nachbarländern managt, sind vielleicht weniger spektakuläre, aber doch auch eindrucksvolle Beispiele für diese zumindest für den Mainstream-Diskurs doch einigermaßen überraschende Einsicht.

### ***Ermöglichende gesellschaftliche Gelegenheitsstrukturen statt Konzentration auf individuelle Qualifizierung***

Auf Basis der vorherrschenden Sichtweisen zur zentralen Bedeutung individueller Kompetenzlevels für soziale und Arbeitsmarktintegration wird individuelle Qualifizierung als Königsweg nicht nur aber auch zur Lösung des Phänomens des „funktionalen Analphabetismus“ betrachtet. Die bereits aus anderen Studien und Daten gespeiste Einschätzung, dass es sich dabei um einen „Holzweg“ handelt, wird durch die Empirie meines Forschungsprojektes erhärtet.

Gerade in den Biografien jener Personen, die eine erfolgreiche Bewältigungsstrategie ihrer Schriftsprachmängel belegen, zeigt sich, dass ermöglichende gesellschaftliche Gelegenheitsstrukturen als Ressource eine richtungweisende Rolle für die Verläufe der Lebenswege spielen. Sie ermöglichen den ProtagonistInnen Handlungskompetenzen und Befähigungen auszubilden, stellen aber in der Folge auch entscheidende Rahmenbedingungen dar, diese Handlungsbefähigungen anzuwenden, weiter zu entwickeln, ja gesellschaftlich überhaupt in Wert zu setzen. Ohne entsprechende gesellschaftliche Rahmenbedingungen im Sinne ermöglichender Gelegenheitsstrukturen sind die trotz (häufig gravierender) Schriftsprachmängel erfolgreichen Biografien nicht denkbar, nicht erklärbar.

Dazu gehört die Ermöglichung eines Berufseinstieges durch (tolerante) ArbeitgeberInnen (zumeist KleinunternehmerInnen) entgegen dem dominanten gesellschaftlichen Trend zur Verabsolutierung von Schulabschlüssen und Noten. Hiefür scheint die betriebliche Sozialordnung des ländlichen, handwerklichen Kleinbetriebs ein besonders günstiges soziales Mikroklima darzustellen. In meinem Sample habe sieben Personen eine Berufsausbildung

abgeschlossen (vier direkt im Anschluss an die Pflichtschule, zwei holen diesen später nach). Besonders bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang die Ermöglichung des Lehr- einstiegs für jene vier SonderschulabsolventInnen, von denen drei den Lehrberuf direkt und einer nachträglich abschließen. Es sind vielfach diese Gelegenheiten, die den Betroffenen überhaupt erst die Chance bieten, ihre (beruflichen) Handlungskompetenzen weiter zu entwickeln und in Wert zu setzen. Die Bedeutung dieser Gelegenheitsstrukturen geht aber weit über den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen hinaus. Sie ermöglichen die Erfahrung von Handlungswirksamkeit in einem zentralen gesellschaftlichen Bereich, der Arbeitswelt, die für den Aufbau von Selbstwert und weiterer Handlungsbefähigung zur Bewältigung der speziellen Herausforderungen, die ein Leben mit Schriftsprachmängeln in einer „Recht- schreibgesellschaft“ bereit hält, von zentraler Bedeutung ist.

Ermöglichende Gelegenheitsstrukturen finden sich aber auch abseits der Arbeitswelt, etwa durch die Einbindung in das soziale Leben eines Dorfes oder eines Stadtteils über die Beteiligung in (Sport)Vereinen. Auch dadurch kann Handlungswirksamkeit trotz Schrift- sprachmangel erfahren werden, wie sich am Beispiel des Radrennsports aber auch des Dorffußballs zeigen lässt, die später für die Bewältigung weiterer biografischer Heraus- forderungen genutzt werden kann.

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen im Sinne ermöglichender Gelegenheitsstrukturen stel- len weiters „Angebote“ dar, wie etwa jene (erst vereinzelt existierenden) Fahrschulen, die audiovisuelle Lernmethoden im Repertoire führen. Auf diese Weise wird auch Menschen mit Schriftsprachmängeln (aber auch anderen) die (für viele wichtige) Ablegung der Führer- scheinprüfung ermöglicht, was ebenfalls sozialintegrative Wirkungen entfaltet.

Die Bedeutung, die gesellschaftliche Rahmenbedingungen für erfolgreiche sozialintegrative Biografien von Menschen mit Schriftsprachmängeln spielen – ein Befund, der sich nicht nur aus meinem empirischen Material ergibt, sondern der sich auch aus den „DDR-Biografien“ von Egloff (vgl. Kap. 5.4) erschließt – zeigen, dass gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, im Sinne ermöglichender Gelegenheitsstrukturen, eine entscheidendere Rolle für die soziale Integration von Menschen mit Schriftsprachmängeln zukommt als der Level ihrer Schrift- sprachkompetenzen. In Zusammenhang mit den erfolgreichen Biografien taucht nämlich auch ein Klassifikationsproblem auf, zumindest was den „funktionalen Analphabetismus“ betrifft. Diese Menschen finden sich auch unter den für sie besonders schwierigen Bedingungen einer „Rechtsschreibgesellschaft“ in einem Ausmaß zurecht, der ihr „Funktionieren“ nicht wesentlich in Frage stellt. Sie haben eine berufliche und soziale Integration trotz ihrer Schriftsprachmängel erreicht.

Dieser Umstand sowie die von mir ausführlich diskutierten Ergebnisse von Egloff lenken damit die Aufmerksamkeit in eine bis jetzt in der öffentlichen Diskussion völlig unbeachtete Richtung. Es schließt sich daran die Frage an, wie „institutionalisierte Solidaritätsmecha- nismen“ bzw. „ermöglichende Gelegenheitsstrukturen“ in Österreich konzipiert, gezielt aufgebaut und gesichert werden können, um die Gefahr sozialer Exklusion für Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen entscheidend zu verringern. Dies scheint auf Grundlage des hier verfolgten soziologischen Ansatzes und vor dem Hintergrund des aufgearbeiteten Wissens ein in höherem Maße zielführender Weg zu sein als der weithin als Kardinalsweg angesehene Ansatz individueller „Basisqualifizierung“.

Damit wird keineswegs die Sinnhaftigkeit von Basisbildungskursen in Frage gestellt, sondern nur deren Effekte für soziale Teilhabe in einem umfassenden Sinn. Selbstverständlich erfüllen auch Basisbildungskurse sozialintegrative Funktionen, wie auch aus dieser Studie hervorgeht. Allerdings kann ihnen nicht die gesamte Last der Sozialintegration von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen aufgebürdet werden, da dies nicht nur eine unangemessene Überforderung der Basisbildung darstellt, sondern auch nicht durchgehend der Realität entspricht. Denn, wie an mehreren Beispielen dieser Studie deutlich wurde, ist Basisbildung zum einen keine unabdingbare Voraussetzung für soziale Teilhabe – ein Teil der Personen in den Kursen ist bereits (trotz Schriftsprachmängeln) sozial gut integriert. Zum anderen ist Schriftspracherwerb/Qualifizierung für gefährdete Personen mit Schriftsprachmängeln kein Garant für die Integration in den Arbeitsmarkt und soziale Teilhabe insgesamt. Ich erinnere an dieser Stelle nochmals an den Hinweis von Heike Solga, die aktuelle Situation von Geringqualifizierten als „gesellschaftliches Regulierungsproblem“ zu begreifen. In diesem Sinne ist die Herstellung biografischer Sicherheit die eigentliche Kernfrage für die Erhöhung sozialer Teilhabechancen für (bildungs)benachteiligte Gruppen. Es handelt sich dabei allerdings um eine komplexe gesellschaftliche Herausforderung, die weit über bildungspolitische und pädagogische Ansätze hinausgeht.

