

HABIL

Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten“
Projekt-Verbund „Chancen Erarbeiten“
www.chancen-erarbeiten.de

Zwischenbericht: Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus

Gefördert durch das



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Mitarbeiter

Ullrich Bauer | Uwe H. Bittlingmayer | Stephan Drucks | Jürgen Gerdes | Tuba Hastaoglu | Igor Osipov | Gudrun Quenzel | Diana Sahrai | Hidayet Tuncer

Kontakt

Prof. Dr. Ullrich Bauer | Universität Essen-Duisburg | Fakultät für Bildungswissenschaften | Institut für Pädagogik | AG Sozialisationsforschung | Weststadttürme Berliner Platz 6-8 | 45127 Essen

Vorwort

Die im vorliegenden Bericht dargelegte Forschungstätigkeit des „HaBil“-Projektes zielt darauf ab, erstmals eine Idealtypologie zu entwickeln, die die Gruppe derjenigen Menschen zu differenzieren erlaubt, die ohne oder mit sehr geringen Kompetenzen in der deutschen Schriftsprache in Deutschland leben und somit AdressatInnen der Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik sind. Das Vorhaben, in das dieses Differenzierungsvorhaben eingebettet ist, ist Bestandteil umfassender Grundlagenforschung, die durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in der UN-Weltdekade der Alphabetisierung (2003-2012) mit anderen Vorhaben der Grundlagen- und Praxisforschung gefördert wird. Das Ziel der UN-Weltdekade, die Analphabetenrate bei Erwachsenen um die Hälfte zu reduzieren, ist dabei eine wichtige Hintergrundbedingung. Dieses Ziel wurde im Jahr 2000 auf dem Weltbildungsforum von Dakar von 164 Staaten festgeschrieben. Nach Daten des aktuellen Weltbildungsberichts der UNESCO geschieht das noch immer auf höchster Dringlichkeitsstufe. Hiernach gelten etwa 800 Millionen Menschen weltweit als Analphabeten, fast zwei Drittel unter ihnen sind Frauen. Besonders betroffen sind die Länder der Sub-Sahara sowie in Süd- und Westasien. Tatsächlich weist die UNESCO in ihrer Berichtstätigkeit auf eine inzwischen sehr bedrohliche Verlangsamung der Bildungsaktivitäten in vielen dieser besonders betroffenen Länder hin.

Analphabetismus bleibt damit weltweit eine besonders herausfordernde Problematik. Dass sich diese in den hoch-industrialisierten Ländern differenzierter als in den Entwicklungsregionen darstellt, ist evident. Dabei ist die Tatsache, dass in den Staaten Mitteleuropas eine geringere Quote des Analphabetismus beschrieben werden kann, nicht überraschend. Überraschend ist, dass wir selbst in Staat mit derart hoch entwickelten, modernen Dienstleistungsökonomien, die dem Faktor Bildung eine so große Bedeutung zumessen, überhaupt über Alphabetisierungs- und Grundbildungsdefizite sprechen müssen. Und das in den vergangenen Jahren wiederum mit zunehmender Dringlichkeit. Die Zeit, in der auch hierzulande das Problem des funktionalen Analphabetismus ignoriert wurde, ist vorbei. Wir verzeichnen eine insgesamt deutlich steigende Problemwahrnehmung. Dies ist auch ein Effekt des Einsatzes des Münsteraner Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung (BVAG), dem hier – wie auch unseren Verbundpartnern im Institut der Deutschen Wirtschaft in Köln (IW), dem Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft (BWHW) in Darmstadt und der Fakultät für Gesundheitswissenschaften an der Universität Bielefeld – Dank für die kooperative und anregungsreiche Arbeit gilt. Unsere gemeinsame Verbundtätigkeit im Rahmen von „Chancen erarbeiten“ wird durch die besonders achtsame Tätigkeit des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und seiner Vertretung im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) überhaupt erst ermöglicht. Insbesondere Frau Bartl vom DLR gilt unserer Dank für das gute Projektmanagement und eine überaus kompetente Begleitung.

Essen und Freiburg im Mai 2010

Executive summary

Die vorzustellende Idealtypologie zum Phänomen des funktionalen Analphabetismus dient in der Forschung *erstens* dem Zweck, die Heterogenität der Gruppe(n) von Menschen mit geringen Schriftkompetenzen genauer als bislang auszuleuchten, *zweitens* die unterschiedlichen Lernhindernisse und -barrieren stärker als in der aktuellen Diskussion auf gesellschaftsstrukturelle Rahmenbedingungen zurück führen und *drittens* schließlich der Praxis der Alphabetisierungspädagogik wichtige Hinweise über eine notwendige Zielgruppenorientierung zu liefern. Im Arbeitszusammenhang der „HaBil“-Projektes war zunächst nur eine Typologisierung der Zielgruppe angestrebt, im Laufe der Auseinandersetzung wurde dabei aber die Notwendigkeit immer größer, die Terminologie des funktionalen Analphabetismus grundlegender zu problematisieren. Damit soll – in Übereinstimmung mit den wissenschaftlichen Ansätzen zur Jugend- und Erwachsenenpädagogik – vermieden werden, Personen mit geringen Schriftsprachkompetenzen auf ein Manko bzw. eine damit verbundene Defizitperspektive zu festzulegen. Das „Problem“ des funktionalen Analphabetismus lässt damit sich nicht als eine bloße Merkmalsausprägung bestimmen, die auf ein Individuum zutrifft oder nicht. Die individuelle Funktionalität der Schriftsprachkompetenzen in der Schul- und Amtssprache eines Landes ist ganz offenbar nur bestimmbar über die Analyse biographischer Verläufe, in denen der Schriftspracheinsatz über die Lebensphasen hinweg genauso variieren kann wie institutionellen Hürden der Sozial- und Sprachintegration. Das Gleiche gilt für die Folgen dieses „Problems“. Während einige mit insgesamt recht guten Schriftsprachkompetenzen in bestimmten Arbeitsmarktsegmenten scheitern, können sich andere ohne jegliche Deutschkenntnis als Angehörige der akademischen Klasse als „high skilled workers“ in den Arbeitsmarkt integrieren.

Der Maßstab der richtungsweisenden UNESCO-Definitionen, an die auch das „HaBil“-Vorhaben anschließt, liegt darin, dass Akteure mit eingeschränkten Schriftsprachkompetenzen sich in ihrer Arbeits- und Lebenswelt Schwierigkeiten der Integration gegenüber zu sehen. So wird der funktionaler Analphabet definiert als „eine Person, die sich 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 nicht beteiligen kann.“ (UNESCO 1962) Hier geht es nicht um einen vermeintlichen Grenzwert kritischer Kompetenzen, sondern um den Ausschluss von Gelegenheiten, Bildungskapital in Wert zu setzen, zu vermehren und zur Erreichung für wertvoll befundener Ziele (Entwicklung) einzubringen, mithin um Formen von *Bildungsbenachteiligung*. Wir haben damit eine Erweiterung der bloßen Analyse von Schriftsprachkompetenzen vorgenommen, die die analytische Frage mit aufnimmt: *Wie verhalten sich Sprachkompetenzen eines Menschen zur Chancen- und Notwendigkeitsstruktur in einer bestimmten Lebenssituation sowie zu seinen Selbstansprüchen?* Mit dieser Ausrichtung ist die Forschung zur Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus auf eine Reihe von Fällen ausnehmend schwieriger Lebenssituationen gestoßen, in denen geringe oder auch fehlende Schriftdeutschkompetenzen zu verzeichnen, aber keineswegs das entscheidende Problem sind (etwa bei Menschen mit Traumata nach Migration, Flucht und Vertreibung). In anderen Fällen zeichnen sich Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen gerade da-

durch aus, dass gar kein alphabetisierungs- und grundbildungspädagogischer Handlungsbedarf besteht, und das gilt durchaus nicht nur für die erwähnten Eliten. Damit wird die vorzustellende Typologie eingebettet in die Gesamtheit der Lebenskontexte.

Die Gesamtheit der Interviews eröffnet ein großes Spektrum an Ursachen geringer Schriftkompetenz, an Lebenssituationen und Zukunftsentwürfen, so dass wir das Problemfeld funktionaler Analphabetismus sehr eigenständig und innovativ beschreiben können. Der Konzeptionell-methodologisch ist der Forschungsansatz Ansatz verdichtet zu einer Idealtypologie, welche sieben Haupttypen umfasst, die zum Teil in Subtypen untergliedert sind, so dass insgesamt zwölf idealtypische Konstellationen illustriert werden, welche je für sich und umso mehr in der Gesamtschau beim Erklären und Verstehen von Hintergründen und Erscheinungsformen von Bildungsarmut, und damit des gesellschaftlichen Problems des funktionalen Analphabetismus beitragen.

Die ersten Idealtypen, *Klassische Bildungsbenachteiligung und institutionelle Benachteiligung* (1), *Institutionelle Benachteiligung bei diversen Bildungshintergründen* (1a) und *LRS bei Bildungsnähe: Institutionelle Bevorzugung* (2), bilden zusammen ein Spektrum von Herkunftseffekten ab. Der Typus *Geschlechtsspezifische Sozialisation* (3) fokussiert auf Gendereffekte, *Kritische Lebensereignisse* (4) auf Belastungseffekte. Die Überkategorie „Migrationshintergrund“ wird ausdifferenziert mit den Idealtypen *Eingeschränkter Zugang zu formellen Institutionen/Bildungseinrichtungen in Deutschland* (5), *Verfolgung und Diskriminierung/Bildungsbarrieren im Herkunftskontext* (6) und *Highly skilled Migrant ohne Alphabetisierungsbedarf/politisch-institutionelle Bevorzugung* (7), womit migrationsbedingte von „nativen“, im Herkunftsland zu verortenden Effekten getrennt eingefangen werden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Executive summary	2
Einleitung	5
1 Methodologische Vorüberlegungen und methodische Zugänge	13
1.1 Das soziologische Konzept des Idealtypus nach Max Weber	13
1.2 Elemente und Konstruktionsprinzipien der Typologie	14
1.3 Auswahl der InterviewpartnerInnen	17
1.4 Die Vorstellung/Konstruktion der Interview-Leitfäden	19
1.5 Ein Schema der Idealtypen- und Fallportraitbeschreibung	17
2 Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus	20
2.1 Aufbau und inhaltliche Logik der Idealtypologie	20
2.2 Einbeziehung und Differenzierung des „Migrationshintergrunds“	24
3 Die Idealtypen (1-7) mit Ihren Subtypen	25
3.1 Idealtyp 1: Klassische bildungsferne Herkunft und typische Mechanismen der Bildungsbenachteiligung	25
3.2 Idealtyp 1a: Schulische Behinderung – Institutionelle Benachteiligung bei diversen Bildungshintergründen	32
3.3 Idealtyp 2: Lese-Rechtschreibschwäche und Herkunftsvorteile: Institutionelle Bevorzugung	39
3.4 Idealtyp 3: Geschlechtsspezifische Sozialisationserfahrungen/Bildungshemmnisse	44
3.4.1 Subtyp 3a: Familiäre Benachteiligung von Frauen in Kontexten ökonomischer und kultureller Armut: „Die Arbeitertochter vom Lande“	45
3.4.2 Subtyp 3b: Junge männliche Erwachsene mit widersprüchlichen Sozialisationserfahrungen und Anforderungen: Nachteile im schulischen Feld	55
3.4.3 Subtyp 3c: Junge Frauen mit bildungshemmenden Sozialisationserfahrungen	62
3.5 Idealtyp 4: Kritische Lebensereignisse, Traumata und Exklusionserfahrungen	72
3.6 Idealtyp 5: Einwanderer mit eingeschränktem Zugang zu deutschen Institutionen und mit wenig Bildungsteilhabe	90
3.6.1 Subtyp 5a: Im Herkunftsland erworbenes/durch Migration vernichtetes Kulturkapital	91
3.6.2 Subtyp 5b: Biographisch erworbener Rückstand im Schriftdeutschen: „Der klassische Gastarbeiter“	100
3.6.3 Subtyp 5c: Illegale Einwanderer (und Kettengeduldete), ohne Zugang zum Bildungssystem	108
3.7 Idealtyp 6: Bildungsbarrieren durch institutionellen Ausschluss und staatliche Gewalt im Herkunftsland	119
3.8 Idealtyp 7: Politisch-institutionelle Bevorzugung: „Der Highly skilled Migrant ohne Alphabetisierungsbedarf“	130
Literatur	140
Anhänge	153

Einleitung

Das Phänomen des (funktionalen) Analphabetismus erfährt heute auch in hoch industrialisierten Ländern wie Deutschland eine gesteigerte Aufmerksamkeit. Das spiegelt sich hierzulande indes noch nicht in einer gut ausgebauten Kenntnisbasis. Im Vergleich zu anderen europäischen Nationalstaaten wie den Niederlanden, Irland oder England ist der Forschungsstand noch immer relativ gering ausgeprägt (früh hierzu bereits Döbert/Hubertus 2000). Die Gründe dafür sind vielfältig: Auf der Grundlage des spezifischen deutschen Bildungsföderalismus hat sich noch kein einheitlicher bildungspolitische Aktionsplan etablieren können. Zudem stecken die Professionalisierungsbemühungen einer Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik in Deutschland noch in den Kinderschuhen (Döbert 2009). Nach wie vor sind AlphabetisierungspädagogInnen, die Kurse an Volkshochschulen anbieten, sehr unterschiedlich qualifiziert. Erst in jüngster Zeit wird ein Masterstudiengang zu Alphabetisierungspädagogik im deutschen Sprachraum etabliert. Eine solche verzögerte Rezeption und unzureichende institutionellen Verankerung des Forschungsgegenstandes korrespondiert die kaum vorhandene wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik des funktionalen Analphabetismus.

Die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit dem Phänomen des funktionalen Analphabetismus beschäftigen, liegen vorrangig in den Teildisziplinen der Erziehungs- und Sprachwissenschaften (Erwachsenen- und Weiterbildung, Berufsbildungsforschung, Wirtschaftspädagogik; Förderdiagnostik; Spracherwerbsforschung) und einer sozialpsychologisch orientierten empirischen Bildungsforschung (Schneider/Wagner/Gintzel 2008). Die Soziologie hat sich noch kaum explizit und strukturiert mit diesem gesellschaftlichen Phänomen beschäftigt, obwohl in wichtigen Teildisziplinen funktionaler Analphabetismus als Teil des übergreifenden Forschungsgegenstandes verankert werden kann. So zum Beispiel in der Arbeits-, Ungleichheits-, Gesundheits-, Migrations- und Bildungssoziologie oder in der Soziologie sozialer Diskriminierung, der Soziologie sozialer Arbeit sowie der Soziologie abweichenden Verhaltens.

Das BMBF-geförderte Forschungsprojekt „HaBil“ versucht die Lücke einer dezidiert soziologischen Perspektive auf das Problem des funktionalen Analphabetismus zu schließen. Es sollen nicht nur individuelle Handlungskompetenzen der Untersuchungsgruppe nachgezeichnet, ihre Berufseinmündungsstrategien im Längsschnitt untersucht und Unsicherheitsbewältigungsstrategien offen gelegt, sondern diese Motive mit strukturellen Parametern wie der Analyse regionaler Arbeitsmärkte, aktueller sozial-, migrations-, bildungs- und gesundheitspolitischen Steuerungsversuchen, sozialen Ungleichheitsverhältnissen oder übergreifenden gesellschaftlichen Trends wie der Internationalisierung und Computerisierung der Industrieproduktion, der Rückkehr feudaler Arbeitsverhältnisse (Dienstmädchen) sowie der viel beschworenen Entwicklung hin zu Wissensgesellschaften abgeglichen werden. Das Surplus einer soziologischen Perspektive sehen wir also darin, dass gesellschaftsstrukturelle Rahmenbedingungen systematisch mit in den Blick genommen und mit der Analyse des funktionalen Analphabetismus vermittelt werden. Es bezeichnet einen wichtigen Mangel der bisherigen Veröffentlichungen, dass dezidierte Strukturperspektiven in die Arbeiten zum funktionalen Analphabetismus nicht oder nur oberflächlich mit einbezogen werden. Dieses Vorgehen ver-

engt nicht zuletzt die Identifikation der Ursachen und mögliche Präventions- und Interventionsformen. Diese in HaBil verfolgte Perspektive und grundsätzliche analytische Ausrichtung motiviert auch die Wahl der Methoden bei der Erstellung einer anvisierten Typologie funktionaler Analphabeten, die als ein Meilenstein im HaBil-Projekt formuliert wurde.

Der vorliegende Bericht ist der zweite Teil des Gesamtforschungsberichts des HaBil-Projekts. Der erste Teil beschreibt das Instrument, den Pretest sowie explorative Ergebnisse der repräsentativen Fragebogenerhebung in neunten und zehnten Schulklassen (Drucks/Osipov/Quenzel 2010; Drucks/Osipov 2010; Drucks/Bauer/Tuncer 2009). Die Ausgangsüberlegungen einer hier erstmals vorgenommenen strukturbezogenen Analyse des funktionalen Analphabetismus ist, dass Menschen mit schlechten oder gesellschaftlich unterdurchschnittlichen Schriftsprachkompetenzen eine heterogene Gruppe bilden, deren Schriftsprachschwächen gänzlich unterschiedliche Ursachen, deren Alltags- und Unsicherheitsbewältigung ein breites Spektrum an Formen annehmen kann. Diejenigen zur Zeit etwa 20.000 Menschen in ganz Deutschland, die an Volkshochschulen Kurse für Alphabetisierung und Grundbildung besuchen und die in der Literatur gerne als LernerInnen bezeichnet werden, bilden nur eine vergleichsweise sehr kleine Gruppe von Menschen mit schriftsprachlichen Schwierigkeiten. Die Kernüberlegung der vorzustellenden Typologie wird demnach beinhalten, dass die mittlerweile gut erforschten Lernenden in den VHS-Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen keine repräsentative Auswahl funktionaler Analphabeten bezeichnet, sondern eine spezifische Untergruppe, nur einen Teil der Gesamtgruppe, die wir in den Mittelpunkt stellen wollen

Für unsere eigene Arbeitsdefinition des funktionalen Analphabetismus haben wir diesen primär definiert durch die nicht ausreichend vorhandene Fähigkeit zum Lesen, Schreiben und Verstehen von Texten in einer geforderten Schul- und Amtssprache. Auf diese Weise tritt Phänomenologie des funktionalen Analphabetismus mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche eng verwandt auf. Die zur Funktionalität notwendige Kompetenz der Schriftsprachbeherrschung bemisst sich also nach normierten (Mindest-)Anforderungen einer Gesellschaft, die wiederum nach sozialen, institutionellen und historischen Kontexten variieren. Mit dieser Arbeitsdefinition verbunden ist, dass eine Eingrenzung des Phänomens des funktionalen Analphabetismus nicht einwandfrei erfolgen kann. Eine Ätiologie bindet das Phänomen vorrangig an benachteiligende Lebensumstände zurück, die als ungünstige Lern- und Kontextfaktoren den Erwerb von Schriftsprachkompetenz am deutlichsten beeinflussen können. Im Sinne der prinzipiellen Offenheit der Definition des funktionalen Analphabetismus können grundsätzlich unzureichende Kompetenzen des Umgangs mit Schrift und Sprache einbezogen werden, die die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe verringern (etwa auch technische Skills, Kompetenzen im Umgang mit elektronischer Datenverarbeitung etc.). In diesem Sinne aber nimmt die Potenz zur definitorischen Eingrenzung des funktionalen Analphabetismus immer weiter ab.

Auf dieser Basis ist das übergreifende Muster der Bildungsferne bzw. der Bildungsbenachteiligung für die Analyse des funktionalen Analphabetismus von hoher Relevanz. Bildungsbenachteiligte rekrutieren sich überwiegend aus bildungsfernen (Milieus mit wenig Bildungserfolg) und ethnisch marginalisierten Gruppen. Bildungsbenachteiligte verfügen aber auch über eine Vielfalt an Kompetenzen und Aspirationen, die während des Durchlaufs durch das Bildungssystem und an der Schwelle zur Arbeitswelt entwertet und entmutigt werden. Hierauf bauen die weiteren analytischen Überlegungen auf. Bildungsbenachteiligung ist indes ursäch-

lich bedingt durch selektive Barrieren der Chancenzuweisung im allgemeinbildenden und im Ausbildungssystem, die wiederum als Teil der gesellschaftlichen Reproduktion von Ungleichheitsstrukturen aufzufassen sind. Dies ist eine zentrale Grundlage der Überlegungen, mit denen das Phänomen des funktionalen Analphabetismus weit in den Bezugsrahmen eines soziologischen Zugriffs hineingeführt wird. Was damit sofort deutlich wird, ist eine Erweiterung der Problemsicht. Funktionaler Analphabetismus ist kein Virus, den jemand sich einfängt und den man dann so schnell wie möglich identifizieren und neutralisieren - Verbindung Frag ist ein möglicherweise folgenreich stigmatisierendes Konstrukt, dessen Realität durch Versuche der Quantifizierung eines „Problems“ diskursiv installiert wird und dass strukturelle Probleme zu individualisieren bzw. Verantwortung den Benachteiligten zuzuschreiben geeignet ist.

Warum eine differenzierte Sicht auf den funktionalen Analphabetismus?

In Deutschland rekuriert die Definitionsarbeit zum „funktionalen Analphabetismus“ auf die Frage ausreichender bzw. den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechender Literalität. In der dominanten Perspektive markiert das individuelle Unterschreiten kritischer Grenzen den Ausgangspunkt für Teilhabebeschränkungen. Der gedankliche Bezug zu gesellschaftlichen Bedingungen und Anteilen des Phänomens funktionaler Analphabetismus beschränkt sich letztlich auf den Hinweis, dass die ‚Höhe‘ jener kritischen Grenzen individuell verfügbarer Schriftkompetenz nicht unabhängig von Anforderungen bestimmt werden kann:

„Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“. (Drecolll 1981: 31)

Peter Hubertus erläutert die unabweisbare Logik des Begriffs, nach der jede Bestimmung eines „notwendigen“ Maßes einer angenommenen *Soll-Ist-Relation* bedarf:

„Analphabetismus ist ein relativer Begriff. Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor. Der Begriff des funktionalen Analphabetismus trägt der Relation zwischen dem vorhanden und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch-gesellschaftlichen Bezug Rechnung. Innerhalb der Industriestaaten mit ihren hohen Anforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache müssen auch diejenigen Personen als funktionale Analphabeten angesehen werden, die über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse verfügen.“ (Hubertus 1991: 5)

Marion Döbert fügt den Aspekt hinzu, dass neben „unzureichender Beherrschung der Schriftsprache“ auch eine „Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität“ verantwortlich dafür sein kann, dass ein Mensch nicht in der Lage ist, „Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen“. (Döbert-Nauert 1985: 5) Mit dem Aspekt des Rückzuges vom Schriftspracheinsatz ist, über die

Benennung eines Kompetenzdefizites hinaus, ein Bezug auf (möglicherweise Soziales) Handeln eines individuellen Akteurs hinzugefügt.