### ***Die Bedeutung der Basisbildung***

Die Basisbildungskurse stellen v.a. aufgrund des hohen Potenzials an Stigmatisierung und sozialer Beschämung, das geringen Schriftsprachkompetenzen in unserer Gesellschaft innewohnt, auch eine Art soziales Refugium für die davon Betroffenen dar. Es handelt sich dabei für viele um einen nicht selten als gut gehütetes Geheimnis verfügbaren sozialen Versammlungsraum, in dem keine Beschämungsgefahr, diese im Leben der Betroffenen überaus mächtige Quelle häufig ständig präsenter, diffuser Ängste, besteht. Dadurch sind in diesem Refugium auch Formen sozialer Interaktionen möglich, die im „normalen“ Leben, dem „dort Draußen“, für viele nicht existieren. Dem Basisbildungskurs kommt demnach für fast alle Betroffenen, wenn auch in unterschiedlich intensiver Weise, eine spezifische soziale Integrationsfunktion zu, der eine technisch-funktionalistische Betrachtungsweise als reiner (für den Arbeitsmarkt notwendiger) Schriftspracherwerb in keiner Weise gerecht wird.

Es handelt sich für die meisten (häufig zu ihrer eigenen anfänglichen Überraschung) um eine Form institutioneller Bildung, die so stark von ihren (negativen bis traumatisierenden) Erfahrungen im Pflichtschulsystem abweicht, dass sie ihnen umfassend positive Lernerfahrungen in Zusammenhang mit dem Erwerb von Schriftsprache ermöglicht. Dies zum einen, da im Unterschied zur schulischen Erfahrung mit den LehrerInnen keine hierarchisch strukturierte Beziehung zu den TrainerInnen existiert. Zum anderen aber auch deshalb, weil die in herkömmlichen institutionellen Bildungskontexten (Schul- aber auch Weiterbildungssystem) dominierende Normierung und Standardisierung von Lerninhalten und Vermittlungsmethoden als auch der damit in Verbindung stehende Leistungsdruck im Basisbildungskurs wegfallen.

Die fehlende Normierung und Standardisierung kommt im umfassenden Eingehen auf die spezifischen und individuellen Lernbedürfnisse und Lernkompetenzen der TeilnehmerInnen zum Ausdruck. Der fehlende Leistungsdruck offenbart sich für die Interviewten v.a. in dem im Kurs vorherrschenden Paradigma der Fehlerfreundlichkeit. Selbst wenn man denselben Fehler mehrmals hintereinander macht oder mehrfache Erklärungen desselben Lernstoffes

notwendig sind, ist man keinen gereizten, abwertenden oder beschämenden Reaktionen der TrainerInnen ausgesetzt. Es ist vielmehr die geduldige, von persönlichem Respekt getragene, pädagogische Kommunikation, die für die meisten Interviewten die besondere Qualität der Lernprozesse in den Kursen ausmacht. Dies stellt eine Erfahrung dar, die für die meisten diametral von ihren bisherigen Lern- und Bildungserfahrungen abweicht.

Gerade für jene TeilnehmerInnen, die aufgrund ihrer Biografie und auch in Zusammenhang mit ihren Schriftsprachmängeln in eine soziale Außenseiterposition geraten sind, erfüllt der Basisbildungskurs eine eminent wichtige soziale Integrationsfunktion. Die Interaktion und Kommunikation im Kurs stellt für diese TeilnehmerInnen, wenn nicht die erste, so doch eine der wenigen Erfahrungen in ihrem Leben dar, als Person wahr- und ernst genommen, als Subjekt und nicht als Objekt behandelt zu werden. Die Kurse erfüllen damit eine zentrale sozialintegrative, Selbstwert steigernde und persönlichkeitsbildende Funktion, wenngleich an dieser Stelle wiederum auf die Gefahr der *Pars-pro-toto*-Verzerrung hingewiesen werden muss. Diese Funktionen haben die Kurse für die einzelnen TeilnehmerInnen in unterschiedlicher Weise. Die schon mehrmals erwähnte Heterogenität, die die Gruppe der Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen kennzeichnet, zeigt sich auch in dieser Frage. Viele TeilnehmerInnen sind trotz ihrer (teils gravierenden) Schriftsprachmängel in hohem Maße sozial integriert, sowohl beruflich als auch privat. Für diese Personen hat der Basisbildungskurs weniger eine sozialintegrative Funktion. In diesen Fällen steht der Abbau von Ängsten in Bezug auf soziale Beschämung durch eine mögliche Aufdeckung ihrer Schriftsprachmängel bzw. auch funktionale Erfordernisse im beruflichen Leben im Zentrum.

Die Verbesserung geringer Schriftsprachkenntnisse bzw. der Schriftspracherwerb im Erwachsenenalter sind vielfach keine Frage eines simplen Kursbesuchs. Diese Vermutung legt zwar die stark funktionalistische, arbeitsmarktorientierte Begründung des lebenslangen Lernens sowie das vorherrschende Verständnis von Schriftsprache als Kulturtechnik nahe, in der individuelle Kompetenzlevel als entscheidende Voraussetzung für Arbeitsmarktintegration und soziale Inklusion erscheinen. Sie trifft allerdings nicht die Realität vieler, die von jener extremen Form von Bildungsbenachteiligung betroffen sind, die geringe Schriftsprachkompetenzen zur Folge hat. Auch ein – pädagogisch-konzeptionell noch so gut strukturierter – Basisbildungskurs kann dieses komplexe Problem, da es seiner Natur nach ein soziales ist, nicht umfassend lösen.

Man muss sich die nachträgliche Aneignung bzw. Verbesserung von Schriftsprachkompetenzen vielmehr als einen sehr komplexen Prozess vorstellen. Die dominierende Vorstellung eines Kursbesuches, an dessen Ende man/frau den Lernstoff beherrscht und anwenden kann, trifft häufig schon für die herkömmliche Weiterbildung nicht zu. Sie geht aber in Bezug auf die Basisbildung besonders stark an der Realität vorbei. Natürlich hängen die Lernprozesse stark mit dem Level an Schriftsprachkompetenzen bei Kurseintritt zusammen. Die „Behebung“ von nicht allzu gravierenden Rechtschreibmängeln ist in der Regel leichter und schneller zu erreichen, als die Überwindung basaler Schriftsprachschwächen (bspw. Zusammenlauten). Zur Komplexität des Lernprozesses beim Schriftspracherwerb bzw. der Verbesserung von Mängeln im Erwachsenenalter kommt noch die spezifische persönliche Situation der Betroffenen. Ungünstige Arbeitsbedingungen und von der dominanten Literalitätsnutzung abweichende Alltagsstrukturen erschweren nicht nur zusätzlich den Lernprozess. Es ist in diesem Zusammenhang auch noch eine andere Besonderheit in Rechnung zu stellen, die

nicht nur aber auch durch Hinweise in den Interviews gestützt wird: Einmal (mühsam) erreichte Niveaus der Schriftsprachbeherrschung können durch mangelhafte oder Nicht-Nutzung im Alltag sehr rasch wieder sinken, was „Alphabetisierung“ oder „Basisbildung“ zu einem sisypusähnlichen Projekt machen kann.

Diese Aspekte sind auch im Hinblick auf eine (staatliche) Förderung solcher Lernprozesse zu berücksichtigen. Eine solche Förderung ist von einer allzu funktionalistisch auf Arbeitsmarktintegration verengten Erwartungshaltung zu befreien, um für die Betroffenen sinnvolle und bedürfnisgerechte Bildungsprozesse zu ermöglichen. Eine solche Erwartungshaltung stellt eine Überforderung der Basisbildungskurse, d.h. der dort tätigen LeiterInnen und TrainerInnen dar, die davon möglichst zu entlasten sind. Ein solch funktionalistisch verengter Anspruch entspricht überdies auch in vielen Fällen nicht der Realität. Die (häufig) mühsame Verbesserung von Schriftsprachmängeln mag durchaus in der Lage sein, den Verbleib im Arbeitsmarkt von Personen zu sichern, die wegen Veränderungen der Arbeitssituation aufgrund ihrer Schriftsprachmängel von Arbeitsplatzverlust bedroht sind. Sie führt aber, das kann mit einiger Sicherheit gesagt werden, nicht zu einer allgemeinen Verbesserung der Arbeitsmarktchancen davon Betroffener. Ihre Stellung im Konkurrenzkampf mit (formal) besser Qualifizierten bleibt auf einem „Arbeitsmarkt der Wählerischen“, wie wir ihn heute vorfinden und der durch einen massiven Überhang von Arbeitskräften gekennzeichnet ist, auch bei einer Verbesserung ihrer Schriftsprachmängel mehr als prekär. In einer solchen Situation, die von großen Selektionsoptionen und entsprechenden Rekrutierungsstrategien der Unternehmen auch für sog. „Einfacharbeitsplätze“ geprägt ist, wird, wie Solga (2002: 26) mit Bezug auf Goffman feststellt, auch die „Korrektur des Makels“ zum Makel. D.h. die gesellschaftliche Stigmatisierung lässt sich durch nachträgliche individuelle Qualifizierung kaum abschütteln.

Gerade in Zeiten knapper öffentlicher Budgets ist es von besonderer Bedeutung, auf die speziellen Erfordernisse von Bildungsprozessen von vom sozialen Ausschluss bedrohter Gruppen im Allgemeinen und von Menschen mit Schriftsprachmängeln im Besonderen hinzuweisen. Übliche Maßstäbe zur Effizienz und Outputmessung, die in Form von Zielvorgaben und Evaluierungen heute zum Standard gehören, sind nicht nur, aber gerade und in besonderem Maße in Bezug auf die Basisbildung völlig unangemessen und ungeeignet, um die gesellschaftlicher Funktion dieser Kurse zu erfassen.

### ***Symbolische Gewalt und soziale Beschämung durch Schriftsprache***

Einen wichtigen Aspekt der Schlussfolgerungen bildet das symbolische Gewalt- und soziale Beschämungspotenzial, dass der legitimen (Schrift)Sprache, der dominanten Literalität inneohnt und das sich in der Schule als zentralem Ort der Produktion dieser symbolischen Gewalt durch Schriftsprache entfaltet. Dieser Aspekt ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil ohne dessen Berücksichtigung ein wesentlicher Teil der gesellschaftlichen Wirkung von Schriftsprachmängeln, die in ihrer hohen Beschämungskraft zum Ausdruck kommt und ihre Funktion für soziale Marginalisierung und Exklusion nicht verstanden werden kann.

Die über symbolische Gewalt sichergestellte Anerkennung der legitimen Schriftsprache durch die dadurch sozial Beschämten schließt die Illegitimität und Abwertung der sprachlichen Ausdrucksformen der im Sozialraum unten angesiedelten sozialen Milieus ein. Auch dies

wird über die zentrale Institution der Schule vermittelt, wie anschaulich an Beispielen aus den Interviews deutlich wurde. Am Beispiel von Frau Loibner, die sich ihre Rechtschreibschwäche z.T. selbst zuschreibt, zeigt sich, wie subtil und daher auch von außen kaum wahrnehmbar sich die Wirkung symbolischer Gewalt in den Betroffenen selbst entfaltet. Sie lenkt den Blick in immer neuen Schleifen auf die eigene Unzulänglichkeit, während gleichzeitig die soziale Benachteiligung und die Willkür der als legitim geltenden und damit zur sozialen Beschämung tauglichen Standards von Schriftsprache aus dem (individuellen) Blickfeld geraten.

Es ist die hohe Bedeutung der Kodifizierung der legitimen Schriftsprache (die Rechtschreibung) und deren Verknüpfung mit (mangelnder) Intelligenz, durch die die darin enthaltene symbolische Gewalt eine ständige Präsenz und damit Wirkung im Leben der Betroffenen entfaltet. Sie macht Rechtschreibschwächen zu einer ständigen Quelle von sozialer Angst bei den davon Betroffenen.

Damit ist ein weiterer zentraler Aspekt angesprochen, denn Schriftsprachmängel treten in einer Gesellschaft wie Österreich auf, obwohl die Personen das Bildungssystem durchlaufen haben. Es ist gerade auch dieser Umstand, der den extrem hohen sozialen Beschämungsgehalt von Schriftsprachmängeln bei Erwachsenen in unserer Gesellschaft ausmacht. Denn dieses, sich dem Alltagsverständnis als äußerst paradoxes Ergebnis darstellende und sich einer bildungsbürgerlichen Logik gleichzeitig auch wieder entziehende Phänomen wird vor diesem Hintergrund individualisierend als fehlende Intelligenz gedeutet. In einer Gesellschaft, die sich dem zwar wenig realitätsgerechten, aber dennoch unerschütterlich scheinenden Glauben an das meritokratische Prinzip verpflichtet fühlt, nach dem sich der gesellschaftliche Status dem Einsatz der großteils auf Intelligenz beruhenden eigenen Fähigkeiten und Leistungen verdankt, kommt dies einem vernichtenden Urteil gleich. Das Bildungssystem bildet gewissermaßen das Fundament und gleichzeitig den „empirischen Beweis“ dieses Glaubens, indem es – zumindest gemäß dieser Logik – in fiktiv neutraler und streng objektiv normierter Weise die Fähigkeiten des/der einzelnen SchülerIn entwickelt, misst und objektiv beurteilt. Im Zuge der gesteigerten Bedeutung von Bildung im Diskurs um die „Wissengesellschaft“ und das lebenslange Lernen werden die (Schul)BildungsverliererInnen immer mehr – und im Gegensatz zu zurückliegenden Perioden – zu den gesellschaftlichen Losern schlechthin.

Es ist aber gerade auch ein besonderer Effekt des hohen Beschämungspotenzials von Schriftsprachmängeln, dass die Betroffenen extrem hohe Energien in die Verheimlichung ihrer Schriftsprachmängel investieren müssen. Diese fehlen ihnen wiederum bei der Bewältigung der ohnehin schwierigen Herausforderungen, die die Gestaltung ihrer Biografien aufgrund dieses Umstandes an sie stellt. Gleichzeitig zementiert diese Dynamik sie aber in ihrer bildungsbenachteiligten Situation – ein Teufelskreis der besonderen Art.

Extreme Bildungsbenachteiligung in Form von Schriftsprachmängeln ist ein komplexes soziales Phänomen, das vielschichtige soziale Ursachen hat und dem demgemäß mit einer auf einer Defizitsichtweise basierenden Grundbildungsstrategie nicht beizukommen ist. Eine komplexe Herangehensweise muss die symbolische Gewalt durch die legitime Schriftsprache und ihre verheerende, da sozial ausschließende Wirkung, ebenso adressieren wie die jenseits von Schriftsprache liegenden Kompetenzen von Menschen mit Schriftsprachmängeln, die

sich in Auseinandersetzung mit ihrer schriftsprachgesellschaftlichen Pariaposition unter sehr schwierigen Bedingungen herausgebildet haben: Diese sichtbar zu machen, gibt Menschen mit Schriftsprachmängeln den so wichtigen Subjektstatus zurück, der ihnen auf Grundlage einer verengten schul- und schriftsprachbildungszentrierten Sichtweise häufig abgesprochen wird.

Dieser Subjektstatus basiert auf der Ausbildung von Handlungsfähigkeit unter den besonders schwierigen Bedingungen extremer Bildungsbenachteiligung und gesellschaftlicher Ächtung und Stigmatisierung und stellt daher eine eigenständige Leistung dar, die entsprechender Anerkennung und Würdigung bedarf. Der in dieser Arbeit verfolgte Fokus auf die bildungsbenachteiligenden Prozesse, die zur Ausbildung von Schriftsprachmängeln führen, bedeutet nicht, die Betroffenen ausschließlich als „Opfer“ zu konzipieren. Dies entspricht, wie die Lebensverläufe vieler in dieser Studie zeigen, nicht der Realität. Sie sind vielmehr von einer Fülle unterschiedlicher, häufig erstaunlicher und bisweilen höchst erfolgreicher Handlungsstrategien und Handlungspraxen gekennzeichnet, die auf plastische Weise den Subjekt- und Akteurscharakter von bildungsbenachteiligten Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen freilegen und damit gleichzeitig den verzerrenden Schleier des dominanten Defizitsblicks lüften und sie aus dem Schatten des Bildungsdünkels treten lassen.