Bei diesem Stand der Definition können Leistungstestergebnisse etwa der PISA- oder IGLU-Erhebungen nahtlos an das Phänomen funktionaler Analphabetismus angeschlossen werden: Ob ein individuelles Testergebnis aufgrund fehlender Schriftkenntnis oder aufgrund von Leistungsverweigerung zustande kommt, muss letztlich im Dunkeln bleiben. Zu verhandeln ist lediglich die kritische Grenze, d.h. welcher Kompetenzlevel zu erreichen sei, damit von gesellschaftlich ausreichender Schriftfähigkeit zu sprechen sei.

Weiter differenzierend erfolgt die Unterscheidung von primärem und sekundärem Analphabetismus, womit das Verhältnis geringer Schriftkompetenz im Erwachsenenalter zum Schulbesuch gemeint ist. Während der/die „primäre Analphabet/in“, in seinem/ihrer Heimatland – für Deutschland wird auf die allgemeine Schulpflicht verwiesen – gar keine Schule besucht habe, hat der/die „sekundäre Analphabet/in“ nach der Schule seine/ihre Kompetenzen eingebüßt (geringeres Kompetenzmaß durch mangelnde Habitualisierung des Lesens und Schreibens). Diese sekundäre Typik ist hiernach eine Unterform des funktionalen Analphabetismus, der auch als „Analphabetismus trotz Schulbesuch“ zu bezeichnen ist (grundlegen hierzu Döbert/Hubertus 2000).

Die Blickerweiterung auf Strukturen der Inklusion und Exklusion

Soweit die bisherige definitorische Eingrenzung zu einer wesentlichen Konturierung und Präzisierung der Debatte über die gesellschaftliche Wahrnehmung des funktionalen Analphabetismus geführt hat, ist diese Debatte heute noch immer nicht abzuschließen. Immer deutlicher fällt auf, dass die Bedeutung von Migration und der damit verbundenen Problematik mangelnder Schriftsprachkompetenzen in einem jeweiligen nationalen Aufnahmekontext noch nicht ausreichend erschlossen ist. So ist der große Bereich des „Migrationshintergrundes“ nicht annähernd komplex in die aktuelle Definitionsarbeit eingeholt. Allein mit Blick auf internationale Schulleistungsvergleiche (International Programme for Student Assessment – PISA etc.) erkennen wir schnell, dass unzureichende Schriftsprachkompetenzen von Schülerinnen mit Migrationshintergrund als Formen des „Analphabetismus trotz Schulbesuch“ einzuordnen sind. Die Differenzierungsarbeit, die hier erfolgen soll, muss also die Bandbreite und Heterogenität von Menschen mit gesellschaftlich unterdurchschnittlichen Schriftsprachkenntnissen abbilden und kann dabei – wie bereits vielfach in der Diskussion angemerkt – die kleine Gruppe der „LernerInnen“ an Volkshochschulkursen (Fiebig et al. 2003; Schneider et al. 2008) nur als Untergruppe anerkennen, die wahrscheinlich nicht als repräsentativ für das Gesamtphänomen einzuschätzen ist.

Die auf internationale Kontexte Bezug nehmende Definition der UNESCO zum Problembereich des „funktional Literacy“ bietet diesbezüglich eine alternative Operationalisierung der Thematik an. Das hierfür konstitutive Motiv ist fehlende Fähigkeit, Schriftkompetenz zum eigenen, zum individuellen und auch zum gemeinschaftlichen Wohl einsetzen zu können. Wörtlich genommen, nimmt die Definition der UNESCO gerade nicht geringe Schriftkompetenz als kausal entscheidenden Faktor für möglicherweise verminderte gesellschaftliche

Teilhabe an. Sie nimmt eine inhaltliche Erweiterung vor, indem das Thema gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion fokussiert wird:

„Funktionaler Alphabet ist eine Person, die sich 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 beteiligen kann.“ (UNESCO 1962)

Hinter einer solchen Bestimmung stehen Phänomene des *Ausschlusses*; des Ausschlusses vom Schulbesuch, von der Nutzung sozialer und technischer Ressourcen für gemeinschaftliche Selbstversorgung, von politischer Einflussnahme und Weiterbildung. Entscheidend hierfür scheint zu sein, dass Mechanismen des Ein- und Ausschlusses über rein individuelle Kompetenzmaße nicht erklärbar sind. Vielmehr spiegeln diese den Status im gesellschaftlichen Gefüge der Macht-, Abhängigkeits- und Unterstützungsbeziehungen wieder. Für die Übertragung auf die hiesige deutschsprachige Diskussion darf vermutet werden, dass der Mechanismus des Ein- und Ausschlusses nicht prinzipiell anders erfolgt. Die Definition der UNESCO stellt also eine Erweiterung des Diskussionskontextes dar. Mechanismen, die gesellschaftliche Inklusion und Exklusion befördern, werden durch politische Maßnahmen, gesellschaftliche Triebkräfte und das Spiel der Machtbeziehungen in einer Gesellschaft angetrieben. Dies sind die Verteilung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, Vernachlässigungs- und Missbrauchserfahrungen, die erfahrende Qualität von Schule und ihren Lehrkräften (einschließlich der Abfederung- oder Selektionsspiralen bei Abweichung von einer Norm), Verfolgung, Stigmatisierung oder durch all dies motivierte Wechsel nationaler Kontexte wie im Falle der Migration, die für die Idealtypologie – wie angedeutet – eine besondere Rolle spielen wird. Welche Erklärungskraft dann dem Schriftkompetenzgrad eines Individuums gegenüber strukturellen Anforderungen, verschiedenen Bildungs- und Teilhabebeschränkungen zuzusprechen ist, kann nur auf Grundlage des empirischen Materials beantwortet werden. In analytischer Hinsicht sind dies lediglich Vorüberlegungen und Hypothesen, die nur konkret mit der Arbeit am empirischen Material überprüft werden können.

Grundannahmen der empirischen Arbeit

Eine erste Zusammenfassung der einleitenden Überlegungen soll also festhalten: Ein Bedarf an Transparenz besteht insbesondere hinsichtlich der in der deutschen Analphabetismus-Diskussion zugrunde gelegten Konzeption sozialer Teilhabe. Eine Reihe von Handlungsmustern, die bei funktionalen AnalphabetInnen im Zusammenhang mit geringer Schriftkompetenz sichtbar gemacht werden können, werden entweder pauschal als kompensatorische Handlungen gekennzeichnet und damit als Strategien des „Ausweichens“ und des „Täuschens“ markiert [LIT] oder in die Unterscheidung nach kognitiven Stärken bzw. Defiziten überführt (Wagner/Schneider 2008). Hiermit wird u.E. die Gefahr eingegangen, einen „Defizitblick“ auf die Zielgruppen von Grundbildung und Alphabetisierung zu bestärken. Diesem Defizitblick korrespondiert offensichtlich ein Teilhabekonzept, das – gegenüber den vermeintlich typischen Ersatzhandlungen – ein „richtiges“ Verhaltensrepertoire gegenüberstellt, Die in vielen Definitionen verborgene implizite Annahme, die individuelle Schriftsprachkompetenz sei die *conditio sine qua non* für gesellschaftliche Inklusion, befördert die Abwertung einer Reihe von Kompetenzmustern in der Zielgruppe. Diese Kausalannahme irritiert in der aktuellen Diskus-

sion. Die Grundannahmen der empirischen Arbeit, die mit der Erstellung einer Idealtypologie verbunden sind, lassen sich damit wie folgt in rein einleitender Absicht resümieren:

- 1 Funktionaler Analphabetismus ist primär definiert durch die nicht ausreichend vorhandene Fähigkeit zum Lesen, Schreiben und Verstehen von Texten in einer geforderten Schul- und Amtssprache, womit die Phänomenologie des funktionalen Analphabetismus mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche eng verwandt auftritt. Die zur Funktionalität notwendige Kompetenz der Schriftsprachbeherrschung bemisst sich nach normierten (Mindest-)Anforderungen einer Gesellschaft, die wiederum nach sozialen, institutionellen und historischen Kontexten variieren. Die Begrenzung des Phänomens des funktionalen Analphabetismus kann also nicht einwandfrei erfolgen. Eine Ätiologie bindet das Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen vorrangig an benachteiligende Lebensumstände zurück, die als ungünstige Lern- und Kontextfaktoren den Erwerb dieser Kompetenzen am deutlichsten beeinflussen können. Im Sinne der prinzipiellen Offenheit der Definition des funktionalen Analphabetismus können grundsätzlich unzureichende Kompetenzen des Umgangs mit Schrift und Sprache einbezogen werden, die die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe verringern (etwa auch technische Skills, Kompetenzen im Umgang mit elektronischer Datenverarbeitung etc.). In diesem Sinne aber nimmt die Potenz zur definitiven Eingrenzung des funktionalen Analphabetismus immer weiter ab.
- 2 Auf die Kategorie Funktionaler Analphabetismus beziehen wir uns bei der Erstellung der Idealtypologie ganz explizit, nämlich im Sinne einer Überschrift über ein weites Problemfeld, welches die Typologie insgesamt abbildet, sogar auch dort, wo idealtypisch problemlose Fälle gänzlicher Unkenntnis der deutschen Sprache beschrieben wird. Dies dient hier nämlich der Konturierung von Problematiken anderer Typen. In diesem Zusammenhang ist die personale Zuschreibung *Funktionaler Analphabet* zu problematisieren als ein möglicherweise folgenreich stigmatisierendes Konstrukt, dessen Realität durch Versuche der Quantifizierung eines „Problems“ diskursiv installiert wird und dass strukturelle Probleme zu individualisieren bzw. Verantwortung den Benachteiligten zuzuschreiben geeignet ist.
- 3 Wir favorisieren den Terminus *Bildungsbenachteiligte*. Diese rekrutieren sich überwiegend aus bildungsfernen (Milieus mit wenig Bildungserfolg) und ethnisch marginalisierten Gruppen. Bildungsbenachteiligte verfügen über eine Vielfalt von Kompetenzen und Aspirationen, welche während des Durchlaufs durch das Bildungssystem und an der Schwelle zur Arbeitswelt entwertet und entmutigt werden. *Bildungsbenachteiligung* ist ursächlich bedingt durch selektive Barrieren der Chancenzuweisung im (Aus-) Bildungssystem, welche wiederum als Teil der gesellschaftlichen Reproduktion der Verteilung von Kapitalien im Raum der sozialen Positionen und der Habitusformen aufzufassen sind. Verschiedene biographische Verläufe von Bildungsbenachteiligung sind in der Idealtypologie aufgehoben.
- 4 Das wichtigste mit der Erstellung der Idealtypologie verbundene Ziel ist, die *Bandbreite und die Heterogenität* der Menschen mit gesellschaftlich unterdurchschnittlichen Schriftsprachkenntnissen abzubilden. Bislang wurde als funktionale AnalphabetInnen einzig die kleine Untergruppe der „LernerInnen“ an Volkshochschulkursen erforscht (Fiebig et al. 2003; Schneider et al. 2008). Über diesen Stand hinaus zu gehen, bedeutet dabei nicht,

ihn als Kristallisationskern aufbauender Analysen zu nutzen. Vielmehr ist ein weiter ausholender heuristischer Rahmen zu entwerfen, um den vielen, größtenteils ganz unabhängig vom VHS-Kontext interviewten Menschen gerecht zu werden.

- 5 Es muss vermieden werden, die bisher in den Analphabetismus-Diskurs eingesickerten Wertungen, Defizitzuschreibungen und Handlungsforderungen nicht zur Grundlage „deutenden Verstehens sozialen Handelns“ (Max Weber 1980: 1) zu machen, um also Normativitätsfallen zu vermeiden. Es können ganz verschiedene – und verschieden hohe – Anforderungen an Menschen in ihrer Lebenswelt gestellt werden, in unserer Perspektive variieren diese Anforderungen bereichsspezifisch. Mangelnde Schriftsprachkompetenz muss also nicht in allen Lebensbereichen zentral und problematisch sein. Kulturpolitische, soziokulturelle und gesellschaftliche Dimensionen des Analphabetismus (Weizenbacher 2008: 5) sind demnach zu konstatieren und systematisch in die empirische Arbeit einzubeziehen. Auf diese Weise kann die Fremd- und Selbstzuschreibung biografischen Defizits überwunden werden. Die Verschiebung der Aufmerksamkeit auf die Strukturen, in denen die Defizitwahrnehmung hervorgebracht wird, entlastet die Betroffenen einer das Individuum bezogenen „Mängel“-Wahrnehmung.
- 6 Zu diesem Zweck „lesen“ wir die subjektive Sicht (Egloff 2008; Pass 2006) der Zielgruppe. Im Forschungsprozess – Im Zuge der Arbeit mit dem Interviewmaterial und zunehmend im Abgleich mit der Idealtypologie als die fallvergleichende Arbeit anleitende Heuristik – erweitert sich stetig die Kenntnis darüber, wie Bildungseinrichtungen, (inner- und zwischen)gesellschaftliche Krisen, ökonomisch-kulturelle Logiken sowie alle den „Aufenthalt“ in Deutschland regelnden Institutionen den Erwerb und den tatsächlich realisierbaren Wert von Schriftsprachkompetenzen beeinflussen und wie sich dies lebensweltlich darstellt.

Aufbau des Berichtes

Für den ersten Teilbericht zur qualitativ basierten Forschungstätigkeit befragten wir zum einen funktionale Analphabeten aller Altersstufen, zum anderen haben wir eine Vielzahl an Experteninterviews durchgeführt. Mit Hilfe der strukturierten Interviewführung war die Hoffnung verbunden, von und über diese stark stigmatisierten Gruppen Aussagen jenseits der „sozialen Erwünschtheit“ zu erhalten. Natürlich war aber damit zu rechnen, auf direkte Fragen vielleicht sehr schematische Antworten bekommen. Und gerade Jugendliche (vor allem bildungsferne Jugendliche), aber auch einige der ältesten TeilnehmerInnen sind bei Interviews wortkarg. Dies stellt große Anforderungen an die Interviewenden und ein benötigt bisschen Glück, damit die GesprächspartnerInnen, das Gesprächssetting und der Augenblick der Kontaktaufnahme mögliche Hemmungen zu überwinden erlauben. Bei einem mehr als ausreichenden Teil der weit über 100 Interviews mit funktionalen AnalphabetInnen ist dies – soweit trauen wir uns eine Selbsteinschätzung zu – gelungen.

Im Folgenden (1) wird in einer noch einleitenden Darstellung die Problemstellung entfaltet, auf welche die Idealtypologie reagiert. Es geht im Wesentlichen darum, die Heterogenität der Gesamtheit von Menschen darzustellen, welche im Zusammenhang mit Schriftsprachkompetenz von Teilhabe-Ausschlüssen bedroht oder manifest betroffen ist. Die Aufgabe,

Licht ins Dunkle zu bringen, betrifft nicht zuletzt alle Bereiche, die mit dem Stichwort „Migrationshintergrund“ eher oberflächlich überschrieben sind, sowie die Bandbreite lernhemmender Aspekte, die während der Schulzeit auftreten. Zum anderen ist im Sinne analytischer Offenheit darauf zu achten, den Normativitätsfallen zu entgehen, welche der Darstellung vermeintlicher Kausalzusammenhänge von Schriftsprachdefiziten und weitreichendem Teilhabeausschluss inhärent sind. Historisch-politische und strukturelle Problematiken werden ebenso wie kritische Umstände, etwa Unglücksfälle in der Familie oder Krankheiten, in ihrer Bedeutung für Lern- und Berufsbiographien nicht angemessen wahrgenommen, sofern der Fokus der Betrachtung allzu sehr auf der reinen Schriftsprachkompetenz liegt.

Anschließend (2) wird in den von uns gewählten methodologischen Ansatz und die methodischen Zugänge eingeführt. Wir wollen darstellen, warum der Ansatz des Idealtypen nach Max Weber für die genannte Problemstellung so attraktiv erscheint, um dann in die „technischen“ Details einer Typologisierung überzuführen. Das empirische Material, mit dem wir einerseits bei die Entwicklung der Idealtypologie arbeiten und das wir andererseits vor dieser Typologie besprechen, ist Gegenstand der Darstellung. Hierbei wird die Auswahl der InterviewpartnerInnen, das realisierte Sample und die Methode der Portraitureung vorgestellt. Im Anschluss (2) wird die Typologie selbst eingeführt. Wir fokussieren dabei zunächst darauf, wie die einzelnen Typen entworfen, ausformuliert und modifiziert wurden und die Logik, nach der sie zu einer „Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus“ angeordnet werden. Wir werden dabei immer wieder versuchen transparent zu machen, welche Differenzierungslinien sich durch das gesamte Konstrukt ziehen und in welchen Relationen die einzelnen Teile zueinander stehen, wird dargestellt. Den materiell umfangreichsten Teil bildet hieran anschließend (3) die ausführliche Beschreibung der einzelnen Idealtypen. Diese wird auf insgesamt auf insgesamt acht Typen und ihre Subtypen rekurren. Dabei ist zu beachten, dass dieser erste Bericht zur Erstellung der Idealtypologie auch hier noch skizzenhaft und cursorisch angelegt ist. Die Arbeit mit dem Material soll hier zu einer sukzessiven Konkretisierung führen.

1 Methodologische Vorüberlegungen und methodische Zugänge

1.1 Das soziologische Konzept des Idealtypus nach Max Weber

Auf der Suche nach einem geeigneten methodologischen und methodischen Rahmen kristallisierte sich Max Webers (Weber 1988; Weber/Kaesler 2002) idealtypischer Ansatz als außerordentlich plausibel heraus. Für die Hinwendung zu der idealtypischen Methode, wie sie von Max Weber formuliert wurde, spricht zunächst Webers Versuch, die Erforschung der Empirie *möglichst* frei von Werturteilen zu halten, was bei einem Forschungsgegenstand wie der Gruppe der zum Teil stark stigmatisierten funktionalen Analphabeten zwingend notwendig ist: „Ein ‚Idealtypus‘ in unserem Sinne ist [...] etwas gegenüber der *wertenden* Beurteilung völlig indifferentes, er hat mit irgend einer anderen als rein *logischen* ‚Vollkommenheit‘ nichts zu tun. Es gibt Idealtypen von Bordellen so gut wie von Religionen [...].“ (Weber 1973: 200) Idealtypisierende Begriffsbildungen von Werturteilen frei zu halten, ist, wie Weber konzediert, nie in Perfektion möglich, bleibe jedoch als Anspruch an den Sozialwissenschaftler stets in Geltung. Uneingeschränkt gilt für den Forschungsprozess das Prinzip der *Transparenz* von Wertungen, die der Forschungsfrage zugrunde liegen: Es ist dem Forscher „wert“, untersucht zu werden. Zum Verständnis der sozialen Wirklichkeit bedarf es wiederum der Darstellung sozial wirksamer Werturteile (Weber 1904) bzw. der normativen Gegebenheiten einer Gesellschaft oder einer Bezugsgruppe. Die Konstruktion der Idealtypen verlangt aber von den Autoren Zurückhaltung in eigenen Werturteilen in möglichst idealer Weise. Weder für wünschenswert noch für defizitär befundene Eigenschaften sollen hervorgehoben werden. Die ausschließlich zu verfolgende Prämisse ist, Gelegenheitsstrukturen, Lebensverlaufsmerkmale und Eigenschaften zu beschreiben, die zu Bildungsbenachteiligung führen.

Zweitens lässt sich mit Weber betonen, dass der funktionale Analphabetismus ein „Kulturphänomen“ in strengem Sinne ist, denn diese Diagnose lässt sich nur im Zusammenspiel mit einer ausgedehnten Bildungsexpansion, Veränderungen in den Arbeitsplatzbeschreibungen, Hintergrundideologien wie etwa der „Wissensgesellschaft“ (oder, ganz aktuell, der vermeintlich alternativloser Modi von Krisenbewältigung), aber auch der Strukturen sozialer Ungleichheit und der damit verbundenen Formen des Schriftgebrauchs verstehen. Das Kulturphänomen des funktionalen Analphabetismus muss, so Weber, in Verbindung gebracht werden mit der „Gesamtheit aller Lebenserscheinungen und Lebensbedingungen einer historisch gegebenen Kultur“, die ihrerseits „auf die Gestaltung der materiellen Bedürfnisse, auf die Art ihrer Befriedigung, auf die Bildung der materiellen Interessengruppen und auf die Art ihrer Machtmittel und damit auf die Art des Verlaufes der ‚ökonomischen Entwicklung‘ ein[wirkt].“ (Weber 1973: 163) Webers analytischer und methodologischer Ansatz betont hier in gewisser Hinsicht eine holistische Perspektive, die einzelne Kulturphänomene zurück bindet an die gesamtgesellschaftlichen Ausgangsbedingungen und historischen Entwicklungen. Damit ist er weit genug gefasst, um die hier anvisierte Betonung einer Strukturperspektive und der Vermittlung zwischen Struktur und individuellen Handlungen umzusetzen.