## 13 Empfehlungen, Maßnahmen

An dieser Stelle folgen Überlegungen in Form von Empfehlungen für Handlungsansätze und Maßnahmen, die sich aus den Ergebnissen der Studie ableiten lassen. D.h., es geht im Folgenden um praktische Handlungsalternativen, die zur Verbesserung der Situation von Menschen mit Schriftsprachmängeln beitragen können. In diesem Zusammenhang gilt es zunächst zwei grundsätzliche Ebenen zu unterscheiden. Das ist zum einen der Entstehungszusammenhang von Bildungsbenachteiligung, die Schriftsprachmängel zur Folge hat. Hier stellt sich die zentrale Frage: Welche Veränderungen sind notwendig, welche Ansatzpunkte lassen sich finden, um das Entstehen von Schriftsprachmängeln zu verhindern bzw. die Gefahr der Ausbildung des Phänomens zu senken?

Davon zu unterscheiden ist zum anderen aber der Umgang mit bzw. die Unterstützung von Personen, die aufgrund von erfahrener Bildungsbenachteiligung bereits Schriftsprachmängel aufweisen. Hier lautet die zentrale Frage für die Konzeption von Maßnahmen: Wie kann die soziale Teilhabe von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen erleichtert, gefördert und gesichert bzw. der drohende Verlust von schon erreichter Teilhabe verhindert werden?

Ich werde mich im Folgenden diesen beiden grundsätzlich unterschiedlichen Ebenen widmen. Die an dieser Stelle zusammengestellten Vorschläge und Empfehlungen für Maßnahmen weisen, darauf sei ausdrücklich verwiesen, einen allgemeinen und kursorischen Charakter auf. Es handelt sich denn auch mehr um Hinweise auf Ansatzpunkte, ohne dass dabei die konkrete Ausgestaltung der Vorschläge bereits inkludiert ist. Dies muss weiteren Anstrengungen und Arbeitsschritten vorbehalten bleiben, wofür die Einbeziehung weiteren ExpertInnenwissens zuträglich scheint.

### 13.1 Ansatzpunkte zum Entstehungszusammenhang von Bildungsbenachteiligung, die Schriftsprachmängel nach sich zieht

Maßnahmen, die sich auf den Entstehungszusammenhang von Schriftsprachmängeln richten, zielen im Kern auf das (Schul)Bildungssystem Österreichs. Es handelt sich dabei um ein gesellschaftspolitisches Terrain, in dem seit Jahren heftige Kämpfe um die Ausrichtung der Schulpolitik ausgetragen werden. Der dem österreichischen Schulsystem von zahlreichen, auch internationalen Studien bescheinigte hoch sozial selektive Charakter wirkt in besonderem Maße auch bei der Entstehung von Schriftsprachmängeln. Es ist vor allem die in diesem System fehlende individuelle Förderung von Kindern, die aus unterschiedlichen Gründen (temporäre) Lernschwächen ausbilden, die sich in der Folge zu „chronischen“ Schriftsprachmängeln auswachsen können, die hier eine zentrale Rolle spielt. Die Bildungssoziologie und die Bildungswissenschaften im Allgemeinen haben seit geraumer Zeit Vorschläge für ein sozial gerechteres, auf die Verringerung der sozialen Selektivität

abzielendes Schulsystem ausgearbeitet, die hier nicht alle angeführt werden können. Ein klares Ergebnis dieser Studie ist, dass das Schulsystem einen hohen Anteil der Verantwortung für Bildungsbenachteiligung und das Entstehen von Schriftsprachmängeln trägt. Daher kann die allgemeine Empfehlung dieser Studie nur lauten, dass eine entsprechende Veränderung dieses Schulsystems einen, wenn nicht den zentralen Beitrag zur Verhinderung des Entstehens von Schriftsprachmängeln darstellt. Überlegungen zu einer entsprechenden Umgestaltung, die den Rahmen dieser Studie bei weitem sprengen, müssen der Komplexität des Problems angemessen sein und daher die aktuellsten Erkenntnisse der bildungswissenschaftlichen Forschung einbeziehen. An dieser Stelle seien daher nur drei wichtige Aspekte, die sich aus der Studie ergeben, kursorisch angeführt:

- Schaffung von Strukturen, in denen die Förderung von Kindern mit (temporären) Lernproblemen möglich ist (z.B. Senkung der Klassenschülerhöchstzahlen, ...);
- Erhöhung der Sensibilität für Unterschiede von sozialen Milieus und ihre Folgen für die Lernvoraussetzungen in der Schule;
- Infragestellen der normierten Standards: Anerkennung der Diversität von Literalitäten in einer Gesellschaft und Integration unterschiedlicher Formen der Schriftsprachnutzung in den Unterricht (Quelle für Erfahrungen der Selbstwirksamkeit von Kindern aus unteren sozialen Milieus).

### 13.2 Ermöglichung und Sicherung gesellschaftlicher Teilhabe von (bereits) Bildungsbenachteiligten mit Schriftsprachmängeln

Auf dieser Ebene geht es, wie bereits erwähnt, um Strategien und die Konzeption von Maßnahmen, die die Chancen zur sozialen Teilhabe in einer schriftsprachfokussierten Gesellschaft für Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen erhöhen und (ab)sichern und zwar – und darauf lege ich besonderen Wert – unabhängig davon, ob sie ihre Schriftsprachmängel verbessern können.

Für die Ermöglichung und Sicherung sozialer Teilhabe von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen sind – das geht aus der Studie und den darin analysierten Lebensverläufen eindrucksvoll hervor – gesellschaftliche Rahmenbedingungen im Sinne ermöglichender Gelegenheitsstrukturen von entscheidender Bedeutung. Solche Gelegenheitsstrukturen können sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche beziehen. Im Kern geht es dabei – analog zur Diskussion um Maßnahmen zur „barrierefreien“ Gestaltung des sozialen Lebens im Hinblick auf eine verbesserte soziale Integration von Menschen mit Behinderung – um die Reduzierung von „Schriftsprachbarrieren“ im gesellschaftlichen Leben.

#### ***Arbeitsmarktintegration und Arbeitswelt***

Wie bereits ausführlich begründet, halte ich die Strategie der individuellen Qualifizierung für ungenügend und unangemessen, um die Integration von Geringqualifizierten generell und von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen im Besonderen zu sichern und zu erhöhen. Diese haben im momentan stattfindenden Qualifizierungswettbewerb nicht nur die

schlechtesten Startpositionen, sie können diesen aufgrund der übermächtigen Konkurrenzsituation und der Flut an Bildungstiteln nicht bestehen, geschweige denn gewinnen.

Ansatzpunkte zur Erhöhung ihrer Integrationschancen müssen zum einen beim Zugang zu Lehrberufen ansetzen. Hier muss es darum gehen, die im allgemeinen Qualifizierungshype hochgeschraubte Bedeutung von Schulabschlüssen und Noten zugunsten praktisch-handwerklichen Geschicks wieder zu reduzieren. Dies wird nicht für alle Berufe möglich und praktikabel sein, aber doch für eine Reihe von Berufsausbildungen, die noch genauer zu eruieren sind. Die Beispiele aus meinem Sample zeigen, dass positive Selbstwirksamkeitserfahrungen in diesem zentralen gesellschaftlichen Bereich nicht nur einen Schlüssel für gelungene soziale Integration darstellen, sondern darüber hinaus auch noch Effekte auf die Handlungsbefähigung zur Gestaltung des eigenen Lebens ausüben. D.h., hier geht es um die Sensibilisierung von ArbeitgeberInnen, vor allem in Kleinunternehmen im handwerklichen Bereich, die sich auf diese Weise ein beträchtliches, jenseits von Schulerfolgen liegendes, handwerkliches Know-how erschließen können.

Eine solche Sensibilisierung in den Unternehmen bezieht sich aber auch auf den Umgang mit langjährigen, zumeist bewährten MitarbeiterInnen. Diese können durch Veränderungen in Gefahr geraten, ihren Arbeitsplatz und damit eine bis dahin weitgehend stabile soziale Integration zu verlieren. Solche Gefahren gehen zum einen vom Trend einer zunehmenden Bürokratisierung der Arbeitswelt aus. Dabei entspringen viele Aspekte dieser Bürokratisierung nicht so sehr dem Marktgeschehen oder der technologischen Entwicklung inhärenten Sachzwängen, als vielmehr einem zunehmenden Kontrollbedürfnis von Unternehmen. Zur Verdeutlichung soll hier ein Beispiel aus einem im Zuge der Interviewanbahnung durchgeführten ExpertInneninterview angeführt werden. Bei der gemeindeeigenen Straßenreinigung einer der größten Städte Österreichs wurde eine Maßnahme eingeführt nach der die ArbeiterInnen in einem schriftlichen Bericht die von ihnen gereinigten Straßen aufzeichnen müssen. Ein Arbeiter, der sich als des Schreibens unkundig outete, wurde mit den Worten „Wenn’st Lesen und Schreiben kannst, kommst wieder!“ vom Vorarbeiter entlassen. In diesem Fall lässt sich eine zunehmende Verschriftlichung kaum mit dem technischen Fortschritt oder anderen äußeren Sachzwängen begründen, sondern resultiert aus einem zunehmenden Kontrollbedürfnis der Gemeinde (möglicherweise in Folge von *new public management*?). In diesem Sinne plädiere ich stärker für eine Sensibilisierung und Reflexion darüber, welcher Grad an Verschriftlichung und Bürokratisierung tatsächlich zur Durchführung der Tätigkeit notwendig ist. Eine parallele Qualifizierung des betreffenden Arbeiters (und zwar ohne Kündigung) schließt dieser Vorschlag nicht aus.

Eine andere Form der Gefährdung von bewährten MitarbeiterInnen mit Schriftsprachmängeln geht, fast könnte man sagen paradoxerweise, von internen Beförderungen etwa in Vorarbeiterpositionen aus. Aufgrund der in dieser Position erforderlichen Schriftsprachkenntnisse und des hohen sozialen Beschämungsgehalts ihrer diesbezüglichen Mängel, kündigen viele Betroffene in dieser Situation. Damit steigt nicht nur die Gefahr ihres sozialen Ausschlusses aufgrund der hohen Konkurrenz am Arbeitsmarkt. Die Unternehmen verlieren auf diese Weise bewährte MitarbeiterInnen und damit meistens auch beträchtliches betriebsspezifisch-praktisches Know-how. Daran sieht man, dass bei einer hier vorgeschlagenen Sensibilisierung gegenüber den mit hoher sozialer Scham besetzten Schriftsprachmängeln Vorteile auf beiden Seiten zu verzeichnen wären.

### ***Öffentliche Beschäftigungspolitik***

Gerade der öffentliche Sektor war über lange Jahre (und ist es zum Teil, mit abnehmender Tendenz, noch immer) ein Hort der Beschäftigung von Geringqualifizierten, darunter vermutlich auch nicht weniger Menschen mit Schriftsprachmängeln. Im Zuge der zunehmenden Privatisierung des öffentlichen Sektors sowie der Einführung von Effektivität und Effizienz steigernden Konzepten wie „*new public management*“ steigt die Gefahr der sozialen Ausgrenzung von dort beschäftigten Betroffenen durch Arbeitsplatzverlust. Denn aufgrund ihrer „Ausbildungslosigkeit“ und ihrer Schriftsprachschwächen haben sie in der Anonymität des Arbeitsmarktes einen doppelt schweren Stand. Deshalb geht mein diesbezüglicher Vorschlag dahin, von dem die sozialen Spannungen und Risiken für bestimmte Gruppen erhöhenden Weg des „schlanken Staates“ abzugehen und dafür eine öffentliche Beschäftigungspolitik ins Auge zu fassen, die den vom Arbeitsmarkt zunehmend Exkludierten, darunter auch solchen mit Schriftsprachmängeln, eine reale Chance auf soziale Teilhabe über Beschäftigung bietet.

### ***Schriftsprachbarrierefreier bzw. -senkender Zugang zu Behörden und Institutionen***

Ermöglichende gesellschaftliche Gelegenheitsstrukturen lassen sich aber auch außerhalb der Arbeitswelt identifizieren. Hierbei handelt es sich vor allem um den Bereich des Zugangs für Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen zu wichtigen Institutionen und Behörden, die eine Erhöhung von sozialen Teilhabechancen zur Folge haben können. Im Zuge der Effizienzsteigerung aber auch des Ausbaus des Serviceangebots für die BürgerInnen werden zunehmend elektronisch-digitale Kommunikationskanäle zu Behörden und anderen wichtigen Institutionen eröffnet, die schriftkundigen Menschen (möglicherweise) den Zugang erleichtern, gleichzeitig aber auch neue Barrieren für BürgerInnen errichten, die Probleme mit der Schriftsprache bzw. mit der dominanten Literalität haben. Dies betrifft zum einen die Form der Kommunikation. In diesem Zusammenhang sind Überlegungen zum Einsatz von audiovisuellen Angeboten anzustellen, um die Barrieren für Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen zu senken, und zwar als zusätzliches Angebot zu den schon bestehenden. Das in dieser Studie aufgetauchte Beispiel von Fahrschulen, die über einen solchen Einsatz von audiovisuellen Lehrmaterialien Interviewten die Ablegung des Führerscheins ermöglichten, kann als praktische Leitlinie dafür dienen. Zum anderen geht es aber auch um den sprachlichen Ausdruck von schriftlicher Kommunikation von Behörden und Institutionen. Auf Grundlage der dominanten Literalität formuliert und darüber hinaus auch noch häufig in eine spezifische „Beamtensprache“ eingebettet, haben selbst Menschen, die zwar über die „technischen“ Fähigkeiten der Schriftsprachnutzung verfügen, aber deren Nutzung von Schriftsprache im Alltag einen völlig anderen Kontext aufweist, Schwierigkeiten, den derart präsentierten Inhalt zu verstehen. Das kann gerade auch Menschen betreffen, die ihre (geringen) Schriftsprachkompetenzen in einem Basisbildungskurs „verbessert“ haben. Hier geht es um eine (schrift)sprachliche Kommunikation von Behörden und Institutionen, die eine soziale Sensibilität für die unterschiedliche Literalitäten in der österreichischen Gesellschaft aufweist.

### ***Kampf gegen soziales Beschämungspotenzial von Schriftsprachmängeln***

Einen besonders wichtigen Bereich, in dem Maßnahmen gesetzt werden müssen, stellt der

Kampf gegen das hohe Beschämungspotenzial von Schriftsprachmängeln dar. Besonders wichtig ist dies deshalb, weil davon zum einen ein großer Leidensdruck ausgeht, der das Wohlbefinden der von Schriftsprachmängeln betroffenen Personen (über diffuse Angstzustände) massiv beeinträchtigt. Insofern kann der Kampf dagegen als ein Beitrag zur Gesundheitspolitik, vor allem im Hinblick auf sozial und bildungsbenachteiligte Gruppen, betrachtet werden. Zum anderen ist dieser Bereich aber auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil die bei fast allen Betroffenen festzustellende, massive Angst vor sozialer Beschämung dazu führt, ihre Anstrengungen und Energien in die Verheimlichung ihrer beschämungsträchtigen sozialen Blöße zu investieren. Dies hindert die Betroffenen auf der einen Seite häufig daran, Initiativen zur Beseitigung ihrer Schriftsprachmängel zu ergreifen, und führt auf der anderen Seite dazu, dass dieser „Mangel“ tatsächlich (von der Gesellschaft) nicht wahrgenommen wird und unterstützende Maßnahmen eingeleitet werden können. D.h., die hohe soziale Scham, mit der Schriftsprachmängel in unserer Gesellschaft behaftet sind, ist hauptverantwortlich dafür, dass die Betroffenen, wie in einem Teufelkreis, in ihrer (bildungs)benachteiligten Situation gefangen bleiben. Alle Maßnahmen, die im Sinne einer Grund- oder Basisbildung auf eine Verbesserung der Schriftsprach- und anderer Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen abzielen, benötigen meines Erachtens, das zeigen die Ergebnisse dieser Studie eindrucksvoll, eine Ergänzung – und zwar gewissermaßen im Sinne einer Voraussetzung – durch Strategien und Maßnahmen, die den sozialen Beschämungsgehalt von Schriftsprachmängeln entscheidend verringern.