1.2 Elemente und Konstruktionsprinzipien einer Typologie

Zur Auswahl der methodologischen Zugänge

Entgegen den in der vorhandenen Literatur häufig genutzten Ansätzen aus dem Spektrum der Grounded Theory, in denen induktiv aus dem empirischen Material spezifische soziale Strukturen gewissermaßen entdeckt oder freigelegt werden sollen, setzen wir mit Weber an den bereits verfügbaren sozialwissenschaftlichen Wissensbeständen. Wir konstruieren im ersten Schritt Idealtypen funktionaler Analphabeten entlang der wichtigsten gesellschaftlichen Strukturierungsgröße: Klasse, Ethnizität, Geschlecht, Alter, Region, Migration. In diese Idealtypen gehen Annahmen, theoretischen Erwägungen, Erkenntnisse, Arbeitshypothesen etc. ein, die im Spektrum der gegenstandsrelevanten soziologischen, erziehungs- und sprachwissenschaftlichen Disziplinen liegen. Denn aus den bisherigen Überlegungen folgt zunächst, dass es keinen singulären Idealtyp des funktionalen Analphabetismus geben kann – zu vielfältig sind Ursachen und Erscheinungsformen von Bildungsbenachteiligung und Teilhabebeschränkungen. Es gilt nun, die sich hinter dieser Vielfalt verbergende Komplexität historischer, herkunftsbedingter, sozialer und persönlicher Faktoren zu einem anschaulichen heuristischen Modell zu reduzieren und sich auch im Verlauf der Interviewsichtung nicht mehr von der Einzigartigkeit der Fälle zu einer unübersichtlichen Kategorisierung verleiten zu lassen.

Grundsätze der Typisierung und Gruppierung

Als bei der Erstellung einer Typologie mindestens einzuhaltende Grundsätze dürfen gelten:

- die Elemente innerhalb eines Typus sind möglichst homogen zu halten bzw. *interne Homogenität* ist anzustreben,
- Trennschärfe zwischen den Typen bzw. *externe Heterogenität* ist sicherzustellen,
- zwischen den intern homogenen und trennscharf unterschiedenen Typen sollten die wichtigsten analytischen Linien der Typologie sichtbar werden (vgl. Kluge 2000 und 1999; Gerhardt 1991).

Herauszufinden war, inwiefern die Strukturmerkmale Klasse, Ethnizität, Geschlecht, Alter, Region und Migration als Kristallisationskerne idealtypischer Konstellationen von funktionalem Analphabetismus ausgewiesen werden können.

Als ersten Versuch der Komplexitätsreduktion erstellten wir ein Tableau mit den dichotom codierten Variablen Geschlecht, Migrationshintergrund und aktueller Lebensmittelpunkt (Ost- oder Westdeutschland) und versuchten um die möglichen Kombinationen herum Typen funktionaler AnalphabetInnen zu konstruieren. Die entsprechenden Typenentwürfe waren aber nicht zufriedenstellend auf den Stand der Berufsbildungs-, Ungleichheits- und Bildungsforschung sowie der Armut-, Migrations- und Stadtsoziologie zu beziehen. Als zielführend erwies sich, aus dem verfügbaren Vorwissen und aus in der Feldphase gewonnen Anregungen heraus unmittelbar idealtypische Konstellationen biographischer Erfahrungen und struk-

tureller Bildungsbarrieren zu entwerfen, und diese Entwürfe in einem Austauschprozess zwischen Forschungsstand und zunehmend aufbereitetem empirischen Material immer weiter zu plausibilisieren.

Die Entstehung der Typologie ist also durch einen typisch induktiven Zug der qualitativen Sozialforschung charakterisiert. Auf diese Weise erreichten wir sowohl eine thematisch ausreichend breit angelegte, und dabei sehr systematische Auffassung des funktionalen Analphabetismus, als auch einen theoretisch und empirisch plausiblen Zugang zu den Strukturvariablen. Die Hauptdifferenzierungslinien der Typologie bleiben die genannten Strukturmerkmale soziale Herkunft, Geschlecht/Gender und Migrationshintergrund. Je exakter innerhalb der Typen die *Effekte sozialer Herkunft* (insbesondere institutionelle Effektverstärker), die *Modi genderspezifischer Sozialisation und geschlechtsspezifischer Bildungsbenachteiligung* sowie die *Ansatzpunkte und Mechanismen ethnisch unterscheidender* (sozialer, politischer, institutioneller und diskursiver) *Marginalisierung* bestimmt wurden, umso deutlicher kristallisierte sich auch heraus, dass die zentralen Bildungshemmnisse und Integrationsbarrieren jeweils auf mehreren der aufgelisteten Dimensionen liegen und dass jede in Bildungsbenachteiligung gemündete Biographie letztlich unter Betrachtung der gesamten Typologie zu besprechen ist.

In der Anwendung der Typologie wird für Nähe und Distanz eines Fallportraits zu jedem der Idealtypen festgestellt und präzisiert wird: Hinsichtlich welcher Dimensionen und Merkmale finden sich Entsprechungen und Kontraste, und was macht diese Entsprechungen und Kontraste konkret aus? Im Forschungsprozess dienen solche Fallbesprechungen zugleich der Überprüfung, ggf. Präzisierung und Plausibilisierung der Typologie. Neben der Unterscheidbarkeit der Typen macht also erst deren *Zusammenhang* den Gewinn an Erklärungskraft funktionalem Analphabetismus aus. Über die Charakterisierung jedes Typen (interne Homogenität) und die äußere Abgrenzung (externe Heterogenität) hinaus wird deshalb die Einbettung jedes Idealtypen in die Gesamttypologie gesondert skizziert: Was zeigt sich im *Vergleich zentraler Merkmale der verschiedenen Typen*? Welche generalisierbaren Erkenntnisse sind also *zwischen den Idealtypen* auszuheben?

Beispielsweise fallen schulische Bildungsrisiken von MigrantInnen, von Heranwachsenden aus bildungsfernen Milieus und von Mädchen in einigen Fällen zusammen, in anderen aber nicht, unter günstigen Umständen können zugewanderte Aufsteigerinnen sogar zur Bildungselite in Deutschland zählen. Die einzelnen Effekte werden jeweils separat typisiert und ausdifferenziert, um die Zusammenhänge besser verstehen und spezifizieren, genauer: dimensionieren zu können. Die Einordnung der Idealtypen in den Gesamtzusammenhang der Typologie hat also den Sinn, die *Mehrdimensionalität* jedes wesentlichen Aspekts der Entstehung von Bildungsbenachteiligung einholen zu können. Die fertige Typologie funktioniert als Heuristik, mit der beispielsweise institutionelle Bildungsbarrieren erfasst werden als mittelbare Effekte sozialer Herkunft, als benachteiligende Reaktionen auf kritische Bildungsergebnisse und selbst wiederum Krisen hervorbringende Mechanismen und als für Jungen und Mädchen jeweils unterschiedliche Risiken. Die genauen Zusammenhänge dieser Dimensionen sind im Verlauf der Interviewauswertung zunehmend deutlicher darstellbar.

Während sich also die Kernmerkmale der Typen und die Struktur der Typologie in einem relativ frühen Stadium der Arbeit herauskristallisierten, ist die Präzisierung der Typen und

der Dimensionen ihrer Zusammenhänge, und damit die Entwicklung der heuristischen Potenz der Typologie, ein Forschungsprozess, der bis zur Erstellung des Abschlussberichts von HABIL fortgesetzt werden wird und darüber hinausweist: Ergebnisse aus parallel laufenden Forschungen und aus Anschlussprojekten an die Typologie herantragend würde diese zum einen weiter präzisiert werden und zum anderen einen gemeinsamen Analyserahmen bieten können, der stetig genauer und aussagekräftiger wird.

Die Auswertung der Interviews erfolgt zu diesem Zweck nach einer komparativen Methode (Nohl 2077; Nohl 2008). Über die Dimensionierung von Fallvergleichen, die sich zunehmend an bereits identifizierten Typiken orientiert, werden generalisierbare Aussagen gewonnen und zunehmend abgesichert (Bohnsack et al. 2007). Abgrenzungen induktiver und deduktiver Methoden sind hier nicht mehr durchzuhalten. Bei der Materialinterpretation ist mit der Typologie kreativ umzugehen bzw. es ist „abduktiv“ (Hoffmann 2003) vorzugehen, um immer wieder neue Erkenntnisse erzielen zu können. Auf diese Weise geht die Fallauswertung über den gesamten Forschungsprozess in eine evidenzbasierte Theoriebildung ein.

1.3 Auswahl der InterviewpartnerInnen

Die Interviews wurden zum überwiegenden Teil von den ProjektmitarbeiterInnen geführt und ausgewertet. Ergänzt wurde das Sample durch Material, das in Lehrforschungsprojekten an den Universitäten Bielefeld und Duisburg-Essen und an der PH-Freiburg erstellt wurde. Die Auswahl der InterviewpartnerInnen folgte im Wesentlichen zwei Prinzipien: Zum einen orientierten wir uns an den Strukturmerkmalen soziale Herkunft, Alter, Geschlecht und Zuwanderungshintergrund. Auf der anderen Seite stand die Überlegung im Vordergrund, in welchen Institutionen und sozialen Feldern interessante InterviewpartnerInnen zu finden seien. In allen institutionalisierten Lernkontexten wurden die Interviews mit bildungsbenachteiligten Menschen über ExpertInnen (Lehrpersonal, KursleiterInnen, DisponentInnen etc.), außerhalb dieser Felder durch „gute Kontakte“ verabredet.

Zugänge

Auf der Suche nach bildungsbenachteiligten Menschen mit Förderbedarf und mit eher geringen beruflichen Perspektiven, lag es nahe, Haupt- und FörderschülerInnen, TeilnehmerInnen berufsintegrativer Maßnahmen sowie über Zeitarbeitsfirmen beschäftigte ArbeitnehmerInnen aufzusuchen.

Auch die so bezeichneten LernerInnen sind im Sample vorhanden. Der Zugang zu Volkshochschulen erwies sich als relativ schwierig, da in dieser Institution sehr viel befragt wird, insbesondere da auch Volkshochschulen von der Bundesregierung geförderte Projektarbeit durchführen und dabei zuvörderst ihre eigene Klientel interviewen. Damit verglichen einfach gestaltete sich die Interviewverabredung über MigrantInnenselbsthilfe-Vereine, Sprachschulen und über Institutionen der Integrationsarbeit.

Tab. 1: Im Projekt HABIL geführte Interviews

Interviews mit Funktionalen AnalphabetInnen (n=101)					
Feldkontexte/Zugänge	Weiblich		Männlich		Gesamt
	Kein MH*	MH	Kein MH	MH	
Schule/Maßnahme	4	7	8	22	41
Kurse	1	11	3	5	20
Zeitarbeit	1	3	0	6	10
MigrantInnenzentren	0	7	0	7	14
Informelle Zugänge	0	6	2	8	16
Gesamt	6	34	13	48	101
ExpertInnen-Interviews (n=33)					
Professionen/ Feldkontexte					
10 KursleiterInnen, 1 Qualitätsmanager, 1 ehem. Berufsschullehrer, 1 Leiterin einer Integrationsinstitution, 1 Schulsozialarbeiter; 1 Experte für Lernen und Integration, 1 Leiter eines MigrantInnenzentrums, 17 Lehrkräfte an Schulen (Förderschule: 5(1xLeitung); Gymnasium: 2(x1Leitung); Gesamtschule: 3(1Leiterin); Hauptschule: 6(2xLeitung); Realschule: 1					
*MH: Migrations-/Zuwanderungshintergrund					

Wichtig für die Präzisierung der Idealtypologie war es uns, über informelle Kontakte Menschen zu befragen, die einer Alphabetisierung in Deutsch in ihrer Lebensplanung keine Priorität einräumen, sich höchstens sporadisch daran versucht hatten. Vornehmlich auf diese Weise erreichten wir auch Menschen der älteren Generation, die an sich eher nicht zu Förderzielgruppen gehören, deren Aussagen aber den zeitgebundenen Aspekten von Bildungsbiographien und Lebenssituationen (Geschlechterrollen, Schulstrukturen, Generationenbeziehungen etc.) Konturen geben. Um zudem mit privilegierten SchülerInnen sprechen zu können, die aus bildungsnahen Milieus stammenden und doch Rechtschreibschwächen zeigen, kooperierten wir mit einem Privatschulsystem.

Die Zusammensetzung des realisierten Samples (Tab. 1) spiegelt sowohl pro Feldkontext angelegte Auswahlkriterien als auch feldspezifische Gegebenheiten wider: So waren etwa unter den von Lehrkräften ausgesuchten SchülerInnen der Klassenstufen neun und zehn mit schlechten Deutschnoten und Rechtschreibproblemen SchülerInnen mit Migrationshintergrund und insbesondere Jungen erwartungsgemäß überrepräsentiert. In Deutschkursen für Erwachsene war wiederum die spontane Interviewbereitschaft vor Ort unter den Frauen insgesamt höher. So weist das Sample hinsichtlich der Strukturvariablen keine paritätischen Zahlenverhältnisse auf. Die Verteilungsschwerpunkte sind aber Hinweise auf idealtypische Konstellationen des funktionalen Analphabetismus in Deutschland.

Der Beitrag der ExpertInnen-Interviews

Zur Schärfung der Typenprofile haben die ExpertInnen-Interviews einen wichtigen Beitrag geleistet. Sie illustrierten die feldspezifisch legitimen Sichtweisen auf Zielgruppen mit Lernrückständen und „Risikobiographien“. Und es wurde deutlich, wie diese Sichtweisen bei Laufbahnentscheidungen und Förderbedarfsfeststellung wirksam werden. Die ExpertInnen berichteten die aus ihrer Sicht zentralen Voraussetzungen und Hindernisse guter Arbeit und stabiler Arbeitsmotivation. Und schließlich konnten typische Bedürfnisse, Ambitionen und Erfahrungen, wie sie sich aus den „Betroffenen“-Interviews herauskristallisierten, durch die ExpertInnen z.T. bestätigt oder besser verstanden werden.

1.4 Die Konstruktion der Interview-Leitfäden

Im Verlauf der Feldphase wurden mehrere Leitfäden eingesetzt. Alle Leitfäden sind im Anhang zu finden.

Leitfaden „LernerInnen“

Der Leitfaden für die Befragung von LernerInnen enthält folgende Themenbereiche:

- Soziodemographische Angaben,
- Verlauf und subjektives Erleben des *Schulbesuchs*
- *Lesen/Schreiben*: Kompetenzeinschätzung, Anforderungen in Beruf und Privatleben, Auftreten von Problemen/Problembewusstsein, erfahrene/vermisste Unterstützung,
- *Berufliche Orientierung*: Zukunftspläne, Strategien und Zuversicht,
- *Eigene Stärken*: Kompetenzen, Lieblingsthemen/-beschäftigungen,
- *Sozialintegration*: Mitgliedschaften, Vertrauen,
- Hintergrund der aktuellen *Lernmotivation*,
- Zur Minderung von Problemen mit dem Lesen und Schreiben *nötige Veränderungen*

Zielgruppenspezifische Leitfaden-Modifikationen

Felderfahrungen und erste Auswertungen zeigten, dass das Instrument zuwanderungsspezifische Fragen zu wenig berücksichtigte, und es wurde entsprechend ergänzt. Im Verlauf der Feldphase wurden weitere klientelspezifische Varianten eingesetzt: Wo wir mit „Nicht-LernerInnen“ sprachen, wurde der Leitfaden um Fragen zu Kursbesuchen gekürzt. Für SchülerInnen wurden die Fragen zu Beruf und entsprechenden Schreibanforderungen angepasst an die schulische Berufsorientierungsphase (Praktika, Beratung, „Betrieb und Schule“ etc.). Für eine eigene, speziell den Schwerpunkt Schul- und Berufsbiographie beleuchtende Untersuchung wurden die entsprechenden Fragen im Leitfaden gebündelt und im Interview mit Priorität besprochen.

Leitfaden „ExpertInnen“

Der Leitfaden für die ExpertInnen-Interviews umfasst folgende Fragebereiche:

- Inhalte und Chronologie der eigenen Arbeit mit Menschen, die Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben
- Mit Schriftdefiziten typischerweise verbundene andere Probleme und Eigenschaften
- Problembewältigung und Förderkonzepte in der jeweiligen Institution
- Voraussetzungen/Barrieren guter/engagierter Unterstützung
- Problembewusstsein und Strategien der Problemgruppen
- Ansatzpunkte für eine allgemeine Verbesserung der Situation
- Motive und Erfahrungen mit der eigenen Arbeit
- Veränderungen der Arbeitsbedingungen und der Einstellung zur Klientel

1.5 Ein Schema der Idealtypen- und Fallportraitbeschreibung

Ein großer Abschnitt der Beschreibung jedes Idealtypen ist strukturiert durch ein Portraitschema, mit dem das jeweils zentrale Fokusthema an allen wesentlichen Handlungs-, Erfahrungs-, Ressourcen- und Kontextdimensionen abgearbeitet wird. Auf diese Weise wird Diversität und Dynamik von Lebensverläufen, Kontextbedingungen und Handlungsfähigkeit Rechnung getragen. Simplifizierte Kausalattributionen etwa in Hinblick auf Bildungsentscheidungen, Lebenssituationen und Teilhabebeschränkungen werden so weitestgehend vermieden.

Die Dimensionen des Portraitschemas

- 1 Strategien für den Umgang mit Bildungsinstitutionen
- 2 Umgang von Institutionen mit dem Idealtypus
- 3 Die Struktur der Lebensführung
- 4 Handlungs- und Bildungskompetenzen
- 5 Soziale Netzwerke/ soziale Einbindung
- 6 Sozialstrukturelle Positionierung
- 7 Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitureierung der Gruppe

Auch die auf Grundlage von Interview-Transkriptionen erstellten Fallportraits sind an diesem Portraitschema orientiert. Dies unterstützt wiederum die Herausarbeitung der Charakteristika jedes Einzelfalles und, wichtiger noch, die Identifikation und Präzisierung generalisierbarer Typiken. Die differenzierte Bestimmung von Nähe und Distanz von Fall zu Idealtyp wird durch die Verwendung des gleichen Portraitschemas enorm erleichtert.

Aus den nach Dimensionen sortierten Fallinformationen lässt sich leicht erschließen, welcher Idealtyp den Fall dominiert, welche weiteren Typen unter welchen Gesichtspunkte eine Rolle spielen und welche gerade nicht zutreffen (Benachteiligungen kontrastierende Idealtypen sind ein wesentlicher Bestandteil der Typologie, dazu Kap. 2). Eine solche Auswertung wird von mehreren Mitgliedern des Forschungsteams durchgeführt.

Einige Dimension des Portraitschemas legen nahe, die Idealtypen in der Art konstruierter Prototypen zu beschreiben. Insbesondere die zweite (typische Erfahrungen mit Institutionen) und mehr noch die siebte (diskursive Portraitierung) Dimension beschreiben *Außersichten* auf funktionale AnalphabetInnen und diejenigen Lebensumwelten (bzw. Rahmenbedingungen), auf die Bildungsbenachteiligte keinen gestalterischen Zugriff haben, von denen aber ihre Lebenssituation, Chancen- und Opportunitätsstrukturen hochgradig abhängig sind. Die Skizzen von Bildungsstrategien (Dimension 1) sowie der Handlungs- und Bildungskompetenzen (Dimension 4) holen die je individuellen oder idealtypischen Handlungsressourcen im Zusammenhang mit den relevanten Barrieren ein, insofern auch die jeweils *notwendigen* Motivationen und Kompetenzen, die freilich jeweils in unterschiedlichem Masse mobilisiert werden können. Das Schema unterstützt also insgesamt eine Portraitierung von Konstellationen Mikro-, Meso- und Makrosozialer Aspekte im Zusammenhang.

2 Die Idealtypologie des Funktionalen Analphabetismus

2.1 Aufbau und inhaltliche Logik der Idealtypologie

Max Weber versteht den Idealtyp, das zentrale Konstruktionsprinzip unserer Typologie, als Darstellung von Wirklichkeitsausschnitten anhand herausgehobener, einschränkungslos geltender, dabei absichtlich überzeichneter Eigenschaften. Die hier vorgestellten Idealtypen sind um jeweils wenige Merkmale – oder Fokusthemen - aufgebaut, die das Verstehen empirischer Konstellationen von Bildungsbenachteiligung anleiten. Diese Fokusthemen sind *soziale Herkunft und institutionelle Benachteiligung, geschlechtstypische Bildungsbarrieren, sowie die Betroffenheit von kritischen Lebensereignissen*. Ein Migrationshintergrund wird gegebenenfalls befragt nach *Barrieren im Herkunftsland, sowie nach einreise- und aufenthaltsbedingte Diskriminierung*.

Die vertikalen Differenzierungslinien der Typologie liegen zwischen Merkmalsbereichen, die sich nach Effekten auf Bildungs- und Teilhabeerfolg (Abb. 1) unterscheiden lassen. Horizontale Linien grenzen an zwei Stellen – Typ 3 und Typ betreffend – lediglich die Benennung des Haupttypen optisch von der Liste seiner Subtypen ab. Die auffälligste horizontale Linie (in Abb. 1 fett und gestrichelt) markiert die Grenze („des gesellschaftlichen Wohlstands“) zwischen gesellschaftlicher, politischer und institutioneller Benachteiligung auf der einen und entsprechenden Privilegien auf der anderen Seite. Die Darstellung von Herkunftseffekten und Migrationseffekten bedarf dieser Kontrastierung, zum einen um Benachteiligung qua sozialer Herkunft im strukturellen Zusammenhang sozialer Ungleichheiten abzubilden und

zum anderen um nicht etwa statistische Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und Bildungsbenachteiligung zu naturalisieren: Es ist eben keineswegs selbstverständlich, dass Zuwanderung mit Teilhabebeschränkungen einhergeht, selbst dann nicht, wenn überhaupt keine Deutschkenntnisse vorhanden sind. Die wiederum horizontal eingesetzte Unterscheidung zwischen den Idealtypen 1 und 1a entspricht der gleichen Logik wie die Grenze des gesellschaftlichen Wohlstands, insofern jeweils oberhalb der Differenzierungslinie mehr kulturelles bzw. Bildungskapital vorhanden ist: die Idealtypik 1a zeichnet sich dadurch aus, dass die Familie der Betroffenen zwar nicht (wie bei Typ 1 der Fall) bildungsfern ist, dennoch aber die selektierenden Mechanismen im Bildungssystem benachteiligend wirken (hier liegt der Kontrast zu Typ 2). Hier wird deutlich, dass institutionelle Benachteiligung nicht allein – und vor allem nicht zwangsläufig – ein sekundärer Herkunftseffekt (Boudon 1974) sondern vor allem ein eigener Faktor der Ungleichheits(re)produktion (Gomolla 2005) ist.