Konkret denke ich da an medienwirksame öffentliche Kampagnen als zutiefst bildungspolitische Aufgabe. Die Fokussierung bzw. Zielrichtungen von solchen Kampagnen sollten meiner Meinung nach auf folgende Zusammenhänge gerichtet sein:

- Ein Ziel muss es sein, gegen die dominante Verknüpfung von Schriftsprachkompetenz und Intelligenz zu argumentieren und alternative Vorstellungen über Intelligenz zu prägen. Dies zielt darauf ab, den *Stereotype Threat-Effekt* bei Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen, also das in vielen Interviews zum Ausdruck kommende Gefühl der Bedrohung, durch Stereotype aufgrund von Schriftsprachmängeln als insgesamt „dumm“ eingestuft zu werden, entscheidend zu verringern.
- Damit eng in Zusammenhang stehend muss ein weiteres generelles Ziel einer solchen Kampagne sein, den vorherrschenden, allgemeinen Defizitblick auf Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen zu bekämpfen. Auch hier geht es um eine Erhöhung der Selbstbestätigung (Bewusstsein eigener Stärken) von Betroffenen als Beitrag zur Verminderung individueller psychologischer Bedrohungsgefühle und defensiver Verhaltensweisen. Das könnte eventuell auch über *role models* (sofern sich welche finden lassen, die sich dafür öffentlich zur Verfügung stellen) bzw. erfolgreiche Biografien versucht werden.
- Des Weiteren ist die hohe Bedeutung der Rechtschreibung in Österreich weiter zu reduzieren. Eine Kampagne müsste auf eine Sensibilisierung dafür abzielen, dass Rechtschreibkompetenzen als soziale Waffe der Beschämung fungieren, eine Waffe, die bei den Betroffenen einen hohen Wirkungsgrad erreicht.

Das heißt, insgesamt ist der Kampf gegen das soziale Beschämungspotenzial von Schriftsprache nicht nur aus ungleichheitssoziologischer Sicht bedeutsam. Er hat auch eine höchst praktische Funktion: der hohe Beschämungsgehalt von Schriftsprachmängeln verursacht

nicht nur ein ständiges diffuses Angstgefühl bei den Betroffenen, das ihr Wohlbefinden empfindlich beeinträchtigt, es hält darüber hinaus die Betroffenen in ihrer benachteiligten Situation fest und be- und verhindert Aktivitäten zur Verbesserung ihrer Schriftsprachkompetenzen, sowohl auf individueller als auch gesellschaftlicher Ebene.

### ***Aufbau eines Netzwerkes zur Erhöhung und Sicherung der sozialen Teilhabe von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen***

Eine weitere hier vorgeschlagene Maßnahme ergibt sich aus dem Grundansatz dieser Studie, nach dem Bildungsbenachteiligung in Form geringer Schriftsprachkompetenzen als komplexes soziales Phänomen zu behandeln ist. Demnach ist dieses soziale Problem nicht nur als bildungspolitische (individualqualifizierende) Aufgabe zu begreifen, sondern als Aufgabe zur Ermöglichung sozialer Teilhabe von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen.

Die in dieser Studie ausgearbeitete Komplexität des Phänomens und die Zielrichtung „Erhöhung der sozialen Teilhabe“ führen zu dem Vorschlag, den Aufbau eines Netzwerkes zur Erhöhung und Sicherung der sozialen Teilhabe von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen ins Auge zu fassen und umzusetzen. Es handelt sich um ein Netzwerk, das über bereits bestehende (wie das Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung) hinausgeht, da dessen Fokus nicht nur auf Bildung begrenzt sein sollte.

Ziel eines solchen Netzwerkes zur „Erhöhung und Sicherung der sozialen Teilhabe von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen“ ist die Einbeziehung aller relevanten Institutionen und AkteurInnen, die potenziell mit davon Betroffenen zu tun haben könnten (Schulen/LehrerInnen: VS, HS, Berufsschulen; überbetriebl. Berufsausbildung; Sozialarbeit; AMS, bedarfsorientierte Mindestsicherung; Jugendamt; Sozialpartner: Arbeiter- und Wirtschaftskammer; Erwachsenenbildung: VHSen, andere Träger; Sprachwissenschaft; Soziologie; ...).

Eine, gegebenenfalls im Rahmen eines solchen Netzwerkes aber auch unabhängig davon umzusetzende Maßnahme zielt auf die Steigerung der Sensibilität und Beratungskompetenz von Fachpersonal in den wichtigsten Institutionen (Schulen/LehrerInnen, Sozialarbeit, AMS, bedarfsorientierte Mindestsicherung, Jugendamt, Sozialpartner, Arbeiter- und Wirtschaftskammer ...). Hier wäre an die Ausarbeitung von entsprechenden Qualifizierungsmodulen zu denken.

## 14 Literatur

- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2003):** Bildungsarmut. In: aus politik und zeitgeschichte, 21-22, S. 12-18, <http://www.bpb.de/publikationen/JQJWQK,0,0,Bildungsmisere.html>
- Bacher, Johann (2005):** Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs – Eine Sekundäranalyse der PISA-Erhebung 2000. In: SWS-Rundschau, 45, 1, S. 37-62
- Barton, David/Hamilton, Mary (2000):** Local Literacies. Reading and writing in one community, London and New York
- Barz, Heiner (2000):** Weiterbildung und soziale Milieus, Neuwied-Kriftel
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2004):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen, Bielefeld
- Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe/Drucks, Stefan/Gerdes, Jürgen/Hastaoglu, Tuba/Osipov, Igor/Quenzel, Gudrun/Sahrai, Diana/Tuncer, Hidayet (2010):** Zwischenbericht: Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus, [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/typenbericht\\_051110.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/typenbericht_051110.pdf)
- Beck, Ulrich (2004):** Vorwärts zu „Humboldt 2“. Als nationale Institution ist die Universität am Ende. Sie muss neu erfunden werden. In: Die Zeit, Nr.47, [http://zeus.zeit.de/text/2004/47/Essay\\_Beck\\_Beck](http://zeus.zeit.de/text/2004/47/Essay_Beck_Beck) [29.03.2010]
- Biff, Gudrun (2010):** Basisbildung. Voraussetzung für die persönliche Entfaltung und den wirtschaftlichen Erfolg in einer Wissensgesellschaft. Über die Bedeutung der Basisbildung im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel. In: Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hrsg.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis, Graz, S. 60-65
- Bittlingmayer, Uwe (2011):** Die Diskussion um funktionalen Analphabetismus aus der Perspektive der Bildungs- und Herrschaftssoziologie Pierre Bourdieus. In: schulheft 142, Wien, S. 18-31
- Bittlingmayer, Uwe/Drucks, Stefan/Gerdes, Jürgen/Bauer, Ullrich (2010):** Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 341-374
- Bittlingmayer, Uwe/Bauer, Ullrich (Hrsg.) (2005):** Die „Wissensgesellschaft“ – Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden
- Bourdieu, Pierre (2005):** Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches, Wien
- Bremer, Helmut (2007):** Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung, Weinheim
- Bremer, Helmut (2010):** Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In: Bothe, Joachim (Hrsg.): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung, Münster/New York/München/Berlin, S. 89-105
- Brizic, Katharina (2007):** Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration, Münster
- Caplan, Robert D. (1983):** Person-environment fit: Past, present, and future. In: Cooper, Cary L. (Hrsg.): Stress Research, New York, S. 35-78
- Castel, Robert (2000):** Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit, Konstanz
- Dornmayr, Helmut/Lachmayr, Norbert/Rothmüller, Barbara (2008a):** Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt, Wien
- Dornmayr, Helmut/Wieser, Regine/Henkel, Susanna (2008b):** Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden. Studie im Auftrag von AMS Österreich, [www.forschungsnetzwerk.at](http://www.forschungsnetzwerk.at)
- Drucks, Stephan/Bittlingmayer, Uwe (2009):** Funktionaler Analphabetismus im wissenschaftlichen Wandel – zur Individualisierung struktureller Problematiken der Chancenverteilung. In: Bernhard, Armin et al. (Hrsg.): Jahrbuch Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenauflärung, Frankfurt/Main, S. 241-267
- Drucks, Stephan/Bittlingmayer, Uwe/Bauer, Ullrich (2009):** Screening internationaler Best-Practice-Modelle der Alphabetisierungsarbeit und -forschung, [www.uni-bielefeld.de/.../Screening-Best-Practice\\_internationale-Alphabetisierungsarbeit\\_Bericht.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/.../Screening-Best-Practice_internationale-Alphabetisierungsarbeit_Bericht.pdf)