Unter den Herkunfts- und Institutionen-Effekte sind solche, die jeweils nur Jungen oder aber nur Mädchen betreffen. Um solche Effekte ausreichend differenziert darzustellen ist der Idealtyp 3 um das Fokusthema Gendereffekte aufgebaut. Dieser eigenständige Typus wertet zum einen diese Thematik schon symbolisch, vor allem aber theoretisch auf: es soll deutlich werden, dass obwohl die Geschlechtszugehörigkeit gegenüber Schicht- und Migrationsvariablen als statistischer Prädiktor für Bildungsmisserfolg an Voraussagekraft verliert (Geißler 2005), das Geschlecht für die konkreten Gestalt der Bildungs- und Teilhabersiken generierenden Mechanismen weiterhin – sich verändernde, aber mitunter sogar immer noch dominante – Rolle spielt, und zwar keineswegs nur im „Ausland“. Die Unterscheidung der Geschlechter und die besonderen Barrieren von Frauen älterer Generationen verlangten drei Subtypen.

Abb.1: Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus

Je für sich sind die Idealtypen prototypische Ausprägungen von funktionalem Analphabetismus. Im Zusammenhang eröffnen sie den Blick auf die relevanten gesellschaftlichen Relationen. Die Grenze gesellschaftlichen Wohlstands markiert entscheidende Unterschiede der Ressourcenverfügung und des Entgegenkommens von Institutionen, von Bildungseinrichtungen sowie Einwanderungs- und Ausländerbehörden.



Soziale Herkunft und institutionelle Effekte
Schulisch benachteiligt werden ‚klassisch‘ bildungsbenachteiligte SchülerInnen (Typ1), aber auch solche aus – oft zugewanderten – Familien mit relativ viel Kulturkapital (Typ1a). Wo die Schule selbst Ungleichheit produziert, erscheinen Schriftsprachprobleme jedoch als Konsequenz von „Risikobiographien“. Hingegen mobilisieren privilegierte Milieus (Typ2) so viel institutionelle Unterstützung, dass Schrifterwerbsprobleme gar nicht zu Bildungsrisiken werden.

Besondere Erfahrungen
Bildungsrisiken sind oft moderiert durch geschlechtsbezogene Sozialisations- und Ausschlusseffekte (Typ 3). Zudem können kritische Lebensereignisse (Typ 4) sich in Wechselwirkung mit den anderen Effekten zu schließlich unkontrollierbaren Prozessen sozialen, körperlichen und seelischen Abstiegs aufschaukeln.

Willkommene und andere ZuwanderInnen
Der politisch umworbene, ohne Deutschkenntnis erfolgreiche Highly Skilled Migrant (Typ7) kontrastiert Aufenthalts-, Teilhabe- und Bildungsbarrieren, mit denen andere zugewanderte Menschen konfrontiert sind (Typ5). Diese Barrieren erschweren die Aufarbeitung ggf. im Herkunftskontext erfahrener Verfolgung und Ausgrenzung (Typ6) und somit auch den Schrifterwerb.

Der Idealtyp 4 fokussiert die in kritischen Lebensereignissen – etwa in Schicksalsschlägen, Gewalterfahrungen oder schulische Diskriminierung – liegenden Entwicklungs- und Bildungsrisiken. Auch dieser Typus isoliert einen Bereich von Faktoren, die oft als nur zusätzliche Anteile von „Risikobiographien“ gelten (dazu Spieß/Tredop 2006), die also wie zwangsläufig bei Herkunft aus sozial schwachen und/oder MigrantInnenmilieus folgen bzw. deren Risiko schon in solcher Herkunft bestehe. Es ist aber eine gesonderte Analyse von Krisenerleben sowie Bewältigungsressourcen und -verläufen und vorzunehmen, um die Bedeutung kritischer Lebensereignisse für Bildungsverläufe angemessen einschätzen zu können.

Die Typen 5 bis 7 werden den besonderen Lebenslagen zugewanderter Menschen gerecht. Gesondert die sogenannten zweiten und dritten Zuwandergenerationen betreffende Phänomene entfalten sich greifbar in dimensionierten Überschneidungen der Migrationstypen mit den Typen 1-4, also als Varianten herkunftsbedingter, institutioneller, durch kritische Lebensereignisse hervorgerufener, geschlechtsbezogener und ggf. ethnisch bestimmter Barrieren.

2.2 Einbeziehung und Differenzierung des „Migrationshintergrunds“

Migrationshintergrund ist von den hier verhandelten Fokusthemen der sowohl in Forschung und Sozialberichterstattung, als auch in institutionalisierten Praxiszusammenhängen vielleicht der am häufigsten ganz unterkomplex und pauschalisierend verhandelte Bereich. Als Strukturmerkmal dichotom codierte (z.B. zugewandert vs. nicht zugewandert oder deutsch vs. nicht-deutsch) Strukturvariable Variable kann Migrationshintergrund auch eine Zielgruppenanalyse im Bereich des funktionalen Analphabetismus nicht bereichern. Die Typologie umfasst keine ‚deutschen‘ Idealtypen. Die Typen 1 bis 4 sind offen für eine mit Wanderung zusammenhängende interne Heterogenität bzw. für dimensionale Überschneidungen mit den Typen 5 bis 7, welche auf Integrations- und Bildungsbarrieren kaprizieren, die allein für Zuwanderinnen zutreffen können.

Institutionelle Barrieren im Zusammenhang zuwanderungs- und aufenthaltsrechtlicher Bestimmungen, aber auch biographische Entwicklungen, die den Erwerb von Schriftdeutsch in Deutschland bremsen, also ein sehr weites Spektrum „migrationsbedingter“ (genauer: dem Leben und den Bedingungen in Deutschland geschuldeter) Faktoren werden mit dem fünften Idealtypen in die Analyse eingeführt. Die große Bandbreite der hier besprochenen Hintergründe von Bildungsbenachteiligung erfordert die Bildung von Subtypen:

- Dem Subtyp 5a misslingt die Transformation von relativ hohem, im Emigrationsland erworbenen kulturellen Kapitals, er erlebt nach der Einwanderung einen beruflichen und sozialen Abstieg. Bildungsabschlüsse und berufliches Erfahrungswissen werden im Einwanderungsstaat nicht anerkannt bzw. entwertet. Er erfährt insgesamt eine „Vernichtung“ seines Kulturkapitals“. Der Besuch von Bildungskursen kann angesichts versperrter Aufstiegsmöglichkeiten unattraktiv, ggf. aufgrund des rechtlichen Aufenthaltsstatus‘ sogar verboten sein.
- Subtyp 5b erwarb biographisch einen relativen Rückstand hinsichtlich seiner Schriftdeutschkompetenzen, beeinflusst vor allem durch die interessengleichen Erwartungen seines Herkunftslandes und des deutschen Staates, welche von einem befristeten Arbeitsaufenthalt und darauf folgender Rückkehr zu profitieren suchten. Dies entspricht v.a. dem „Gastarbeiter“, dessen langjährige Rückkehrorientierung den zum Zuwanderungszeitpunkt als verbindlich angenommenen Erwartungen entsprach, und die das Interesse auf maximalem Einkommenserwerb und nicht auf das Lernen lenkte.
- Illegale Einwanderer und Kettengeduldete (Subtyp 5c) haben aufgrund eines fehlenden oder extrem prekären Aufenthaltsstatus keinen Zugang zum Bildungssystem. Typisch ist der Verlust des Aufenthaltstitels einige Zeit nach der Einreise mit entsprechend extremen Einschränkungen der Teilhabe- und Entfaltungsmöglichkeiten. Der Bildungszugang für die Kinder dieses Typus wird erst seit kurzem und noch zögerlich eröffnet.

Faktoren der Lebenssituation im Herkunftsland – bzw. „native“ Effekte, insbesondere geringes Bildungskapital oder ein Minderheitenstatus ethnisch, sozial oder politisch definierter Bezugsgruppen stehen im Fokus des Idealtypen 6. Dieser beschreibt die durch institutionellen Ausschluss und staatliche Gewalt im Herkunftsland hervorgerufene Bildungsbarrieren. Hier geht es um Menschen, die aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Minderheit direkt oder

indirekt an der Entfaltung ihrer Möglichkeiten und Aspirationen gehindert wurden und schließlich nach Deutschland migrierten, um ihre Situation zu verbessern.

Der mit Sicherheit oberhalb der „Grenze des Wohlstandes“ firmierende Typus 7 bildet eine Kontrastfolie zur Verdeutlichung aller in Bildungs- und Teilhabearmut führender Wege. Beim „Highly Skilled Migrant ohne Alphabetisierungsbedarf“ liegt eine eindeutige institutionelle Begünstigung vor, die seit der Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes hochqualifizierten Migranten bspw. privilegierte Einwanderungsgelegenheiten (z.B. „Green-Card“) und Aufenthaltsrechte, erleichterte Familiennachzugsmöglichkeiten und günstigere Einbürgerungsbedingungen einräumt. Im Kontext des „Wettbewerbs um die besten Köpfe“ zuwandernde Personen sind der deutschen Schriftsprache unkundig, haben aber keinen alphabetisierungs- und grundbildungspädagogischen Hilfebedarf.

3 Die Idealtypen (1-7) mit Ihren Subtypen

Im Folgenden werden die einzelnen Idealtypen und Subtypen ausführlich entwickelt. Dabei wird jeweils nach dem gleichen Schema vorgegangen: Zunächst werden in einer anschaulichen Zusammenfassung die Kernmerkmale einer idealtypischen Konstellation entfaltet, die ein hohes Risiko für Bildungsarmut bzw. funktionalen Analphabetismus birgt (Interne Homogenität). Anschließend wird der Typus in der Typologie verortet: Alleinstellungsmerkmale und Besonderheiten gegenüber den anderen Typen (Externe Heterogenität) werden pointiert, die innerhalb der Idealtypik liegenden Merkmalsausprägungen (interne Heterogenität) gezeigt und besprochen, auf welche Weise wichtige Dimensionen von Bildungsarmut im Vergleich mit Merkmalen anderer Idealtypen besonders deutlich dargestellt werden können (Mehrdimensionalität). Schließlich wird der Typus entlang des Portraitschemas ausdifferenziert. Diese Darstellung ist insgesamt eine Synopse von Literaturarbeit und Ergebnissen der Interviewauswertung. In einer Anfang 2011 vorliegenden Überarbeitung werden zentrale Merkmale des Typus anhand von Interviewpassagen illustriert.

3.1 Idealtyp 1: Klassische bildungsferne Herkunft und typische Mechanismen der Bildungsbenachteiligung

Der intergenerational/sozial vererbte funktionale Analphabetismus ist die Form der Einschränkung von Lese-/Rechtschreibkompetenzen, die durch ein geringeres Maß an Anregung, Begleitung und Förderung im familialen Herkunftsmilieu bedingt wird. In dieser Hinsicht ist dieser Typus sehr deutlich durch die Rückbindung an Phänomenologie und Erscheinungsweise der Bildungsbenachteiligung (s. oben) charakterisiert. Hiermit verbunden sind ungünstige Lern- und Unterstützungsfaktoren im vor- und außerschulischen Bereich, die Verortung in den bildungsfernen Milieus mit wenig Bildungserfolg sowie – wahrscheinlich insbesondere – in den ethnisch marginalisierten Gruppen. Für den Aspekt der Vererbung sind die relativ homogenen Lebensräume in den bildungsbenachteiligten Milieus von hoher

Bedeutung. Ihre Angehörigen rekrutieren sich demnach aus Lebenslagen, die in der Armutsforschung als Milieus der dauerhaften und verfestigten Armut bekannt sind. Sie befinden sich sozialstrukturell in „traditionslosen Arbeitnehmersmilieus“ (vgl. Vester et al. 2001), leben in engen, stark verwandtschaftlich geprägten Netzwerken, die ein System der gegenseitigen Hilfen, vor allem mit Blick auf die Alltagsgestaltung, Versorgung mit notwendigen Gütern etc. bereitstellen (und darauf in der Konsequenz motivational – Habitus, Mentalitäten – immer enger festgelegt werden). Der Tendenz nach sind diese „Versorgungshilfen“ am Rande der formellen Ökonomie angesiedelt (der Großteil wäre demnach im Bereich der informellen Ökonomie). Mit dem Rekurs auf dauerhafte und verfestigte Armutslagen ist schließlich verbunden: die soziale Reproduktion (meist über mehrere Generationen) des schulischen Misserfolgs in den jeweiligen Elterngruppen, die räumliche Verortung in sozial segregierten und relativ homogenen Wohngebieten /-quartieren sowie die Überschneidung mit Formen der ethnischen Marginalisierung.

Einordnung in die Typologie – Idealtyp 1

Externe Heterogenität

Der Idealtyp „Klassische bildungsferne Herkunft und typische Mechanismen der Bildungsbenachteiligung“ stellt einen Gegenpart zu den Idealtypen 2 und 7 dar: Er verfügt nicht über die Ressourcen zur Sicherstellung einer ordentlichen Schulkarriere, schon gar nicht im Falle manifester Schrift- oder anderer Lernprobleme. Über diese Ressourcen verfügt der Idealtyp 2, aufgrund seiner Herkunft aus einem besser gestellten Elternhaus und der entsprechenden habituellen Übereinstimmung von Familie und Lehrkörper. Der typische Bildungsferne hat diese Möglichkeiten nicht, so dass Lernschwierigkeiten sich unmittelbar ‚gegen‘ ihn auswirken, indem sie das ohnehin vorhandene Bild des schlechten und aussichtslosen Schülers vermeintlich bestätigen und entsprechende schulische Herabsetzungen (Wiederholung, Förderschule) nach sich ziehen. Diese Dynamik ist auch durch Fatalismen bzw. Feedback-Loops des Scheiterns zu beschreiben, im Kontrast zu Strategien von Menschen mit Herkunftsvorteilen, die für sich und ihre Kinder idealtypisch alle erdenklichen Hilfen organisieren und gemeinsam mit Lehrern den bestmöglichen institutionellen Weg ebnen.

Zugewanderte Varianten des Typus 1 kontrastieren augenfällig mit Typ 7, dem Highly skilled Migrant ohne Alphabetisierungsbedarf, der in gar keiner Weise bildungsbenachteiligt ist, obgleich er über keinerlei funktionale Deutschkenntnisse verfügt. Biographische Hintergründe, kulturelles und soziales Kapital sowie die erreichbaren beruflichen und sozialen Felder sind gar nicht vergleichbar. Dem typischen Bildungsfernen fehlen alle die ‚weltläufigen‘ Fertigkeiten und Eigenschaften des Highly skilled Migrant, weshalb er in Deutschland auf funktionale Deutschkenntnisse angewiesen ist.

In der Unterscheidung 1 und 1a liegt eine gewollte Unschärfe: 1a ist nicht wirklich ein Untertyp von 1, aber auch nicht wirklich ein anderer Typ als dieser. Das für Typ 1 konstitutive Merkmal der bildungsfernen Herkunft ist bei 1a optional. Die Betroffenheit von institutioneller Benachteiligung in der Schule ist für beide Typen wesentlich. Typ 1 zeichnet sich mithin aus durch institutionelle Erfahrungen, die wie sekundäre Herkunftseffekte auftreten. Der

Kontrast zum Typ 1a, der gar nicht unbedingt bildungsferner Herkunft ist, verdeutlicht, dass Bildungssystem und Schule eben nicht nur eine Konsequenz sozialer Herkunft umsetzen, sondern demgegenüber relativ eigenständige Effekte – oft Bildungsmisserfolg – produzieren. Die Schnittstelle zwischen den Typen 1 und 1a verweist also auf Erklärungsbedarf: Was ist über die Logik schulischer Selektion noch herauszufinden?

Interne Heterogenität

Dieser Typus meint sowohl Menschen aus traditionslosen Arbeitermilieus in Deutschland, als auch zugewanderte Menschen, die in ihren Herkunftsländern durch Aufwachsen in ländlichen Regionen und/oder aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu unterprivilegierten Bevölkerungsteilen generationenübergreifend vom Erwerb weiterführender Bildungstitel ausgeschlossen waren, und die in Deutschland wiederum nicht derart gefördert werden, dass sie Aussicht auf gesellschaftliche Teilhabe oberhalb geringqualifizierter prekärer Arbeit hätten. Der Idealtypus liegt also über einer nur vordergründig entscheidenden Differenzierungslinie Migrationshintergrund/autochtone Abstammung. Er pointiert eine Varianz, die bestimmt ist durch das Verhältnis von Bildungsferne und institutionellen Abwertungsmechanismen: Typische Bildungsferne – zu denken etwa an Familien mit Sozialhilfe- und Förderschul-„Tradition“ – bei denen beide Hauptmerkmale wie eingespielt ineinander greifen und sich gegenseitig zu legitimieren scheinen. In anderen Fällen greifen die institutionellen Mechanismen auf mehr improvisierende Weise, so beim Auftauchen ‚neuer‘ Gruppen von Zuwanderern – etwa in den 1990’er Jahren den sogenannten „Aussiedlern“ oder Frauen, die in Deutschland nach beruflichen Möglichkeiten suchen. Die Eigendynamik struktureller Integrationsbarrieren (Hauptschulzuweisung oder vorrangige Vermittlung prestigearmer Tätigkeiten) wird dabei nur offensichtlich. Diese Gruppen haben u.U. größere Ambitionen und Ressourcen (habituell und ausgewiesenes Bildungskapital), aus dem vermeintlichen ‚Kreislauf‘ der Bildungsferne auszubrechen, werden aber durch schulische Unterförderung oder Nicht-Anerkennung von Bildungspatenten am Erreichen subjektiv angemessener Beschäftigungen gehindert. Diese der Trennschärfe wegen Typ 1a zugeordneten Phänomene verweisen darauf, dass auch Menschen aus den sogenannten bildungsfernen Milieus im Schulsystem nicht nur den Folgen ihrer Herkunft, sondern massiven Blockaden ggf. vorhandener Aufstiegsambitionen ausgesetzt sind.

Mehrdimensionalität

Die Differenz zwischen Typ 1 und Typ 1a verdeutlicht also die Selbständigkeit institutioneller Barrieren gegenüber Herkunftseffekten. Damit verweist der Idealtyp 1 auf die komplexen Strukturen der herkunfts- und institutionsbedingten Reproduktion von Bildungsbenachteiligungen im Kontext des Migrationshintergrundes und auf die wichtige Aufgabe der Idealtypologie, entsprechende Muster der Bildungsbenachteiligung und Formen der ethnischen Diskriminierung in ausreichender Differenziertheit¹ darzustellen.

¹ Die Kategorie „primärer Analphabetismus“ (Döbert/Hubertus 2000) vermag die Umstände von – teils in der extremen Formen des Analphabetismus auftretenden – Bildungsbenachteiligung nicht angemessen zu fassen.

Dass Menschen mit Migrationshintergrund in den unteren Statusgruppen statistisch genauso überrepräsentiert sind wie auf Haupt- und Förderschulen (Powell/Wagner 2001), hat sehr verschiedene Hintergründe. Die Idealtypen 5 und 6 beschreiben ausführlich die ggf. in den Herkunftsländern wirksamen Umstände sowie die in Deutschland als Bildungshemmnisse wirkenden institutionellen Barrieren, auf die ZuwanderInnen bzw. jeweils bestimmte MigrantInnengruppen treffen (können).

Unter Umständen kann ein oberflächlicher, analytisch irreführender Eindruck einer sozialen „Vererbung“ von Bildungsferne entstehen, wenn auf mehrere Generationen einer Familie gleichzeitig je lebensphasenspezifische Benachteiligungsmechanismen zutreffen. Dies ist etwa der Fall, wenn Kinder oder Heranwachsende, deren Eltern aufgrund der Nichtanerkennung von Abschlüssen und/oder Nachrangigkeit auf den Arbeitsmärkten beruflich abgestiegen sind und niedrigqualifiziert arbeiten, als Migrantenkinder wie selbstverständlich in die Hauptschule eingeschult, dort zu einer oder mehreren Schulklassenwiederholungen gedrängt und/oder auf die Förderschule überwiesen werden. Da in solche Fällen eine angemessene, d. h. Sprachstand und Lernbedürfnis entsprechende Förderung gerade nicht erfolgt und eine gehobene Schulkarriere erschwert wird, kann wiederum geringqualifizierte Arbeit zur einzig naheliegenden berufsbiographischen Option werden. Diese generationenübergreifend negative Betroffenheit von institutionellen Gegebenheiten kann als für „Migrantenfamilien“ typische Vererbung von Bildungsferne fehlverstanden werden – eine Auffassung, die genauso fehlginge, wie die These eines großumfänglichen „Unterschichtenimports“.

Wir erwarten empirisch starke Überschneidungen mit dem Phänomen, dass Frauen *als Mädchen* bildungsbenachteiligt wurden bzw. werden (und damit konzeptionelle Überschneidungen mit dem Typen 3a): Regionale und ökonomisch unterprivilegierte Lebensverhältnisse und eine entsprechend notwendige Verteilung von Subsistenzarbeit auf die Kinder führen zur Vernachlässigung von Bildungsinvestitionen in Mädchen. Ggf. deuten Eltern und Lehrkräfte dies als Erfüllung von (in Familie und Gesellschaft ein zu nehmender) Frauenrollen und/oder mit geschlechtsspezifisch unterschiedlichen biographischen Möglichkeitsräumen. Auch der zunehmend diskutierte relative Bildungsrückstand von Jungen (Typ 3b) gegenüber Mädchen wird nicht zuletzt mit geschlechtsspezifischen Barrieren begründet, nämlich mit einer Feminisierung von Bildung (Hurrelmann/Quenzel 2008) sowie mit einem Wegbrechen für vorangegangene Generationen geltender biographischer Selbstverständlichkeiten. Bildungsinflation und veränderte Arbeitsmarktverhältnisse entwerteten insbesondere Muster des sich Fügens in die Übernahme der Ernährer-Rolle auf der Grundlage lebenslanger industrieller Arbeit, die zuvor auch für schulisch „aufsässige“ bildungsferne Schüler funktionierten (hervorragend dargestellt von Willis 1990).

Erwartbar ist zudem, dass eine große Anzahl bildungsferner Menschen von kritischen Lebensereignissen und Traumatisierung (Idealtyp 4) betroffen ist: Die Eintrittswahrscheinlichkeit vieler schwieriger Lebensereignisse weist einen Sozialgradienten auf, und Bildungsferne Milieus verfügen über vergleichsweise geringe Bewältigungsressourcen. Zudem hängen negative Erfahrungen mit normativen Übergängen – etwa Exklusionserfahrungen in der Schule oder in Behörden – mit den typischen Mechanismen institutioneller Bildungsbenachteiligung zusammen. Der Typus 1 fokussiert mithin typische Konstellationen der Anfälligkeit für krisenhaftes Erleben und misslingende Bewältigung biographischer Brüche.

Portraitschema – Idealtyp 1

1 Strategien des Idealtypus für den Umgang mit Bildungsinstitutionen

Bildungsbenachteiligte verfügen über eine Vielfalt von Kompetenzen und Aspirationen, die aber während des Durchlaufs durch das Bildungssystem und an der Schwelle zur Arbeitswelt entwertet und entmutigt oder aber mit Blick auf die Sicherung einer Lebens- und Existenzweise in der informellen Ökonomie umgeleitet werden. Mit Blick auf die Dauerhaftigkeit der Reproduktion schulischer Benachteiligung in den verfestigten Armutsmilieus ist von einer gering ausgeprägten Motivation in der Schule (Eltern wie Kinder) auszugehen. Sie sind mit manifesten Erfahrungen des Scheiterns konfrontiert, die bereits erwartet werden und die weit in die Selbstzuschreibung der eigenen Identität vorgedrungen sind (und damit selbst als subjektive Barrieren oder Formen der „Selbsteliminierung“ fungieren). Insofern konsequent wird eine kurze Schulkarriere – inzwischen möglichst mit dem auf dem Arbeitsmarkt zunehmend obligatorischen Hauptschulabschluss – angestrebt, als notwendige Voraussetzung des Erwerbs eigener Einkommen und/oder als Option einer Ausbildung. Da eine vollständige (habituelle) Anpassung an die Normen des schulischen Feldes nicht möglich ist, legen Vertreter dieses Typus rebellische, unterwürfige und/oder ausweichende Attituden an den Tag. Der – über die Generationen zunehmende – schulische Erfolgsdruck erzwingt allerdings eine funktionale Anpassung.

Es ist bekannt, dass Angebote der Erwachsenen(weiter)bildung insgesamt eher von bereits bildungsgewohnten Menschen aufgesucht werden. TeilnehmerInnen von Alphabetisierungskursen haben u.U. vergleichsweise untypische Motivationen und Hintergründe, sofern sie sich aus Gruppen geringqualifiziert arbeitender Menschen rekrutieren (APOLL 2003), entsprechend dem Charakter dieser Angebote als „zweite Chance“ zum Erwerb von Grundbildungskompetenzen. Für Bildungsbenachteiligte ist es nicht selten auch eine Herausforderung, sich über die früheren, entmutigenden Schulerfahrungen hinweg zu setzen und organisiertes Lernen dennoch zu versuchen.

2 Umgang von Institutionen mit dem Idealtypus

Die Milieus der verfestigten Armut gelten aus der institutionellen Perspektive als nicht respektabel, als zu gering motiviert, sind unangepasst und damit nicht förderungswürdig (in der Armutsforschung werden sie auch als nicht „würdige Arme“ beschrieben). Ihr Scheitern wird vorausgesetzt, in dieser Weise wird das implizite Wissen über die Gruppe (das sich ja auch scheinbar immer wieder zu bestätigen scheint) institutionell gepflegt und weitergegeben. Der Lehrkörper bildet ein eigenes Sensorium aus, um gerade diese Gruppe zu erkennen (die „falschen“ Schuhe, nicht gut gewaschen, können nicht „Sie“ sagen usw.).

Mit den Methoden der psychologischen und pädagogischen Diagnostik ist immer verbunden, die Angehörigen dieser Gruppen zu identifizieren. Während aber Diagnostik damit begründet wird, diesen Gruppen weitgehende individuelle Förderangebote machen zu können, dienen diagnostische Verfahren tatsächlich eher dem Outing, und führt ggf. über die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs zum Ausschluss aus dem Dreigliedrigen Schulsystem und entsprechenden Beschäftigungsmärkten. (zu psychometrischen Verfahren und zu

Lernstands-Messungen Ulich/Mertens 1973; Jeuk 2009). Die Betroffenen treffen stets auf Formen schulischer Behinderung und institutioneller Diskriminierung sowie auf Verweigerung karrierefördernder Förderstrategien (weil sie als hoffnungslos gelten). Für eine oberflächliche Fremdwahrnehmung ergibt sich, als Folge von Feedback-Loops des Scheiterns (Breyvogel 2010) wiederum der Eindruck einer quasi-natürlichen Kette von Misserfolgen bzw. einer zwangsläufigen Risikobiographie. Solche Wahrnehmungen sind ihrerseits institutionelle Risikofaktoren. Die Risiken reichen vom angeleiteten „Cooling-Out“ beruflicher Ambitionen in der Hauptschule über eine Förderschulüberstellung „schwieriger“ Schüler bis hin zur Resignation.

Institutionen der Erwachsenenbildung sind insgesamt eher nicht affin zum Habitus der Bildungsbenachteiligten. Nicht zuletzt aus diesem Grund erreichen die Alphabetisierungsangebote der VHS nur einen kleinen Teil der angenommenen vier Millionen funktionalen Analphabeten. Im Rahmen obligatorischer Integrationsfördernder Maßnahmen definiert das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Gruppen von Zugewanderten, welche zu Deutschkursen nicht nur ermutigt, sondern verpflichtet werden. Dies trifft grundsätzlich zu beim Empfang von Lohnersatzleistungen, einer in bildungsfernen Milieus typischen Einkommensquelle. Diesen Verpflichtungen entspricht typischerweise kaum Aussicht auf eine Verbesserung beruflicher Aussichten (berufliche Chancen sind eher abhängig von Schulabschlüssen) nach Absolvierung der Kurse. Die Forderung nach diszipliniertem, durchgehenden und regelmäßigem Erscheinen und Lernen für Menschen mit schlechtem Schulhintergrund – und ggf. weiteren problematischen, mitunter traumatisierenden Erfahrungen – nicht nur eine besonders schwere Hürde, sondern wiederum auch ein Ansatzpunkt einer auf Kontrolle, Disziplinierung und Bewertung ausgerichteten institutionalisierten Interaktion.

3 Die Struktur der Lebensführung

Die Struktur der Lebensführung ist weniger orientiert an langfristigen individuellen Lebensplanungen (Bildungs- und Berufskarriere), als vielmehr gelegenheitsorientiert. Der Alltag ist von einem kleinräumigen Radius bestimmt, sowie von der Organisation lebensnotwendiger und prestigeträchtiger materieller Dinge, sowie, damit eng verflochten, dem Kontakt mit Peers bzw. der Nachbar- und Verwandtschaft. Die Auseinandersetzung mit Behörden, und d. h. mit den eigenen Rechten und Ansprüchen hat existenziellen Stellenwert, da zum einen die Lebensverhältnisse prekär sind und zum anderen die zuständigen Stellen als tendenziell nicht wohlwollend erlebt werden. Es besteht die Tendenz zum Anlehnen an ressourcenstarke Gruppen, sowohl in der Hoffnung auf Versorgungssicherheit, als auch als Strategie der Akkumulation von Sozialkapital. Die Suche nach Kontakten zu vergleichsweise besser gebildeten Menschen kann aber auch einer subjektiv empfundenen Passung entsprechen, verbunden mit dem Gefühl, zu Unrecht bzw. nur aufgrund widriger Umstände in bildungsfernen Milieus gefangen zu sein.

4 Handlungs- und Bildungskompetenzen

Bildungsbenachteiligte entwickeln entsprechend ihrer anspruchsvollen Lebenslagen eine Vielfalt von Kompetenzen. Aufgrund der Struktur möglicher Arbeitsmarktsegmente sind viele VertreterInnen dieses Typus darauf angewiesen, handwerkliche und technische Fertigkeiten und Interessen auszubauen oder zu entwickeln. Idealtypische Anforderungen in den erreichbaren beruflichen Feldern sind verlangen Konzentrations- und Durchhaltevermögen sowie Frustrationstoleranz. Gegen Ungleichheitszumutungen, etwa das „Cooling-Out“ bzw. die Erziehung zur Minimierung beruflicher Ambitionen im Zusammenhang mit den oben ange deuteten Fremdzuschreibungen zu immunisieren, ist eine Kompetenz, an dem dieser Idealtyp in besonderem Maße Bedarf hat.

Als (milieu-)spezifisches Vermögen muss die Kompetenz gelten, Anerkennung zu erlangen ohne über legitimes kulturelles und symbolisches Kapital zu verfügen. Benachteiligte entwickeln die Fähigkeit, Situationen in Hinblick auf unmittelbare Optionen und Risiken einzuschätzen.

5 Soziale Netzwerke/soziale Einbindung

Die Netzwerke dieses Typus sind sozialräumlich eher begrenzt und verwandtschaftlich geprägt. Das im Netzwerk verfügbare Kapitalvolumen ist gering. Reziproke Austauschverhältnisse basieren auf prekären Ressourcen. In der Sozialisation spielen idealtypisch die Peers im Nahbereich/Quartier eine starke Rolle, wobei Jugendliche sich eher an Ehrencodizes („Code of the street“), als an organisierten Regeln in formalen Organisationen orientieren. In den Netzwerken überragen lebensweltliche Probleme die Anerkennung von Lernmotivation und die Bedeutung des schulischen Lernens an Wichtigkeit.

Das institutionelle Unterstützungspotenzial ist idealtypisch gering, bedingt durch die beschriebenen Wahrnehmungsschleifen, ggf. verstärkt durch ethnisch bestimmte Zuschreibungen, sowie durch sozialstaatliche Regelungen, welche zunehmend dem Prinzip der Anreize, weniger dem der Versorgung folgen.

6 Sozialstrukturelle Positionierung

Typisch sind die sozialstrukturell unteren Schichten. Das traditionslose Arbeitnehmersmilieu (Vester et al. 2001) ist die idealtypische Herkunft klassischer Bildungsbenachteiligung, d.h. der subalternen Stellung im strukturell reproduzierten Raum sozial bedingter Ungleichheiten. Die Herkunftsmilieus von Menschen mit Zuwanderungshintergrund differieren selbstredend so stark, dass sie nicht pauschal zu benennen sind. Ein hoher Anteil von Menschen aus eher ländlichen Regionen ist zu erwarten.

Individuelle Aufstiege, verbunden mit Überschneidungen lebensweltlicher Milieus sind möglich. Angehörige unterer sozialer Schichten werden von verschiedenen Institutionen systematisch unterbewertet, und dabei ggf. in ihren Aufstiegsorientierungen unterschätzt.

7 Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitierung der Gruppe

In der Alphabetisierungsdiskussion gelten „Vermeidungsstrategien“ als spezifische Kompetenzen der extrem bildungsbenachteiligten funktionalen Analphabeten (Döbert/Hubertus 2000): Diese Strategien gelten allerdings nicht als legitim, bzw. als durch Alphabetisierung zu überwinden und zu ersetzen durch „selbständige“ Teilnahme an der schriftdominierten Kultur. Diese Sichtweise wertet eine Bandbreite sehr unterschiedlicher Alltagsbewältigungsstrategien, nicht zuletzt Formen von Arbeitsteilung und praktischer Solidarität (Unterstützungsbeziehungen, in denen mindestens ein Teilnehmer Hilfe beim Lesen und Schreiben erhält, werden nicht als soziale Teilhabe oder informelle Inklusion, sondern aus einer Defizitperspektive beschrieben) ab als gesellschaftlich unerwünschte Angewohnheiten.

Diese pauschalisierende Entgegensetzung von funktional-legitimer Teilhabe einerseits und einem „Ausweichen“ vor schriftsprachlichen Anforderungen wird nicht der Tatsache gerecht, dass etwa in der Schule vor allem ein Ausweichen vor Lehrern, vor Abwertungen, Erwartungszumutungen, Leistungsdruck und Misserfolg stattfand. Viele Lernproblematiken werden erst durch komplementäres Lehrerhandeln („übersehen“ strategischen Verhaltens und offensichtlichen Förderbedarfen) zu einer Vermeidung von Schriftgebrauch. In solchen Fällen liegt eine „Unterförderung“ vor. Das vermeintlich problematische Verhalten des funktionalen Analphabeten ist oft die einzig verfügbare Bewältigungsstrategie, und als solche sehr rational.

Die Subsumierung von Dimensionen sozialer Erfahrungen und Bewältigungsstrategien unter dem Label des „Ausweichverhaltens“ kann mithin ist für die Analyse typischer Lebenswelten, Alltagsnormen Interaktionsmustern und Kausalbeziehungen geradezu irreführend wirken.

Der Diskurs um funktionalen Analphabetismus steht im Kontext einseitig auf individuelle Kompetenzen und Defizite fixierter Wahrnehmungen bildungsbenachteiligter Menschen, der Volks- und Betriebswirtschaftliche, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitische Fragen auf Probleme der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit (wo etwa eine soziologische Analyse von Ausbildungslosigkeit (Solga 2002a) weiter führen würde – nicht zuletzt auf Schriftkompetenzen (Klein 2009) – zuspitzt und die Verantwortlichkeit normativer und institutioneller Gegebenheiten einer Gesellschaft für biographische Risiken und für entsprechende Unterstützung tendenziell ausblendet. Die Potenzial milieuspezifischer Interaktionsmuster bzw. ihres Erkennens für realistische Zielgruppenanalyse und zielgruppengerechte Fördermaßnahmen (vgl. Bauer 2005) wird durch Defizitzuschreibungen eher gefährdet.

3.2 Idealtyp 1a: Diverse Bildungshintergründe – institutionelle Benachteiligung (Schulische Behinderung – der unterförderte Förder-/Hauptschüler)

Dieser Typus zielt auf die Pointierung institutioneller Benachteiligung, und zwar insbesondere in der Erfahrungsdimension Schule, wie sie sich Angehörigen der Schüलगenerationen nach der Bildungsexpansion darstellt. Dieser Fokus stellt ab auf eine soziologische Analyse des Phänomens „Analphabetismus trotz Schulbesuch“, d.h., dass sich die mit der Einführung allgemeiner Schulpflicht und mit formaler der Öffnung von Bildungsgängen verbundene Erwartung, durch didaktisch-pädagogische Intervention des Phänomens Analphabetismus in Deutschland Herr zu werden, keineswegs erfüllt hat (zu entsprechendem Erklärungs- und Forschungsbedarf (Kleint 2009).

Der Typus bekommt die Nummer „1“, weil er genau wie der Typus der klassischen Bildungsferne von Benachteiligungen in der Art institutioneller Diskriminierung betroffen ist, und er bekommt das Alleinstellungsmerkmal „a“, weil die entsprechenden Benachteiligungsmechanismen gerade nicht mit klassischer Bildungsferne zu erklären sind, Kapitalausstattung und Bildungshintergrund der Familie nämlich stark differieren. Überschneidungen sind anzunehmen, wobei der Fokus von Typus 1a bei der Verwendung der Typologie als Interpretationsfolie die Eigenständigkeit von Ungleichheitseffekte noch einmal deutlicher sichtbar werden lässt.

Wo Zuwandererkinder ihren geringen oder ggf. hohen Schulerfolg selbst erklären, zeigen sich zugewandererspezifische Hürden auf dem Weg zum Bildungserfolg. Relevanter als der Erwerb von und das erreichte Kompetenzniveaus in deutscher Sprache (als Zweitsprache) sind offenbar das Selbstkonzept und die kognitiven Fähigkeiten der Grundschul Kinder sowie die Bildungsorientierung der Familie (Denner 2007).

Hinsichtlich der Genese erfolgreicher Schullaufbahnverläufe zeigt sich zudem eine überragende Bedeutung der Möglichkeiten, die im institutionellen System Schule bestehen. Obgleich ein hohes Bildungsniveau von Eltern, die nicht zuletzt aufgrund starker Bildungsaspirationen migriert waren, Schulerfolg begünstigt, gibt es eindeutige Belege für eine von sozialer Herkunft und Einreisezeitpunkt unabhängige Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Der Bildungserfolg ist stark davon abhängig, inwiefern die Kinder Ungleichheitszumutungen widerstehen können und sich nicht entmutigen lassen (Ruhland 2009). Die Befragung erfolgreicher Migrantenschülerinnen zeigt, dass gerade an den schulischen Übergängen elterliches Bildungskapital eingesetzt wurde, um die erfolgsversprechenden Laufbahnentscheidungen herbeizuführen (vgl. Hummrich 2009).

Da viele Haupt- und FörderschülerInnen an der Schwelle zum Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt bereits nach „klassischen Mechanismen“ benachteiligt wurden, wird der Typus 1a auch der unterförderte Förder-/Hauptschüler genannt.² Unter allen SchülerInnen der Jahr-

² Der Fokus auf SchülerInnen in der Berufsorientierungs- und Findungsphase, bietet sich aus mehreren Gründen an. Dazu gehört die praktische Ausrichtung von „Chancen-erarbeiten“ mit Heranwachsenden an der Schwelle zur Berufswelt als eine der wichtigsten Zielgruppen, dazu gehört auch die im Teilprojekt HABIL sehr gute Datengrundlage zu dieser Zielgruppe. Neben den diversen Interviews steht eine Repräsentativerhebung mit über 2500 Fällen aus Haupt- und Förderschulen (Klassen 9 und 10) zur Verfügung, welche Daten zu Alltagsbewälti-

gangsstufen 9 und 10 haben diese die geringsten Aussichten auf weitere Schulbildung, die am stärksten gedrosselten beruflichen Ambitionen und als erste keine weitere Schonfrist mehr, bis sie sich am Arbeitsmarkt bewerben und bewähren müssen.

Unterförderte Haupt-/FörderschülerInnen versuchen, aus ihren Chancen das Beste zu machen, wobei sie verschiedenen Barrieren begegnen, insbesondere „typischen“ Schulempfehlungen und Laufbahnzuweisungen. Sie gehen aus Milieus der unteren Statusgruppen hervor, wobei oft ein mit Migration verbundener Abstieg der Familie vorausging. Interviews mit SchülerInnen und mit jungen Erwachsenen in „Maßnahmenkursen“ zeigen en Detail, wie die „Sortierung nach Herkunft“ (Wernstedt/John-Ohnesorg 2008) im Schulsystem über „weiche“ Faktoren – die habituelle Distanz und den „Blick“ der Lehrer – perpetuiert (Vester 2009) wird, und wie Institutionen des Bildungssystems dazu beitragen, Armut an Bildung, Zertifikaten und ökonomischen Ressourcen zwar punktuell zu bekämpfen, aber auch intergenerational zu reproduzieren (Edelstein 2006) und zu produzieren.

Die benachteiligenden Mechanismen können leicht den Eindruck erzeugen, dass z. B. Rechtschreibprobleme und geringe Bildungsaspirationen ganz selbstverständlich als milieutypische individuelle Defizite miteinander korrespondieren. Dies wird besonders deutlich, wenn auch von Haus aus nicht wirklich bildungsferne SchülerInnen institutionell diskriminiert werden, die etwa aufgrund ihres Zuwanderungshintergrundes auf die Hauptschule verwiesen werden, und von dort nur schwer wieder nach „oben“ kommen. Genau wie die intergenerationale Reproduktion von Statusnachteilen ist offenbar auch die *Erzeugung von Bildungsarmut* vermittelt über die *soziale Praxis in den Bildungsinstitutionen*, wo eine institutionalisierte Machtasymmetrie es ermöglicht, dass mit „legitimem“ Blick entschieden bzw. „gesehen“ wird, wer von seiner Anlage her für Gymnasium und Studium, oder aber für die Hauptschule und handwerkliche Arbeit geeignet sei (Schumacher 2002; Ditton 2004).

Bildungsbenachteiligung verläuft durch die formalen Kanäle der Integration – spezielle Schulformen, Rückstellungen, ‚Maßnahmen‘ – und damit verbundene reale Exklusion von „normalen“ Bildungs- und Berufswegen (im Hintergrund gilt nach wie vor die Folie der unbefristeten Vollzeitanstellung, die eine Familie zu ernähren erlaubt) (Solga 2003). Dies wird nicht etwa von Lehrkräften erdacht. Zum einen jedoch „erkennen“ sie die „problematischen“ Jugendlichen anhand diverser Merkmale, die als Relation, als habituelle Differenz zum „typischen“ Lehrerhabitus problematisch werden. Zum anderen strukturieren Bildungs- Sozialpolitik und Arbeitsmarktlage die mit schulischer Förderung verbundenen Chancen. So suchen Lehrkräfte die Problemschüler in beschäftigungsinstabilen, schrumpfenden und von Arbeitslosigkeit bedrohten Branchen unterzubringen, in denen zunehmend nur unsichere und schlecht bezahlte Beschäftigungsverhältnisse erreichbar sind. Das auch hier noch gegebene Risiko des Scheiterns wird wiederum legitimiert mit vermeintlich individuellen Defiziten. Die Jugendlichen gelten als „nicht berufsreif“, „nicht ausbildungsreif“ oder „nicht beschäftigungsfähig“ (Solga 2002b, S. 1), werden als „Theoriegeminderte“ oder „Praxisbegabte“ bezeichnet. Eine solche Individualisierung struktureller Probleme verstellt die Sicht auf zugkräftige Hebel der Benachteiligtenförderung in Bildungs-, Einwanderungs-, und Sozialpolitik.

gungskompetenzen, Anerkennungserfahrungen, Einstellungsmustern, dem Erleben von Schule sowie Rechtschreibkompetenzen liefert.