- Eder, Ferdinand (2008):** Mangelhafte Basisbildung im Spiegel der PISA-Untersuchungen. In: Christof, Eveline/Doberer-Bey, Antje/Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hrsg.): *schriftlos=sprachlos? Basisbildung in der markt-orientierten Gesellschaft*. schulheft 131, Wien, S. 23-32
- Edwards, Jeffrey R./Caplan, Robert D./Harrison van Richard (1998):** Person-Environment Fit Theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research. In: Cooper, Cary L. (Hrsg.): *Theories of organisational stress*, Oxford, S. 28-67
- Egloff, Birte (1997):** Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. DIE-Analysen zur Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main
- Egloff, Birte (2008):** Zur Bedeutung einer subjektorientierten Forschungsperspektive im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hrsg.): *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*, Münster, S. 63-68
- Feldmann, Klaus (1997):** Sterben und Tod. Sozialwissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse, Opladen
- Filipp, Sigrun-Heide/Aymanns, Peter (2010):** Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens, Stuttgart
- Freundlinger, Alois (2011):** Erwartungen der Wirtschaft an LehrstellenbewerberInnen – Was kann die Schule zur Vorbereitung auf eine Lehrausbildung leisten? In: *Erziehung und Unterricht Mai/Juni 5-6/2008*, Wien, S. 370-373, [www.oebv.at/sixcms/media.php/504/freundlinger.pdf](http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/freundlinger.pdf) [7.11.2011]
- Gee, James P. (1999):** *An introduction to discourse analysis: theory and method*, London/New York
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Franz-Olaf (2002):** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden
- Goody, Jack (1977):** *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge
- Graff, Harvey J. (1979):** *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth-Century City*, New York
- Graff, Harvey J. (1991):** Überlegungen zur Geschichte der Literalität: Übersicht, Kritik und Vorschläge. In: Stagl, Gitta/Dvořák, Johann/Jochum, Manfred (Hrsg.): *Literatur Lektüre Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben*, Wien
- Groh, Olaf/Keller, Carsten (2001):** Armut und symbolische Gewalt. In: Rademacher, Claudia/Wiechens, Peter (Hrsg.): *Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz*, Opladen, S. 177-200
- Groh-Samberg, Olaf/Grundmann, Matthias (2006):** Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter. In: *aus politik und zeitgeschichte*, 26, S. 11-24
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2012):** Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie, Münster/New York/Berlin
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke/Buddeberg, Klaus (2012):** Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*, Münster/New York/Berlin, S. 19-53
- Gruber, Elke (2005):** Alphabetisierung und Grundbildung – Grundlagen beruflicher und gesellschaftlicher Teilhabe In: *Kammer für Arbeiter und Angestellte für Kärnten* (Hrsg.): *Bildung. Chance für Beschäftigung*, Klagenfurt. S. 5-17, <http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/aufsaeetze.htm> [8.11.2011]
- Grundmann, Matthias (1992):** Familienstruktur und Lebensverlauf. Gesellschaftliche und historische Bedingungen der individuellen Entwicklung, Frankfurt/Main
- Grundmann, Matthias (1998):** Milieuspezifische Einflüsse familialer Sozialisation auf die kognitive Entwicklung und den Bildungserfolg. In: Klocke, Andreas/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche in Armut: Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*, Opladen
- Grundmann, Matthias/Groh-Samberg, Olaf/Bittlingmayer, Uwe/Bauer, Ullrich (2003):** Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 1, S. 25-45
- Haider, Günter/Reiter, Claudia (2004):** PISA 2003 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Ergebnisse im Überblick. Executive Summary, Graz
- Herrmann, Steffen K./Kuch, Hannes (2007):** Verletzende Worte. Einleitung. In: Herrmann, Steffen K./Krämer, Sybille/Kuch, Hannes (Hrsg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*, Bielefeld, S. 7-30

- Holzer, Daniela (2010):** Benennen wir doch endlich Defizite! Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendifkussionen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, Nr. 10/2010, <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> [8.11.2011]
- Kastner, Monika (2010):** Bildungsbenachteiligte Erwachsene – Basisbildung und das Potenzial der vitalen Teilhabe. Habilitationsschrift, Universität Klagenfurt
- Krenn, Manfred (2010):** Gering qualifiziert in der Wissensgesellschaft – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? FORBA Forschungsbericht 02/2010, Wien
- Krenn, Manfred (2011):** Prekarisierung und aktivierende Arbeitsmarktpolitik. In: Zukunft. Die Diskussionszeitschrift für Politik, Gesellschaft und Kultur, 1, S. 30-35
- Krumm, Volker (2003):** Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“, [www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger\\_beitraege/herbst2003/krumm\\_02\\_03\\_sbg.pdf](http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2003/krumm_02_03_sbg.pdf)
- Lenz, Werner (2010):** Grundbildung ist auch Bildung. Niemand ist ungebildet – Bildung braucht Neubestimmung! In: Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hrsg.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis, Graz, S. 54-59
- Linde, Andrea (2008):** Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter, Münster/New York/München/Berlin
- Link, Bruce G./Phelan, Jo C. (2001):** „Conceptualising Stigma“. In: Annual Review of Sociology, 27, S. 363-385
- Mahiri, Jabari (Hrsg.) (2004):** What they don't learn in school. Literacy in the Lives of Urban Youth, New York et al.
- McKown, Clark/Weinstein, Rhona S. (2003):** The development and consequences of stereotype consciousness in middle school. In: Child Development, 74, 2, S. 498-515
- Neckel, Sighard (2008):** Die Macht der Stigmatisierung. Status und Scham. Vortrag auf der 7. Armutskonferenz „Schande, Armut, Stigmatisierung und Beschämung“, Salzburg, 4./5. März, unveröffentl. Manuskript
- Olson, David R. (1994):** The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading, Cambridge
- Penz, Isabella (2011):** Jump – Jugendliche mit Perspektiven. Basisbildung für Lehrlinge im betrieblichen Kontext. In: Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hrsg.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis, Graz, S. 104-110
- Rath, Otto (2008):** Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener: Vom tabuisierten Thema zur Selbstverständlichkeit. In: Christof, Eveline/Doberer-Bey, Antje/Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hrsg.): schriftlos=sprachlos? Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. schulheft 131, Wien, S. 9-22
- Rath, Otto (2010):** Zukunft Basisbildung. In: In.Bewegung: basis: news:letter V, August, [http://www.alphabetisierung.at/fileadmin/pdf/Publikationen/inBewegung\\_II\\_new\\_sletter\\_05\\_web.pdf](http://www.alphabetisierung.at/fileadmin/pdf/Publikationen/inBewegung_II_new_sletter_05_web.pdf)
- Rehbein, Boike (2006):** Die Soziologie Pierre Bourdieus, Konstanz
- Reiter, Claudia/Haider, Günter (Hrsg.) (2001):** PISA 2000: Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs, Innsbruck
- Riekmann, Wibke (2012):** Literalität und Lebenssituation. In: Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie, Münster/New York/Berlin, S. 167-185
- Schlögl, Peter/Loss, Roland (2011):** Zielgruppe sein: Eine essayistische Betrachtung beschämender Andersartigkeit. In: Schlögl, Peter/Wieser, Regine/Dér, Krisztina (Hrsg.): Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens, Wien/Berlin, S. 49-62
- Schmid, Kurt/Hafner, Helmut (2011):** Reformoptionen für das österreichische Schulwesen. Internationaler Strukturvergleich und notwendige Reformen aus Sicht der Unternehmen. ibw-Forschungsbericht Nr. 161, <http://www.ibw.at/de/ibw-studien/1-studien/fb161/P415-reformoptionen-fuer-das-oesterreichische-schulwesen-2011>
- Schneeberger, Arthur (2007):** Basisbildungsdefizite: Probleme der Erfassung. Sozioökonomische Auswirkungen und Möglichkeiten der Gegensteuerung. In: Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung (Hrsg.): Perspektive: Bildung. Tagungsdokumentation. Internationale Konferenz, Tech Gate Vienna, 8.-9. März 2007, Wien, S. 17-33