Einordnung in die Idealtypologie – Idealtyp1a

Externe Heterogenität

Die hier wichtigsten Differenzierungslinien grenzen den Typus nach „oben“ und nach „unten“ ab. Im Kontrast nach oben wird der unterförderte Haupt-/Förderschüler auch bei bildungsnahen Hintergrund benachteiligt, während beim Typus 2 die familiäre Bildungsnähe die Erreichung institutioneller Bevorzugung genutzt wird, also ein Herkunftseffekt als Herkunftsvorteil auftritt. Dieser Vorteil verlängert sich über Laufbahnentscheidungen in eine völlig differente Berufsübergangsphase hinein. In den Klassenstufen 9 und 10 müssen sich HauptschülerInnen bereits mit Abschlussprüfungen, mit Berufswahlentscheidungen sowie mit entsprechenden Möglichkeiten des Scheiterns auf dem Arbeitsmarkt auseinandersetzen. In dieser Hinsicht betreten SchülerInnen des Typ 2 auf dem Gymnasium einer Art Schonraum der schulischen Oberstufe. Zugleich erwarten sie nach dem Schulabschluss Chancen auf prestigereichere Beschäftigungen und haben ein statistisch geringeres Risiko, erwerbslos zu werden. Der Typ 2 genießt im Speziellen deshalb Vorteile, weil Schrifflernprobleme in seiner bürgerlichen Familie vergleichsweise gelassen und mit Zuversicht registriert werden, außerdem mit bestmöglicher Förderung reagiert und zugleich ein Einverständnis mit der Schule über die grundsätzliche Eignung und Passung des Schülers für das Gymnasium aktiviert wird. Den Unterschied zwischen den machen mithin nicht Schrifflernschwächen aus, sondern herkunftsbedingte Ressourcen und die entsprechenden Wirkungen schulischer Bewertungs- und Förderungsmechanismen. Auf etwas andere Weise steht der unterförderte Schüler auch dem Highly skilled Migrant (Typ 7) komplementär gegenüber. Dieser nämlich kann in durch seine erfolgreiche Lebensführung zeigen, dass die wesentlichen Voraussetzungen für beruflichen und privaten Erfolg gerade nicht – auch in Deutschland nicht – in Deutschkenntnissen und in der Bereitschaft zur Anpassung an subordinierte Opportunitätsstrukturen aufgehen. Genau dies vermag der unterförderte Haupt-/Förderschüler überhaupt nicht. Er wird vielmehr mit jedem Misserfolg jene Kausalitätsannahmen zu bestätigen scheinen.

Im Sinne verfügbaren Kulturkapitals nach unten verläuft die Grenze zum Idealtyp 1. Dieser zeichnet sich durch das sozusagen vollständige Muster klassischer Bildungsbenachteiligung aus. Die Typik 1a dagegen umfasst institutionell produzierter Bildungs- und Chancenarmutslagen bei einer Bandbreite nicht unbedingt bildungsferner Hintergründe. Das bedeutet auch, dass „migrantentypische“ Benachteiligungen (Typen 5 und 6) allein die institutionelle Benachteiligung von Schülern nicht erklären kann. Deshalb bleibt der Typus 1a eigenständig und weder ausschließlich für MigrantInnen noch ausschließlich für Deutsche³ zutreffend.

³ Diese Unterscheidung würde auch durch die Anordnung der Dichotomien deutsch/nicht-deutsch und Zugewandert/nicht-zugewandert analytisch nicht aussagekräftiger, sondern im Sinne der angezielten Typologie eher verkomplizierend wirken. Dichotome Variablen sind in diesem Bereich schlechthin unterkomplex (Drucks 2008).

Interne Heterogenität

Eine zentrale, die Herkunftseffekte moderierende Varianz besteht im Vermögen, sich von Ungleichheitszumutungen zu distanzieren und kritische Übergangserfahrungen zu bewältigen. Empirische Studien zeigen, dass Schulwechsel fehlende Unterstützung unter günstigen Konstellationen (Selbstbewusstsein und Kulturkapital der Familie) nicht vor allem als Barrieren, sondern als bewältigbare, der eigenen Handlungsmächtigkeit und den eigenen Zielen entsprechende Herausforderung erlebt werden (Ruhland 2009). SchülerInnen, die das Bild des Risikoschülers annehmen, streben eine frühe Familiengründung (Subtyp 3c) oder frühen Gelderwerb auf ungelernter Basis an. Diese Varianz ist also konzeptionell entlang des Fokusthemas von Typ 4 – biographische Krisen mit offenem Ausgang (Filipp 1995) – zu entwickeln, und lässt die Heranwachsenden jeweils in größerer Nähe zu Typ 1 oder zu Typ 2 verorten.

Mehrdimensionalität

Zusammen mit den Typen 1 und 2 bildet der Typ 1a in der oben beschriebenen Weise Herkunftseffekte ab. Praktiken der gemeinten Benachteiligung beruhen z.T. auf einer noch immer vorhandenen Geltung genderspezifischer, ggf. sexistischer Vorstellung über Bildungsbedarf und Bildungsbefähigung von Mädchen, die der Typus 3c abbildet.

Eine aus den im Projekt geführten Interviews oft herauszulesende Überschneidung mit Migrationsgeschichten betrifft den Subtypen 5a, also die Vernichtung von Kulturkapital in Deutschland: In vielen Fällen steigen zwei Generationen gleichzeitig ab. Während die Eltern- generation aufgrund nicht anerkannter Diplome und zu geringer Nachfrage nach ihren Kompetenzen von im Herkunftsland besetzten Facharbeiter- und Führungspositionen absteigt in niedrigqualifizierte Zeitarbeit, wird die junge Generation auf Haupt- und Förderschulen eingeschult, mehrfach zurück versetzt und von überforderten bzw. sich für ihre besonderen Förderbedarfe nicht zuständig fühlenden Lehrpersonen „unterfördert“ wird. Diese Typik begegnet uns z.B. bei jungen „Aussiedlern“, die weniger als die „Deutschstämmigen“- Rhetorik der frühen 90er erwarten ließe, wie Zugehörige, sondern mehr als schlecht Deutsch sprechende Ausländerschüler behandelt werden.

Zum Typus 1a passen aber auch Erfahrungen anderer Angehöriger der zweiten oder dritten Einwanderer-Generation, die in der Schule mit ethnisch bestimmten Wahrnehmungen und Benachteiligungen konfrontiert sind, so etwa Kinder von Gastarbeitern (Subtyp 5b), und auch Flüchtlingen (Typ 6), die ihrerseits anfällig für die Zuschreibung „Problemschüler“ sind. Bei illegalem Aufenthalt der Familie (Subtyp 5c) kann institutionelle Exklusion sogar schon vor dem Schulbesuch greifen. Diskriminierungs- und Fluchterfahrungen, überforderte, mitunter zerrissene Familien sowie die von Flüchtlingen erfahrenen Integrationsbarrieren und Versorgungsmängel sind ihrerseits kritische Lebensereignisse, die die SchülerInnen vor große Bewältigungsaufgaben stellen, was in der Schule nicht mit Priorität unterstützt wird. Das Risiko, als Sorgenkind und als schulisch behindert eingestuft zu werden, vergrößert sich (Powell/Wagner 2001; Powell 2007).

Die Idealtypus 4 beschriebenen „Kritischen Lebensereignisse“ reichen bei benachteiligten Familien besonders stark bis in den Bereich normativer Übergänge hinein. Schulübergänge sind an sich kritisch, weil mit neuen Abwertungserfahrungen und -bestätigungen verbunden.

Zudem sind diese Familien zumindest ökonomisch eher ressourcenschwach, was die Bewältigung kritischer Lebensereignisse erschwert. In unserem Interviewsample haben wir diverse Beispiele dafür, dass auf Gewalt Mitschüler oder auf krankheitsbedingte Ausfälle eine Verstärkung benachteiligenden Mechanismen – Zuschreibung von Kompetenzdefizit, Rückstufung und „Durchreichen nach unten“ – und nicht wirkliche Unterstützung nach sich ziehen.

Portraitschema – Idealtyp 1a

1 Strategien des Idealtypus für den Umgang mit Bildungsinstitutionen

Entsprechend der Einsicht in die exponierte biographische Bedeutung des Übergangs in die Arbeitswelt sind auch und gerade bildungsbenachteiligte Jugendliche motiviert, in den letzten Schuljahren auf einen Abschluss hinzuarbeiten. Die Berufswahl, das zeigen Schülerinterviews durchgängig, ist stark an den absolvierten Praktika, oft auch an Berufen persönlicher Vorbildern orientiert.

Die SchülerInnen bewegen sich in einem Spannungsfeld zweier Zieldimensionen, sich nämlich der Zuschreibung geringer Aussichten („realistische“, vermeintlich angemessen niedrige Berufswünsche) zu widersetzen, und zugleich die Opportunitätsstrukturen zu nutzen, um überhaupt Beschäftigung und wenn möglich eine Berufsausbildung zu erreichen. Die Schüler verfolgen recht bescheidene Ziele und haben idealtypischerweise für den einkalkulierten Fall des Scheiterns ein bis zwei weitere, jeweils weniger voraussetzungsreiche, Optionen im Sinn. Bei manifesten Schriftsprach-Problemen wird besonders niedrig angesetzt. Die Notwendigkeit eigener Leistung und der Arbeit an Fach- oder Kompetenzspezifischen Schwächen ist den SchülerInnen sehr bewusst.

2 Umgang von Institutionen mit dem Idealtypus

Wie bis hierher dargestellt wurde, sind „Risikobiographien“ stark durch den Einfluss von Schule und einzelnen Lehrkräfte zu erklären, der sich wiederum an Herkunftsmerkmalen orientiert. Ein Migrationshintergrund ist ggf. Ansatzpunkt systematischer (Linde 2007), ja doppelter (Solga/Wagner 2001) Benachteiligung: Diffuse Vorstellungen innerfamiliärer Kulturkonflikte und traditional-vormoderner Lebensweisen funktionieren als Defizitzuschreibung. Im Migrationshintergrund angelegte Potenziale – etwa gesteigerte Reflexivität auf Identitätsfragen, Karrierechancen oder Sprachkompetenzen – werden wenig beachtet (Westphal 2006). Schulempfehlungen folgen sich gegenseitig bestätigenden Beurteilungen des Schülers und seiner ‚voraussichtlichen‘ Bildungschancen, wobei die Empfehlungen eben diese Bestätigung provozieren (vgl. dazu schon Gresser-Spitzmüller 1973). „Unterförderung“ von der Grundschule an führt dazu, dass Schüler in den Abschlussklassen vergleichsweise alt sind noch Schriftprobleme aufweisen. Rückstellungen und Rückversetzungen werden begründet mit fehlender Schuleignung und/oder geringen Deutschkenntnissen.

Unterförderte SchülerInnen werden oft an eine Förderschule überwiesen, was eine praktische Abkopplung von Lern- und Berufschancen bedeutet. Die Feststellung eines besonderen Förderbedarfs bzw. die Zuweisung „schulischer Behinderung“ beruht dabei offensichtlich

nicht auf objektiven Kriterien: Allein zwischen den Bundesländern gibt es beträchtliche Unterschiede bei Zuweisungsraten (Powell 2007), eingesetzten Kompetenztests (oft lediglich Screening-Verfahren ohne Förderdiagnostik; dazu Jeuk 2009), außerdem der Lebensbedingungen und dem durchschnittlichen Schulstresspegel (Seiffge-Krenke 2006). Bei all dem darf bei den Selektionsverfahren von Scheinobjektivität gesprochen werden.

Schlechte Rahmenbedingungen, vor allem zu große Klassen, erhöhen für SchülerInnen mit an sich kleinen Lernbehinderungen oder temporären Rückständen das Risiko für funktionalen Analphabetismus, da Möglichkeiten und Bereitschaft zu besonderer Förderung zusätzlich beeinträchtigt werden (vgl. von Hentig 1976; Meinhardt 1976; Höller 2008). Unter diesen Bedingungen werden „Vermeidungstechniken“ im Unterricht und das komplementäre „Übersehen“ durch Lehrer geradezu rational.

3 Die Struktur der Lebensführung

Die Lebensführung unterförderter SchülerInnen ist zunächst geprägt durch Auseinandersetzung mit schulischen Anforderungen und Barrieren sowie zunehmend durch Berufsübergangsphase und Zukunftsplanung. In den Abschlussklassen nehmen Lernen, Praktika und Berufsorientierung einen großen Raum ein. Die Verortung in Peer-Groups ist zum einen Teil des schulischen Lebens und der Freizeitaktivitäten. Zudem anderen werden für „passend“ befundene Kontakte gesucht. Im Zusammenhang mit einem sozialen Abstieg der Familie auf die Hauptschule verwiesene SchülerInnen suchen ihrer habituellen Disposition entsprechend oft einen Freundeskreis auf höheren Schulformen. Je nach (Migrations)Hintergrund kann die Bewältigung problematischer Familiengeschichten und Lebenssituationen viel Energie ver-einnahmen.

4 Handlungs- und Bildungskompetenzen

Das Spektrum sozialer, schulischer, sportlicher und Alltagsbewältigungskompetenzen muss entsprechend der Annahme ganz vielfältiger Hintergründe bildungsbenachteiligter SchülerInnen als zu groß für eine idealtypische Beschreibung gelten. Es kann festgehalten werden, dass Heranwachsende der Fähigkeit zur Bewältigung von Stressoren in allen Lebensbereichen bedürfen, und dass die Copingstrategien von SchülerInnen – auch der bildungsbenachteiligten – besser sind als das oft bemühte Bild der unreifen Jugend es erwarten ließe. Wie aktiver und problemzugewandt Heranwachsende an ihre Probleme herangehen ist offenbar eher eine Frage der Stressoren als der „Reife“. Jugendliche gehen z.B. schlechthin mit Schulstress anders um als mit familialen Problemen (vgl. Seiffge-Krenke 2006). Für SchülerInnen ist es von Vorteil, sich mit dem Schulsystem auszukennen, die Funktion seiner Mehrgliedrigkeit und den Stellenwert der Schulformen zu reflektieren und in der Lage sind, ihr Selbstbild und ihre eigenen Ambitionen aufrecht zu erhalten.

5 Soziale Netzwerke/soziale Einbindung

Es macht diesen Typus aus, dass die Kapitalstärke der familialen Netzwerke stark variiert, es den Familien aber in keinem Fall gelingt, eine institutionelle Bevorzugung ihrer Kinder zu

erreichen. Auch ein akademisch ausgebildetes Elternhaus kann dies nicht gewährleisten, wenn die Eltern ihr Kapital nicht in sozialen Status umsetzen können, was häufig bei zugewanderten Familien der Fall ist. Viele Familien sind schwer belastet, sei es durch ein Scheitern der Elternbeziehung oder aber durch eine Trennung, u.U. sogar Verluste im Zusammenhang mit Verfolgung und Flucht. Die relevanten Peers werden im Umfeld der eigenen Schulform, aber auch nach den Sensoren des „sozialen Sinns“ der Heranwachsenden gefunden.

6 Sozialstrukturelle Positionierung

Die Milieus, aus denen schulisch benachteiligte SchülerInnen stammen, gehören nicht zu den im sozialen Raum (Vester et al. 2001) oben angesiedelten Milieus der Distinktion. Die soziale Herkunft variiert v.a. über die Arbeitermilieus. Die skizzierten Lebenslagen von Kindern sozial abgestiegener Zuwanderer sind typisch für unterförderte Haupt-/Förderschüler-

7 Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitureierung der Gruppe

Bildungsbenachteiligte Jugendliche haben nicht nur besonders geringe berufliche (Aufstiegs) Chancen. Im arbeitsmarktorientierten Bildungsdiskurs wird ihre Entwicklung ausschließlich als Vorbereitung auf die Berufswelt der Erwachsenen besprochen. Ein eigener Sinn der Jugendphase wird dabei eigentlich nicht zugestanden (Zur Unterscheidung der Konzepte Moratorium und Transition: Reinders 2003).

Deutlich werden die Ansprüche an SchülerInnen im funktionalistischen „Literacy-Modell“, auf dem z.B. die PISA-Erhebungen aufgebaut sind. Diese Erhebungen werden in der neunten Klasse bei SchülerInnen in einer sensiblen Lebensphase durchgeführt, von denen die nicht in die Sekundarstufe wechselnden den härtesten Übergang zu bewerkstelligen haben. An sie werden biographisch besonders wirtschaftliche Verwertungsinteressen angelegt (Klein 2009). Dem einseitig schul- und zukunftsbezogenen Bildungskonzept korrespondiert, dass in der Lebenswelt entwickelte Fähigkeiten kaum anerkannt, sie sogar als abweichend und störend aufgefasst werden (vgl. Betz 2004: 9).

Die Verantwortung für die mit dem Berufsübergang verbundene Unsicherheit wird fordernd an die SchülerInnen weitergegeben, unbeschadet des Wissens um Arbeitsmarkt- und Produktivitätsentwicklungen. Dieser Diskurslinie folgend wird Funktionaler Analphabetismus in Deutschland als individuelles Unterschreiten von Mindestkompetenzen definiert, während genauso gut eine hochproblematische Entfernung gesellschaftlicher Ansprüche von Lebenswelt und Bedürfnissen eines beträchtlichen Teils der Jugend zu verzeichnen ist.

Die einseitig individualisierende Sicht auf strukturelle Probleme (Verdrängungswettbewerb, herkunftsabhängige Bildungschancen, ungleiche Förderung etc.) begegnet den Betroffenen konkret im sozialpädagogischen Fallmanagement (Karl/Schröer 2006), aus dessen Perspektive vermeintlich fallangemessen bestmöglich geförderte und doch am Arbeitsmarkt erfolglose junge Erwachsener nur selbst schuld sein können. Z.B. werden vorzeitige Abbrüchen berufsintegrierender Maßnahmen recht pauschal als selbstverschuldete Beschädigung der eigenen Berufsbiographie thematisiert und sanktioniert. Neigungswechsel oder schlechte Ausbildungsverläufe werden dabei so wenig berücksichtigt wie die sinkende Einstellungsbe-

reitschaft der Betriebe (Heisler 2008; Dostal et al. 1998; Solga 2002a; Karl/Schröer 2006; Rebmann/Tredop 2006). In den (Ausbildungs-)Betrieben wiederum fehlt es an einer „betrieblichen Kultur der Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen Selektionstätigkeiten“, innerhalb derer die für die Ausbildung Verantwortlichen die Jugendlichen „davor schützen, die Erklärung des Misserfolgs hauptsächlich sich selbst zuzuschreiben.“ (Haeberlin 2007).

3.3 Idealtyp 2: LRS bei Herkunftsvorteilen/Bildungsnähe: Institutionelle Bevorzugung

Dieser Idealtypus wird verkörpert von SchülerInnen aus „gutem Haus“: Die Eltern bekleiden beide angesehene und gut bezahlte Positionen. Mindestens ein Elternteil ist im gymnasialen Schuldienst, der andere selbständig oder freiberuflich tätig. Eine ‚komplette‘ Familie, mit beiden Eltern und Geschwistern wohnt zusammen im eigenen Haus. Die SchülerInnen besuchten einen Kindergarten, kommen ohne Rückstellungen durch die Schule und fühlen sich dort nicht benachteiligt. Sie wünschen sich mitunter mehr persönliche Aufmerksamkeit und Unterstützung von ihren Lehrern, erfahren aber keine Herabsetzung und Benachteiligung.

Der Reiz dieses Idealtypus besteht darin, die Bedeutung von Defiziten in der Schriftkompetenz in Abhängigkeit von anderen Faktoren hervorzuheben: Kapitalstruktur und Habitusgrenzen der Herkunftsfamilien moderieren die Handlungsoptionen und –grenzen im Umgang mit Schriftschwächen. Der Idealtyp 2 hat – ob männlich oder weiblich – gute Voraussetzungen zum Bildungserwerb: Die Familie verfügt über viel Sozialkapital. Die Art der Netzwerke variiert, je nachdem ob der Schwerpunkt der familialen Kapitalstruktur auf Kultur bzw. Bildung, oder auf ökonomischem Vermögen und Einkommen liegt. Zum objektivierten Kulturkapital gehört neben „klassischen“ Werten wie Kunstgegenständen und repräsentativer Einrichtung die Verfügung über Büchern als Teil privilegierter Lesesozialisation.

Typisch für die Schulzeit ist, dass SchülerInnen genau wie ihre Peers Interesse am Lesen und Schreiben haben, dabei allerdings viele Fehler machen. Der Rückstand im Rechtschreiben tritt früh auf und wird während der Grundschulzeit nicht aufgeholt. Daraufhin wurde eine Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) diagnostiziert. Die LRS wird als isolierte Schwäche aufgefasst, Persönlichkeit und Lernpotenzial insgesamt aber als unbedingt für das Gymnasium geeignet. So wird die Feststellung, dass die Lese-Rechtschreibschwäche ursächlich für Probleme bei Leistungsnormerfüllung und für entsprechende Bildungsrisiken sei, wird hier zum Vorteil der Betroffenen so gedeutet, dass die/der Schüler/in „eigentlich“ für das Gymnasium geeignet sei. Die institutionelle Bevorzugung besteht in einer reduzierten Bewertung von Rechtschreibfehlern bei der Benotung. Dies ist ein Privileg im Vergleich zu MitschülerInnen, denen keine LRS diagnostiziert wird, obwohl sie ähnlich viele Fehler machen.