- Schneeberger, Arthur/Mayr, Thomas (2004):** Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, ibw-Schriftenreihe Nr. 126, Wien
- Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hrsg.) (2008):** Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen, Münster
- Schofield, Janet W./Alexander, Kira (2006):** Stereotype Threat: Wie Reaktionen von SchülerInnen auf wahrgenommene negative Stereotype ihre Leistungen beeinträchtigen. In: Schofield et al.: Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5, [www.wzb.eu/ZKD/AKI/files/aki\\_forschungsbilanz\\_5.pdf](http://www.wzb.eu/ZKD/AKI/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf)
- Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2007):** PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse, Graz
- Schwantner, Ursula/Schreiner, Claudia (2010):** Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft, [https://www.bifje.at/system/files/buch/pdf/2010-12-07\\_pisa-2009-ersteergebnisse.pdf](https://www.bifje.at/system/files/buch/pdf/2010-12-07_pisa-2009-ersteergebnisse.pdf)
- Solga, Heike (2002):** „Ausbildungslosigkeit“ in Bildungsgesellschaften: Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht. Selbständige Nachwuchsgruppe, Working Paper 1/2002, Max Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
- Solga, Heike (2006):** Gering Qualifizierte als Regulationsproblem. In: Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung Deutschlands – Zweiter Bericht. Zwischenbericht. Auswertung der Werkstattgespräche zur sozioökonomischen Berichterstattung im ersten Halbjahr 2006, [http://www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Namara\\_Freitag/Material/Zwischenbericht\\_Teil1\\_040806end.pdf](http://www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Namara_Freitag/Material/Zwischenbericht_Teil1_040806end.pdf)
- Stagl, Gitta/Dvořák, Johann/Jochum, Manfred (Hrsg.) (1991):** Literatur Lektüre Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben, Wien
- Steindl, Marie (2010):** Vom Lernen zur Bildung und vom Wissen zur Macht. Oder von der Teilnahme zur Integration und der Vielfalt als Potenzial. In: Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hrsg.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis, Graz, S. 48-51
- Stoppacher, Peter (2010):** Der Stigmatisierung entkommen. Lesen, schreiben und rechnen wie andere auch. In: Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hrsg.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis, Graz, S. 18-23
- Street, Brian V. (1995):** Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education, London
- Street, Brian V. (2005):** Understanding and defining literacy. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 „Literacy for Life“, [http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=146186&set=4EB8ECDB\\_1\\_238&gp=1&lin=1&ll=1](http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=146186&set=4EB8ECDB_1_238&gp=1&lin=1&ll=1) [8.11.2011]
- Tietgens, Hans (2001):** Reflexive Wende. In: Arnold, Rolf/Nolda, Siegrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbronn, S. 274-275
- UNESCO (2006):** Education for All. Literacy for Life. EFA Global Monitoring Report 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>
- Vester, Michael (2004):** Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Weinheim, S. 13-52
- Vester, Michael/Oertzen, Peter v./Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001):** Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel: Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt/Main
- Wagner, Harald/Schneider, Johanna (2008):** Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen, Münster, S. 47-62
- Zilian, Hans G. (2002):** Grundbildungsdefizite in der Wissensgesellschaft. In: ISOTOPIA (Hrsg.): Berufliche Basisbildung und funktionaler Analphabetismus, Graz, S. 52-68

## Materialien zur Erwachsenenbildung

- Nr. 1/2000** Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 11. bis 12. Jänner 2000
- Nr. 1/2001** Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Österreichischer Konsultationsprozess
- Nr. 2/2001** Konzepte der Qualität in der Erwachsenenbildung. Aufsätze und Protokoll im Rahmen der Werkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 2. bis 3. Oktober 2000
- Nr. 3/2001** Dokumentation und Forschung für die Erwachsenenbildung – wo stehen wir heute? Bericht zum Workshop des bm:bwk und des Österreichischen Volkshochschularchivs an der Volkshochschule Meidling am 4. Oktober 2000
- Nr. 4/2001** Pädagogische Qualität in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 5. bis 6. April 2001
- Nr. 5/2001** Österreichischer Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission
- Nr. 6/2001** Hintergrundbericht zum österreichischen Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission
- Nr. 7/2001** Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Dokumentation der Expertentagung am 20. Juni 2001
- Nr. 8/2001** Marktplatz der Sprachen. Dokumentation einer Initiative des bm:bwk zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 vom 17. bis 22. September 2001
- Nr. 9/2001** Bildungsberatung Burgenland. Ein Modell für regionale Vernetzung und Professionalisierung von Bildungsberatung
- Nr. 1/2002** Wie viel BILDUNG braucht der Markt? Wie viel MARKT verträgt die Bildung? Beiträge zum Symposium der Akademie Graz, der Urania/Graz, der Förderungsstelle für EB und des LSR für Steiermark an der Universität Graz am 19. September 2001
- Nr. 1/2003** Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II)
- Nr. 1/2004** OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung I. Hintergrundbericht Österreich
- Nr. 2/2004** OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung II. Prüfbericht der OECD
- Nr. 1/2005** Altern – Bildung – Lernen. Bericht über eine Entwicklungswerkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im November 2004
- Nr. 2/2005** Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens
- Nr. 1/2006** BiKoo – Bildungskoooperative Oberes Waldviertel. Evaluation des Ziel 3 Projektes „BildungseinsteigerInnen“
- Nr. 2/2006** Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk
- Nr. 3/2006** Die Berufsaufstiegsprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status quo-Erhebung
- Nr. 1/2007** Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „INSI-QUEB“
- Nr. 2/2007** Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte
- Nr. 1/2008** Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich. Länderbericht für die UNESCO 6<sup>th</sup> International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI)
- Nr. 1/2009** Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession. Eine analytische Betrachtung des Veranstaltungsprogramms des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im Zeitraum 1974–2007
- Nr. 2/2009** Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB). Innovative europäische IBOBB-Ansätze zu ausgewählten Themenkreisen im Bereich der Erwachsenenbildung
- Nr. 3/2009** ESF – Ziel 3 | Programmperiode 2000 – 2006. Schwerpunkt „Lebensbegleitendes Lernen, Bereich Erwachsenenbildung“ | Projektberichte
- Nr. 1/2010** Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung
- Nr. 2/2010** LLL-Strategie in Österreich. Praktische Überlegungen zu Entwicklung und Umsetzung
- Nr. 1/2011** Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen). Herausforderungen – Erfahrungen – Methoden
- Nr. 1/2012** LiteraritätsforschungsPraxis
- Nr. 1/2013** Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen

**Die Materialien zur Erwachsenenbildung sind elektronisch verfügbar unter**

[http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien\\_zur\\_eb.php](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb.php)

**Printausgaben ab Jahrgang 2006 können im Online-Publikationen-Shop des BMUKK unter**

[http://wwwapp.bmbwk.gv.at/publikationen\\_shop.asp](http://wwwapp.bmbwk.gv.at/publikationen_shop.asp) oder beim **AMEDIA Servicebüro** bestellt werden: 1141 Wien, Sturzgasse 1a | T. (0)1 982 13 22 | F. (0)1 982 13 22-311 | [office@amedia.co.at](mailto:office@amedia.co.at)

**Im Bedarfsfall sind einzelne Exemplare auch früherer Ausgaben erhältlich beim**

BMUKK, Abt. II/5, Freyung 1, 1010 Wien | T. (0)1 53120/4603 | [erwachsenenbildung@bmukk.gv.at](mailto:erwachsenenbildung@bmukk.gv.at)