Die institutionelle Bevorzugung entsteht in Übereinstimmung zwischen Eltern und Lehrern über Schuleignung, angemessenen biographischen Verlauf und die Notwendigkeit der Sicherstellung dieses Verlaufs. Die modifizierte Leistungsbewertung steht im Zusammenhang weiterer privilegierter Maßnahmen, bis hin zum Wechsel auf Privatschulen, der nebenbei das soziale Kapital der Familie erweitert. So entstehen trotz bzw. wegen manifester LRS gute

Chancen, das Abitur zu erreichen. SchülerInnen dieses Typus dürfen darauf vertrauen, von den Eltern maximal unterstützt zu werden. Dies betrifft die Bereitstellung einer lernanregenden Umgebung, das Kümmern um Förderangebote und auch die Schulwahl. Unter Einsatz ihres kulturellen, sozialen und symbolischen Kapitals nehmen die Eltern Einfluss in der Schule. So sind die SchülerInnen in der 9./10. Klasse recht entspannt, voller Vertrauen, dass auch die Schule die für sie bestmögliche Entscheidung herbeiführen wird. Dieser Typus traut sich Berufe zu, die für andere SchülerInnen mit eklatanten Schriftschwächen außer Reichweite liegen. Diese Zuversicht hat zu tun mit der Aussicht auf weiteren mehrjährigen Schulbesuch bei bestmöglichen Lernchancen und Schonraum vor dem Arbeitsmarktübergang. Dies unbeschadet von Leistungen die gleichaltrigen SchülerInnen mit bildungsfernem Hintergrund die Zuschreibung von Ausbildungsunfähigkeit einbringen könnte. Im Vergleich auch mit den „unterförderten“ (Typ 1a) können die SchülerInnen aus gutem Haus ihrer beruflichen Zukunft sorglos und passiv entgegen sehen, denn das für ihren Bildungserfolg wesentliche Engagement liegt zunächst nicht bei ihnen selbst, sondern bei den Eltern und bei der Schule. Dieser Typus lebt sozusagen während seiner Schulzeit von den komparativen Vorteilen, die er aufgrund seiner sozialen Herkunft genießt.

In den bildungsnahen Milieus liegt die Schwelle der „als selbstverständlich vorausgesetzten“ Kenntnisse (Definition funktionaler Analphabetismus) sehr hoch. Die „als selbstverständlich vorausgesetzten“ bzw. zur sozialen und beruflichen Teilhabe notwendigen Kenntnisse gehen weit über die unteren Niveaustufen der IALS/PISA-Skala hinaus. Man könnte sagen, dass diese Heranwachsenden tatsächlich lebensweltlich mit einer Wissensgesellschaft konfrontiert sind. Arbeitsmarktintegration über Nischenjobs ist gar nicht vorgesehen, gilt ggf. als Misserfolg und wird grundsätzlich als biographischer Übergang interpretiert.

Einordnung in die Typologie – Idealtyp 2

Äußere Heterogenität

Zentral ist die Gegenüberstellung mit dem Idealtypen 1a, dem unterförderten Schüler: Bei jenem bestätigt eine diagnostizierte Schriftsprachproblematik das Bild des „Problemschülers“, legitimiert die Dämpfung von Aspirationen und ggf. die Förderschulüberweisung. Dagegen ist eine Rechtschreibschwäche beim Typ 2 ein Gegensatz zum Bild ambitionierter und für statushohe Berufe geeigneten Schüler aus gutem Haus, und es wird versucht, die Folgen zu lindern. Während Typ 1a in der Klassenstufe 9 seine Berufsvorstellungen schon anhand praktischer Erfahrungen entwickelte, hat der privilegierte Typ 2 hier nur erst diffuse Vorstellungen. Sein (quasi-natürliches) Ziel das Abitur, was Eltern und Schule gemeinsam möglich machen. Der Typus 2 ist anders konzipiert als der ebenfalls über der Grenze des Wohlstands liegende Typ 7, der nicht auf SchülerInnen aus bestimmten Herkunftsmilieus in Deutschland abstellt, sondern auf privilegierte Opportunitätsstrukturen bestimmter ZuwanderInnen.

Innere Heterogenität

Die Immunität von SchülerInnen mit Schriftsprachproblemen gegen Misserfolg in der Schule, beim Hochschulzugang und beim Berufseinstieg ist abhängig vom Volumen der mobilisierbaren kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitalien (vgl. Bourdieu 1997). Bei Lernschwierigkeiten bringt materieller Reichtum andere Möglichkeiten als akademisches Bildungskapital, wenn es um die optimale Förderung die Ermöglichung eines Hochschulstudiums der eigenen Kinder geht. Persönliche Kontakte mit hochkarätigen Arbeitgebern können Schwierigkeiten auf dem Zeugnis zu einem guten Teil ausgleichen. Lehrerfamilien wiederum können am leichtesten ein habituelles Einverständnis mit Lehrkräften und Schulleitung herstellen. Heranwachsende dieses Typus profitieren also von verschiedenen Kapitalstrukturen.

Auch SchülerInnen mit Zuwanderungshintergrund können zu diesem Typus gehören, vielleicht in sozusagen unvollständiger Ausprägung: Sofern die Eltern über Bildungskapital verfügen und einem entsprechend selbstbewussten Milieu angehören, werden sie im Falle von Lernrückständen verständnisvoll reagieren und gleichzeitig die bestmögliche Förderung anstreben. Unwahrscheinlicher ist eine idealtypische Übereinkunft zwischen Eltern und Schule.

Mehrdimensionalität

Zusammen mit den Typen 1 und 1a bildet dieser Idealtypus in der beschriebenen Weise Herkunftseffekte ab, die in Hinblick auf funktionalen Analphabetismus relevant sind. Positive Herkunftseffekte bestimmen das Verhältnis zu mit Typ 3 fokussierten genderbezogenen Benachteiligungsmechanismen. Die Herkunftsfamilien verfügen über ausreichend Ressourcen, um alle Geschwister maximal zu fördern, und die im Subtyp 3c geschilderten familialen Entscheidungen gegen die Ausbildung von Mädchen kommen nicht in Frage. In der Schule ggf. transportierte Einstellungen gegen weiter führende Bildung von Mädchen können die Eltern nicht abstellen. Allerdings können sie ihre Töchter ggf. die Sicherheit geben, unbeschadet gegenteiliger Andeutungen gute Bildungs- und Berufschancen zu haben. Letztendlich steht immer ein Schulwechsel offen. Die für Jungen aus bildungsfernen Milieus typischen Widersprüche zwischen familialen und schulischen Sozialisationserfahrungen (Subtyp 3b) treffen in den Milieus des Typus 2 nicht zu. Auf der Dimension möglicher geschlechtertypischer Benachteiligungen verstärken sich also die komparativen Vorteile derjenigen, die über der Grenze des Wohlstands leben.

Ähnliches gilt in der Zusammenschau von Herkunftsvorteilen mit dem Fokusthema kritischer Lebensereignisse (Typ 4): Die Wahrscheinlichkeit, von kritischen Lebensereignissen betroffen zu sein, weist für viele Ereignistypen einen Sozialgradienten auf. Dies gilt augenfällig für die Betroffenheit von Verarmung oder von negativen Lehrerurteilen und Haupt-/Förderschulempfehlungen. Sofern z.B. krankheitsbedingte Krisen auftreten sind umfangreiche materiale und soziale Unterstützungsressourcen vorhanden. Eine gemeinsame Dimension der Typen 2 und 4 ist das Bekanntwerden von Lernschwierigkeiten. Sofern sie dies als Krise erleben, finden Kinder sozialstrukturell gehobener Milieus prinzipiell bessere Bewältigungsressourcen und bessere Chancen auf institutionelle Unterstützung vor, als bildungsferne und bildungsbenachteiligte Kinder.

Portraitschema – Idealtyp 2

1 Strategien des Idealtypus für den Umgang mit Bildungsinstitutionen

Die Eltern haben hohe, auf maximalen Bildungserfolg gerichtete Ambitionen für ihre Kinder. Die Strategien für den Umgang mit der Schule liegen zu weiten Teilen in der Hand der Eltern, welche mit der Schule zusammenarbeiten, sich dort vehement für die Interessen ihrer Kinder einsetzen und die strategisch sinnvollste Schulform auswählen. Die SchülerInnen sind auch selbst davon überzeugt, dass die beste Bildungskarriere zu ihnen passe und dass sie ihnen auch zustehe. Berufsvorstellungen weichen konkret immer von denen der Eltern ab, orientieren sich aber an deren Statusniveau. Sich in der Schule anstrengen und anpassen zu müssen, ist für sie selbstverständlich. Zwischen den Generationen herrscht eine hohe Übereinstimmung über die Wichtigkeit von Bildung. Nachhilfe wird selbstverständlich in Anspruch genommen. Eine spätere Teilnahme an Erwachsenenbildung, auch zur Konsolidierung der Schriftkompetenzen, ist wahrscheinlich.

2 Umgang von Institutionen mit dem Idealtypus

Angebote frühkindlicher Betreuung stehen dieser Zielgruppe offen. Zum einen sind die finanziellen Mittel und die Bereitschaft zur entsprechenden Investition vorhanden. Zum anderen ist es die an Kulturkapital starke Fraktion, welche einen hohen Anteil an gemeinsamer Selbstorganisation leistet und somit selbst Angebot schafft.

Die Grundschule kommt diesen SchülerInnen durch die Struktur der formalen und der informellen Anforderungen entgegen. Im Unterricht wird diesen SchülerInnen eine Rolle als guter oder zumindest braver Schüler zuteil. Die Bewertung und Schulempfehlungen sind orientiert an hohen Erwartungen und einer konsensuell wahrgenommenen (charakterlichen und leistungsgemäßen) Eignung für das Gymnasium. Eine Rechtschreibschwäche ändert daran nichts. Dieser Typus erreicht mit dem Gymnasium eine Schulform, deren SchülerInnen zunehmend Druck empfinden und unter Schulstress leiden (Seiffge-Krenke 2006). Umso mehr ist er darauf angewiesen, dass sein Schriftproblem auf die beschriebene Weise aufgefangen wird.

3 Die Struktur der Lebensführung

SchülerInnen dieses Typus leben vergleichsweise unbesorgt, da sie sich problemangemessener Unterstützung sicher sind und in einer geschützten Umgebung leben. Sie sind aufgeschlossen und haben viele Kontakte. Ihr Selbstbewusstsein, vielfältige Anregungen und die Verfügung über Taschengeld ermöglichen raumgreifende Selbstentfaltung. Außerhalb der Schule bestimmen Hobbies und von den Eltern nahe gelegte Tätigkeiten mit Bildungsanspruch den Wochenrhythmus.

Der Umgang damit dem Schriftkompetenzproblem nimmt unter Umständen sehr großen Raum ein. Schulfreunde helfen bei Klassenarbeiten, professioneller Nachhilfeunterricht ist obligatorisch, die Eltern greifen auf besondere Förderprojekte zu. Bei absehbarer Gefähr-

derung der beruflichen Zukunft bzw.- der Reproduktion des Milieustatus wird auf eine Privatschule gewechselt, die neue Kontakte eröffnet und den Tagesablauf u.U. verstärkt reglementiert.

4 Handlungs- und Bildungskompetenzen

Die Lese- und Schreibkompetenzen sind eingeschränkt. Gemessen an den hochgesteckten Erwartungen des sozialen Umfeldes fällt diese Einschränkung mitunter besonders stark ins Gewicht. Auf der anderen Seite besitzt dieser Typus ein großes bis elitäres Selbstbewusstsein, welches vor der Entwicklung eines defizitären Selbstbildes schützt. Die mitunter offensichtlich privilegierte Förderung und Fürsprache sowie der Besuch von Privatschulen erhält und fördert diese Ressource und begünstigt zudem eine Ausschöpfung des Lernpotenzials.

Die Unterstützung der Eltern beim Übergang in die Berufswelt wird ergänzt durch die habituell angelegte Kompetenz zum zwanglosen Umgang mit wichtigen Institutionen und Kompetenzen. Die legitimen Umgangsformen ermöglichen zudem die Integration in Peergroups, die ihrerseits verwertbares soziales Kapital darstellen. Somit beruht das Auffangen von Schriftproblemen durch Herkunftsvorteile zu einem großen Teil auf besonderen Bewältigungskompetenzen.

5 Soziale Netzwerke/soziale Einbindung

Idealtypisch sind ‚komplette‘ Familien, die im eigenen Haus zusammenleben. Die familialen und übergreifenden Netzwerke sind weit gespannt und kapitalstark. Peergroup und die Karriere förderndes Sozialkapital überschneiden sich zu einem großen Teil durch Beziehungen zu ‚wichtigen‘ Familien. Es bestehen gute persönliche Kontakte der Eltern zu Lehrpersonen und/oder UnternehmerInnen, aber auch zu Intellektuellen Milieus.

6 Sozialstrukturelle Positionierung

Die Eltern arbeiten idealtypisch an Gymnasien, im akademischen Feld, freiberuflich oder als Führungskräfte in Unternehmen. Dieser Idealtyp gehört also der Oberschicht an. Familien dieser Milieus (postmodern, liberalintellektuell, konservativ-technokratisch) sind darauf bedacht, die Position im sozialen Raum zu sichern. Die Erwartung, den sozialen Status zu reproduzieren und der Habitus der Distinktion sind für die Nachkommen eine Hypothek, aber auch eine Ressource, da die Elterngeneration – die einen vergleichsweise guten Sinn für gesellschaftliche Dynamik, auch für die richtige Bildungsinvestition hat – ihr Kapital zur Unterstützung der Bildungserfolge einsetzt.

Auch Angehörige des modernen Arbeitnehmer-, des modernen bürgerlichen und auch des leistungsorientierten Arbeitnehmersmilieus haben in dieser Hinsicht deutliche komparative Vorteile gegenüber traditionell Bildungsbenachteiligten. Je mehr allerdings die Familien (noch) auf das Streben nach Aufstieg konzentriert (und angewiesen) sind, desto gewichtiger wird für die SchülerInnen mit Schriftproblemen die Aufstiegsverpflichtung gegenüber dem Profit von Elterlichen Ressourcen.

7 Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitureierung der Gruppe

Die reinste Ausprägung dieses Typus bleibt aus der Diskussion um funktionalen Analphabetismus ausgespart, weil funktionale AnalphabetInnen auf Gymnasien gar nicht vermutet werden, und weil dieser Typus als Erwachsener nicht mit einem aufgeschobenen Alphabetisierungsbedarf leben wird. SchülerInnen in besonderen Fördermaßnahmen werden nicht vollständig das Profil des Typen abbilden und eher zwischen den Idealtypen 2 und 1 bzw. 1a zu verorten sind. Dies sind etwa Kinder mit Migrationshintergrund, deren Familien von einer Entwertung ihres Kulturkapitals betroffen (Überschneidung mit 5a) sind, die sich von der Hauptschule aus wieder emporarbeiten müssen und dabei wiederum von Bildungsressourcen und intellektuellem Habitus ihrer Eltern sowie ihrem Selbstbewusstsein profitieren. Dieser Typus macht im Zusammenhang die systematischen Herkunftseffekte deutlich, die im Analphabetismus-Diskurs unterbelichtet sind.

3.4 Idealtyp 3: Geschlechtsspezifische Bildungshemmnisse

Der Idealtypus „Geschlechtsspezifische Bildungshemmnisse“ trifft Bildungsbenachteiligung im Kontext ökonomisch schwieriger Lebensverhältnisse und Geschlechterrollenvorstellungen, die sich zum Nachteil der Bildungschancen von Angehörigen eines Geschlechts auswirken.

Dies betrifft z.B. Frauen der ersten Zuwanderinnen-Generation, die im Herkunftsland nicht oder nur wenig die Schule besuchten, die in ihrer Muttersprache nicht oder unvollständig alphabetisiert sind und die z. T. in arabischer Sprache zwar alphabetisiert, aber in sinnentnehmendem Lesen überhaupt nicht geschult sind. Dies betrifft auch in Deutschland aufgewachsene Frauen, vor allem aus ländlichen Gebieten, die stark in die haus- und landwirtschaftliche Arbeit eingebunden und traditionell nicht als bildungsbedürftig angesehen wurden. Auch die aktuelle Generation von Schülerinnen erfährt typische geschlechtsspezifische Bildungshemmnisse durch eher nicht auf Autonomie durch Bildungserwerb zielende Ambitionen der Eltern oder entsprechende Geschlechterrollenbilder von Lehrkräften. Zum anderen zeigen Bildungsstatistiken, dass Jungen hinsichtlich des Bildungserfolgs zunehmend hinter Mädchen zurück bleiben. Als Hintergrund wird etwa vermutet, dass in den Familien habituell verankerte Geschlechterrollen (Ernährer-Rolle; möglichst frühzeitige Erwerbsarbeit) trotz des Wissens um zunehmende Bildungsvoraussetzungen zu einer – nicht mehr funktionalen – Geringschätzung schulischen Lernens führen.

Die Wirksamkeit geschlechtsbezogener Zuschreibungen erklärt Pierre Bourdieu (1997) mit einer universalen Wahrnehmung einer in zwei Geschlechter geteilten Menschheit. Einer gesellschaftlich konstruierten Zweigeschlechtlichkeit entspricht ein „vergeschlechtlichter Habitus“, der über das soziale Handeln der Menschen wiederum die auf die soziale Konstruktion von Geschlecht einwirkt und insofern ein vergeschlechtlichtender Habitus ist.

Der durch die konstruierte Dichotomie der Geschlechter vorstrukturierte Habitus konstruiert also wiederum Zweigeschlechtlichkeit. Der in psychischen Tiefenschichten verankerte Habitus ist, steht für spontane selbstreflexive Eingriffe nicht zu Verfügung und verfügt über star-

ke „Beharrungskräfte“. Letztendlich wird demnach Geschlechtlichkeit gerade deshalb so zuverlässig immer wieder rekonstruiert, weil dafür der Konstrukt-Charakter gar nicht bewusst zu werden braucht. Wo eben dies nicht thematisiert wird kommt es zur Naturalisierung des nicht-naturgegebenen. Gleichsinnig mit Bourdieu stellt Hüblich fest: „Über die Naturalisierung von Geschlecht wird der Vorgang der sozialen Konstruktion unsichtbar, werden Geschlechtszugehörigkeiten als selbstverständlich und unhinterfragt ausgewiesen, obwohl sie hergestellt werden“ (Hüblich 2010: 43; vgl. auch Lücking-Michel 2009, Huxel 2006).

Wir unterscheiden im Folgenden drei Subtypen:

Subtyp 3a umfasst sowohl die für eine heute ältere Generation in Deutschland aufgewachsene Frauen typische Konstellation sozialstruktureller, regionaler und dabei auch geschlechtsspezifischer Bildungsbenachteiligung, als auch ältere Migrantinnen mit einem in vieler Hinsicht analogen Hintergrund, die ohne erstsprachliche Schriftkenntnisse im Einwanderungsland vor allem institutionellen Problemen begegnen, da sie die deutsche Sprache in Schrift, oft auch in Wort, kaum beherrschen. Suchen diese Frauen Arbeit, so sind sie mit der Statuspassage des Eintritts in den deutschen Arbeitsmarkt konfrontiert. Zudem ist die gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitureung der Gruppe komplizierter als bei autochtonen Frauen. Der Subtyp 3b beschreibt widersprüchliche Sozialisationserfahrungen von Jungen und jungen Männern von wiederum eher bildungsferner Herkunft. Typus 3c skizziert die Situation junger Frauen im Zusammenhang mit Vorstellungen von Bildungsnachrangigkeit und/oder früher Familienorientierung.

3.4.1 Subtyp 3a: Frauen mit genderspezifisch bildungshemmenden Aspirationen der Eltern in Kontexten ökonomischer und kultureller Armut

Der Typus des katholischen Arbeitermädchens vom Lande gilt gerade in Deutschland als die bildungsbenachteiligte Figur der Nachkriegszeit. In den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg waren die Geschlechterrollen – zumindest symbolisch – eindeutig verteilt. Erst in den fünfziger und sechziger Jahren setzte sich in Deutschland die bürgerliche Kleinfamilie bzw. die kleinbürgerliche Familie, die aus einem Ernährer, einer Hausfrau und zwei möglichst gegengeschlechtlichen Kindern bestehen sollte, als gesamtgesellschaftliche Orientierungsfolie durch (vgl. Hoffmeister 2001; Maihofer 2004; Hoffmeister 2008). Zur Geschlechterrolle der Hausfrau gehörten eine Reihe wichtiger Eigenschaften wie z.B. Fürsorglichkeit, gute Kochkünste, effiziente Hauswirtschaftlichkeit, die wenig mit formalen Bildungsmotiven und -qualifikationen in Verbindung gebracht wurden. Diese Sichtweise wurde institutionell unterstützt durch ein Sozialstaatsmodell, das auf den Normalitätsannahmen der männlichen Normalbiographie und des um den dauerhaften Vollzeiterwerb des Mannes zentrierten ehelichen Arrangements – also ergänzender Zu-Arbeit der Ehefrau durch Übernahme von Verantwortung für die Reproduktion von Arbeitskraft und Familie (Kaufmann 2009) – bzw. der Normierung dieses Arrangements durch institutionalisierte gesellschaftspolitische Regelungen, die auch ganz direkt in das Geschlechterverhältnis eingriffen (man denke etwa an die Verfügungsgewalt des Mannes über berufliche Entscheidungen und das Konto der Frau).

In einer Zeit, in der Mädchen und junge Frauen auf diese ihr scheinbar natürlich zustehende Hausfrauenrolle festgelegt wurden, mussten Bildungsinvestitionen in Mädchen für die breite Masse wie Verschwendung wirken, weil sie ohnehin nach der Heirat auf den familialen Innenraum zentriert wurden. Die Alterskohorten, für die diese kleinbürgerliche Orientierungsfolie, die eben auch gerade von den besser gestellten Arbeiterhaushalten übernommen wurden, gesamtgesellschaftlich galt und damit für die Bildungsbiografien der Mädchen und jungen Frauen maßgeblich wurden, waren die zwischen 1940 und 1960 geborenen.

Vor dem Hintergrund des so genannten Sputnik-Schocks und den populären Diagnosen einer deutschen Bildungskatastrophe von Georg Picht (1964) Mitte der sechziger Jahre wurde eine bis heute nicht abgeschlossene Bildungsexpansion eingeleitet, die mit dem Schlachtruf: Arbeitermädchen an die höheren Schulen verbunden ist. Erst Ende der sechziger bzw. was die Schulbildung betrifft, erst in den siebziger Jahren schlugen sich diese Diskurse so weit in konkrete Bildungspolitik nieder, dass sie zu einer umfassenden Bildungsreform umgesetzt wurden, in der z.B. ein massiver Ausbau der Universitäten, eine Reform des Abiturs sowie die Abschaffung des Schulgeldes beschlossen wurde (vgl. von Friedeburg 1989). Die Jahrgänge, die frühestens von diesen Schulreformen profitieren konnten, wurden entsprechend ab 1960 geboren.

In der ersten Hälfte der 60'er Jahre waren für Mädchen „weder der Besuch einer Hochschule noch der Abschluss eines Lehrvertrags [...] atypische Phänomene. Sie bilde[te]n nicht die Norm, verlang[t]en aber auch nicht die Anstrengung von Pionieren“. (Pross 1970: 12) Arbeitertöchter und, mit großer Schnittmenge, katholische Mädchen sowie auf dem Land aufwachsende junge Frauen waren jedoch von dieser Entwicklung noch eher abgekoppelt.

Die Figur des Arbeitsmädchens vom Lande wären somit aus heutiger Perspektive Frauen, die mittlerweile mindestens fünfzig, eher sechzig oder siebzig Jahre alt sind, früh geheiratet haben und die formale Bildungslaufbahn in der Regel durch den Druck des Elternhauses früh abgebrochen haben. Gewissermaßen eine Untergruppe des (katholischen) Arbeitermädchens vom Lande, sind dann diejenigen Frauen, die bereits in der Grundschule z.B. durch Umzug oder andere äußere Einflüsse, den Anschluss verloren haben und ihre gesamte Biografie hindurch mit (zum Teil sehr) geringen Schriftsprachkompetenzen ausgestattet waren.

In der Forschungsliteratur ist ein Fallbeispiel sehr genau portraitiert und systematisch interpretiert worden. In ihrer bis heute sehr lesenswerten Arbeit zum funktionalen Analphabetismus hat Birte Egloff (1997) das katholische Arbeitermädchen vom Lande sehr treffend charakterisiert und ausführlich dargestellt. Dieser Fall, die Betroffene wurde 1938 geboren, zeigt im Rückblick die typische Lage eines Mädchens der Kriegskindergeneration, das zunächst ohne, dann mit einem nicht fördernden, sondern schwer züchtigenden Vater, einer erduldenen Mutter sowie zahlreichen Geschwistern und Halbgeschwistern aufgewachsen war. In einer schwierigen ökonomischen Lage und bei einer Mädchen herabsetzenden Einstellung der Elterngeneration hatte sie keine Möglichkeit zur Erlangung von Schulbildung und zur Selbstbestimmung ihrer beruflichen Entwicklung. Schon als Kind bei der Feldarbeit eingesetzt, richtete sich der Tages- und Jahresablauf im Zweifel eher nach der saisonal anfallenden Arbeit, als nach dem Schulrhythmus. Die Lehrer sahen keine Veranlassung, lernschwache Mädchen vom Lande besonders zu fördern oder auch nur zu respektieren.

In unseren eigenen qualitativen Interviews ist uns dieser Typus ebenfalls noch einmal über den Weg gelaufen: Die Alphabetisierungsbotschafterin⁴ weist zentrale Merkmale dieses Typus auf, auch wenn sie es im Laufe ihrer Biografie geschafft hat, sich von den Rahmenbedingungen zum größten Teil zu distanzieren und in eine Lernbiografie eingemündet ist.

Der direkte Fallvergleich zeigt ein Spektrum der Bildungshindernisse, welche diesen Idealtypus betreffen: Gut zwanzig Jahre später geboren, gehört die Botschafterin einer anderen Generation an. Sie wuchs nicht im Krieg auf, sondern in einer Phase fortgeschrittener Konsolidierung der politisch-ökonomischen Verhältnisse in Deutschland. Eingeschult wurde sie in der Keimzeit der Bildungsexpansion. Schulpädagogisch war eine Entwicklung zu verzeichnen und die Umgehung der Schulpflicht war für Eltern schon schwieriger geworden. Die Eltern der Botschafterin führten einen eigenen Betrieb, anstatt für einen Bauern zu arbeiten. So kommt es zu der für die ganze Untersuchung interessante Konstellation, dass die familialen Ressourcen hier eine ganz andere Art der Vereinnahmung des Mädchens in die Familienökonomie erlaubten, eine Konstellation, die für eine funktionale Analphabetin als sogar vorteilhaft interpretiert werden könnte: Die Botschafterin war mit dem Gastronomie-Betrieb vertraut und konnte dort ihren Beruf lernen. Dabei hatte sie privilegierte Möglichkeiten, Vermeidungsstrategien, vor allem aber Delegationsstrategien zu entwickeln und bis zum Berufsabschluss einzusetzen. Der von Birte Egloff portraitierten Maria Grün dagegen blieb nur, sich täglich „durch zu schummeln“. Als Gemeinsamkeit bleibt, dass beide in der Schule früh den Anschluss verloren und das Schriftlernen aufgegeben hatten. Die Möglichkeiten des Lernens als Erwachsene sind jedoch schon wieder sehr unterschiedlich, sowohl die verfügbaren Angebote, als auch die subjektiv (habituell) in Frage kommenden Optionen betreffend.

Es ist verlockend, den Typus des katholischen Arbeitermädchens vom Lande als eine historische Episode eines vergangenen Geschlechterrollenverständnisses der unmittelbaren Nachkriegszeit und unter der kulturellen Ägide der Heimatfilme zu betrachten. Und in der Tat ist die spezifische Konstellation, die dem „traditionellen“ katholischen Arbeitermädchen vom Lande eigen war, in der Gegenwart nicht mehr ohne weiteres vorzufinden. Allerdings gibt es einen bedenklichen Trend in der Erforschung der Bildungsbenachteiligung, die diesen auf ältere Jahrgangskohorten abzielenden Typus durchaus aktuell scheinen lässt. Im Typ des katholischen Arbeitermädchens vom Lande steckt nicht nur ein Hinweis auf bildungsbenachteiligende soziale Milieus (katholisch, Arbeitermilieu) und auf bildungsdiskriminierende Geschlechterverhältnisse, sondern eben auch ein Hinweis auf räumliche Ungleichheiten. Und gerade die Befunde aus der jüngeren Stadtsoziologie und auch aus den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen lassen aufhorchen: Mittlerweile existieren in Deutschland wieder Gebiete, die stark von einer Abwanderung aus ländlichen Gebieten betroffen sind – insbesondere die im Durchschnitt besser ausgebildeten Mädchen verlassen allerdings überproportional häufig solche tendenziell sterbenden Gebiete.

In prinzipiell ähnlicher, aber doch im Einzelnen sehr unterschiedlicher Weise sind Frauen mit Migrationshintergrund bildungsbenachteiligt. Viele nach Deutschland zugewanderte Frauen haben, ähnlich der katholischen Arbeitertochter vom Lande, im Zusammenhang mit regional, ökonomisch und sozial unterprivilegierten Lebensverhältnissen ihrer Familien eine Benachteiligung bei der schulischen Bildung erfahren, wobei sie augenscheinlich *als Mädchen*, ggf.

⁴ HABIL-Interview Nr. 1

im direkten Vergleich mit ihren Brüdern, zurückgesetzt wurden. In den Familien sind unter Umständen Bildungsaspirationen durchaus vorhanden, wird dabei aber im Zusammenhang mit einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung eher Wert auf die Bildung der Söhne gelegt als auf die der Töchter. Da hier den Frauen der Bereich des Hauses vorbehalten ist und der außerhäusliche Broterwerb den Männern zufällt, kann die schulische Bildung der Töchter als nicht notwendig oder sogar für eine gute Heirat als hinderlich erachtet werden. Verstärkt wird diese Form der geschlechtsspezifischen Bildungsförderung in Familien, die über nur wenig ökonomisches Kapital verfügen, da diese sich dann entscheiden müssen, ob sie in die Bildung ihrer Söhne oder die ihrer Töchter investieren, weil für die Söhne eine gute Berufsausbildung und die Erzielung eines eigenen Einkommens für relevanter angesehen wird⁵. Die Töchter wachsen so in einem Umfeld auf, das wenig Wert auf ihre schulische Bildung legt. Oft werden sie zudem zur Hausarbeit und zur Betreuung der jüngeren Geschwister herangezogen, wodurch ihnen wenig Zeit für die Hausaufgaben oder gar für den Schulbesuch selbst bleibt. Diese Frauen bleiben auch in Deutschland tendenziell auf die Rolle in der Familie verwiesen. Sie sind zum Teil, aber nicht unbedingt primäre bzw. totale Analphabetinnen. Sie sind in der deutschen, zum Großteil auch in ihrer Erstsprache funktionale Analphabetinnen. Einige sind aus religiösen Motiven, zum Lesen der Koranverse, in arabischer Sprache alphabetisiert.

Für den hier beschriebenen Typus finden wir in unserem Sample viele Beispiele von Frauen, die etwa ab 40 Jahre alt sind und eigene Kinder haben. Absichten, eigene Töchter wiederum von der Schulbildung fernzuhalten, wurde dabei nicht berichtet. Dass Töchter wie selbstverständlich für den Haushalt und die Familie da seien, wird als Auffassung der Eltern- und Großelterngeneration, also als die eigene Bildungsbenachteiligung prädisponierender Konsens besprochen, aber nicht – zumindest nicht offen – auf den deutschen Kontext übertragen. In den Entscheidungsprozess, ob ein Alphabetisierungs- oder Deutschkurs besucht wird, bringt sich idealtypisch die Familie ein, bei einer starken Rolle des Ehemannes. Die in der Ingroup (der ethnischen Community) geltenden normativen Geschlechtervorstellungen können hier Reibungspunkte sein. Wenn die Entscheidung für den Kurs gefallen ist, dann hat das Lernen für die Frauen einen hohen Stellenwert. Die Bildungsteilnahme wird berichtet als *der* neue große Lebensbereich neben dem Haushalt und der Familie. Hier wird auch ein Stück Lebensrealität eingelöst, welches seit der Kindheit ein Gegenstand der Phantasie war. Der Ablauf, zusammen mit Mitlernerinnen der gleichen Generation gemeinsam die Bildungsinsti-

⁵ Ein Forschungsbericht des BAMF zu den fünf größten Gruppen von EinwanderInnen zeigt, dass Frauen aus Italien, aus Griechenland, aus dem ehemaligen Jugoslawien und aus der Türkei sehr häufig als Grund für eine Entscheidung gegen eine eigene Ausbildung nennen, dass es im Herkunftsland unüblich sei, eine Ausbildung zu machen. Wird dies von jungen Männern insgesamt ähnlich häufig als Grund genannt, so gibt es im Geschlechtervergleich Differenzen zwischen Herkunftsländern. Während Männer und Frauen aus Italien nahezu gleich häufig auf die Unüblichkeit einer Ausbildung im Herkunftsland verweisen, tun dies Männer dem ehemaligen Jugoslawien häufiger als aus dieser Region stammende Frauen, während unter Menschen aus Griechenland und aus der Türkei Frauen häufiger diesen Grund angeben. Die Verteilung von Zustimmung zwischen den Geschlechtern entspricht hier genau der Ausbildungsrate: je höher insgesamt der Anteil der Ausbildungslosen innerhalb einer ZuwanderInnengruppe, umso größer ist der Anteil Frauen unter denjenigen, die eine Ausbildung im Herkunftsland als unüblich einstufen (von Gostomski/BAMF 2010: 98ff.) Wir sehen hier also einen Gendereffekt, welcher in Populationen mit insgesamt knappen Ausbildungsaspirationen auftritt.

tution aufzusuchen, darüber miteinander zu sprechen und sich gemeinsam damit zu identifizieren, entspricht etwa der in der Jugend versagten Situation. Im Falle obligatorischer Kurse spielt die Unausweichlichkeit Teilnahme wiederum auch eine Rolle in den skizzierten innerfamilialen Prozessen. Insofern Bildungsteilnahme für diese Frauen ein starkes emanzipatives Moment hat, ist unter Umständen die amtliche Verordnung eine für sie günstige Entscheidungshilfe.

Einordnung in die Typologie – Typ 3a

Externe Heterogenität

Innerhalb des dritten Idealtypen unterscheidet sich der Fokus dieses Subtypen von 3b entlang von Generationen, Geschlecht und Mechanismen der Benachteiligung. Für aktuelle Kohorten männlicher Schüler werden Widersprüche zwischen schulischen und familialen Normen als Risiko für funktionalen Analphabetismus gesehen, während das Arbeitermädchen vom Lande mit einer starken Übereinkunft in beiden Feldern konfrontiert war.

Im Vergleich mit dem Typ 3c ist das Alter bzw. die Generation ausschlaggebend. Die Bedingungen der Möglichkeit für Bildung sind für Mädchen insgesamt besser geworden. „Unwillige“ Eltern müssten sich heute in Deutschland der Erfüllung der Schulpflicht regelrecht widersetzen, während jene katholische Arbeitertochter geradezu im Einverständnis mit der Schule aus dieser herausgenommen wurde. Die geschlechterbezogenen Vorstellungen wirken in der Schule inzwischen subtiler.

In der Gesamtypologie hat dieser Subtypus somit den Stellenwert, die in historisch und sozialstrukturell bedingten Ungleichheiten liegenden Hintergründe verschiedener Konstellationen von Analphabetismus erwachsener Frauen zu spezifizieren.

Und wiederum wird die kontrastiv-erhellende Position der Typen 2 (Herkunftsvorteile, die das Arbeitermädchen vom Lande gerade nicht hat) und 7 (Highly Skilled Migrants, die unvergleichlich höher qualifiziert sind) zum Tragen, die die Rückkopplung geschlechtsspezifischer Bildungsbarrieren an verschiedene Herkunftseffekte ganz offenbar werden lässt: Wohlhabende Familien waren eher bereit, Mädchen zu Bildung zuzulassen, und der Status einer in Deutschland dringend benötigten hochqualifizierten ausländischen Spezialistin immunisiert gegenüber über sexistischen Karriereschranken.

Interne Heterogenität

Die autochtonen und die zugewanderten Vertreterinnen dieses Typus gleichen sich entlang einiger Hauptdimensionen, aber ein Migrationshintergrund kann zusätzliche gesellschaftliche, institutionelle und ökonomische Integrationshürden mit sich bringen. Nicht zuletzt kritische Lebensereignisse (ggf. Fluchtursachen) (Typ 4) betreffend.

Die Frauen gehören verschiedenen Generationen an. Unter den autochtonen sind Kriegs- und Nachkriegskinder sowie in der Konsolidierungsphase der BRD aufgewachsene Frauen. Sie waren entsprechend betroffen von verschiedenen Entwicklungsphasen des Schulsys-

tems, der Pädagogik und der Bildungsexpansion. Auch sind in biographischen späteren Phasen die Verfügbarkeit und die Qualität von Erwachsenenbildung recht unterschiedlich gewesen.

Im Zusammenhang mit den vielfältigen Migrationshintergründen eine Zuordnung von Generationenzugehörigkeiten nicht pauschal möglich, da biographische und historisch-politischen Zeitstrahlen sich zu unterschiedlich begegnen (Zu Generationenkonzepten auf entsprechender Abstraktionsebene vgl. Lüscher/ Liegle 2003; Höpflinger 1999). Die diskursive Portraitierung bildungsarmer Migrantinnen ist durch ethnische Zuschreibungen sehr anders gelagert als die der Autochtonen.

Mehrdimensionalität

Die räumliche Dimension, die in diesem Typus mitschwingt, beginnt wieder für Bildungsbenachteiligung relevant zu werden, nur verlagert sich die von dieser räumlichen Ungleichheit betroffene Gruppe eher auf junge bildungsferne Männer aus Arbeiterhaushalten, die nicht der Binnenmigration in die Städte folgen. Diese Dimension des Subtypen 3b konkretisiert Aspekte von Herkunftseffekten, die mit den Typen 1, 1a und 2 dargestellt sind. Es sind insgesamt eher Familien, die mit knappen Ressourcen haushalten müssen, und nicht allen Kindern die bestmögliche Bildung zukommen lassen können, die sich für einen anderen, eher konservativen Weg ihrer Töchter entscheiden.

Der Idealtyp 3a fokussiert zudem auf „native Effekte“ (Typ 6) geschlechtsspezifischer Benachteiligung von Frauen mit Migrationshintergrund, die bereits als Mädchen im Herkunftsland im familiären und schulischen Kontext im Erwerb von Grundbildung und Schriftsprachkompetenzen in ihrer Muttersprache behindert wurden. Innerhalb eher traditionell orientierter, religiöser und/oder patriarchalisch organisierter MigrantInnengruppen, die oft aus ländlichen Gebieten stammen, wird häufig mehr Wert auf die Ausbildung der Söhne gelegt als auf diejenige der Töchter, die früh zur Hausarbeit, zur Betreuung jüngerer Geschwister oder auch zu Tätigkeiten im landwirtschaftlichen Betrieb der Familie herangezogen werden.

Über Migrations- Ungleichheits- und besondere Belastungsdimensionen (Typ 4) hinweg werden kritische Ereignisse (Typ 4) im Zusammenhang mit Krieg und Flucht zu Verstärkern der Bildungsbarrieren. Eine Familie kann auch in Hinblick auf Bildungschancen zu den Opfern des Krieges gehören, wenn etwa in erreichbarer Nähe keine intakten Schulen mehr vorzufinden waren, oder der Schulbesuch – oft aufgrund Mädchenbildung strikt ablehnender dominanter Gruppen – zu gefährlich wurde. Eine Verarmung der Familie und auch Gewalterfahrungen im Kontext akuter Diskriminierung können alle beschriebenen Schwierigkeiten junger Frauen verstärken.

Dies gilt auch für die migrationsbedingten (Typ 5) Dimensionen: In Deutschland ist, abhängig vom Aufenthaltsstatus (Insbesondere Subtyp 5c) und dem Recht auf Lohnersatzleistungen, unter Umständen keine bzw. nur ‚illegale‘ Arbeit möglich und die Wahrnehmung von Bildungsangeboten nicht erlaubt. Sozialversicherungspflichtige Beschäftigungen werden idealtypisch im Raumpflegesektor vermittelt und ausgeübt. Die starke Identifikation mit der familialen Rolle widerspricht an sich nicht unbedingt einer ebenso starken arbeitsethischen Motivation zum Gelderwerb – eine Dimension des „typischen Gastarbeiters“ (Idealtyp 5b), dass

nämlich die Frauen ihre Zeit wenn möglich zur Erzielung zusätzlichen Familieneinkommens nutzen, und die Erwerbsorientierung den Vorsatz zum Alphabetisierungs- resp. Deutschkursbesuch ausbremst, insbesondere wenn dies die Zahlung von Eigenanteilen voraussetzt. Hat die unmittelbare ökonomische Verwertung von Zeitinvestitionen Priorität, können auch geringe Zuzahlungen zu einer Ablehnung von Kursen führen. Dies wird ggf. auch begründet mit einer Empfindung ungerechter Benachteiligung arbeitender, und so offenbar integrationsbereiter Zuwanderer gegenüber Beziehern von Sozialleistungen, welche auf Antrag den Eigenanteil teilweise oder ganz erlassen bekommen.

Portraitschema – Subtyp 3a

1 Strategien des Idealtypus für den Umgang mit Bildungsinstitutionen

Im Schulkind-Alter vorhandene Lernmotivation lief bei diesem Typus ins Leere. Bei bildungsfernen Eltern waren – in einer noch mehr ständisch geordneten Gesellschaft – die Voraussetzungen für eine bürgerliche Schulkarriere nicht gegeben. Der Einsatz der Kinder zur ökonomischen Sicherung der Familie und/oder für Geschwisterbetreuung hatte bei den Eltern Vorrang vor möglichen Bildungsaspirationen. Die Bildungswünsche der betroffenen Frauen konnten sich, wenn überhaupt, erst spät entfalten und an vorhandene Angebote der Erwachsenenalphabetisierung anknüpfen. Ggf. wird das Motiv des Nachholens bzw. des Erreichens des gefühlten „eigentlichen“ Bildungsstatus virulent und verbündet sich mit –mitunter kleinen – Lernerfolgen sowie mit der sozialen Anerkennung im Kontext von VHS-Kursen zu einer dauerhaften Lernmotivation. Nachgeholt wird mitunter auch eine bis dahin vorenthaltene Lebensphase des schulischen Lernens in der Peergroup.

Bezüglich der eigenen Kinder ist ein Bruch mit der Generationenlogik der Eltern typisch: Durch die eigenen Eltern instrumentalisiert und von Schulbildung ausgeschlossen worden zu sein, wird als schlechte und folgenreiche Erfahrung eingestuft, die an die eignen Kinder, schon gar Töchter, auf keinen Fall weiter zu geben ist. Hinsichtlich der Lernfähigkeit ihrer Kinder sind die Frauen zuversichtlich. Inwieweit die Kinder von diesen Aspirationen profitieren können, hängt wiederum ab vom kulturellen Kapital, dass aufgrund eigener Lernanstrengungen, Heirat und Netzwerke mobilisiert und symbolisch dargestellt werden kann. Ein wichtiges Motiv für das Schriftlernen ist die Einschulung der Kinder, die wachsende und zusätzliche Ansprüche der Kinder auf Unterstützung und Vorbildcharakter der Eltern nach sich zieht.

Mit Erwachsenenbildung ist ggf. ein persönliches Emanzipationsprojekt gegenüber in der Familie geltenden Geschlechterrollen verbunden. Dabei geht es auch um den „Wert“ von Bildungsinvestitionen gegenüber unmittelbar einkommenswirksamer Arbeit. Oft wird mit dem Ziel einer Arbeitsaufnahme gelernt, aber gerade bei zeitlichen Vereinbarkeitsproblemen müssen die Frauen den „Eigensinn“ von Bildung durchzusetzen.

2 Umgang von Institutionen mit dem Idealtypus

In der Kindheit erfuhren die Betroffenen einen herabsetzenden und mit Blick auf die Zukunft leichtfertigen Umgang von Institutionen, der legitimiert wurde von Geschlechter- und Generationenbildern der Erwachsenen. Dies betraf den unterfördernden Schulunterricht und das herabsetzende Lehrerverhalten, aber auch die Nachlässigkeit der Schulbehörden, welche sogar die faktische Herausnahme von Mädchen aus der Schule zuließen. Diskriminierende Mechanismen – mehrfaches Sitzenbleiben oder der Verweis auf eine Sonderschule – griffen noch selbstverständlicher als heute. Der Umgang mit offensichtlich bildungsbenachteiligten Kindern war noch stärker geprägt von der Logik, durch den Verweis auf „Hilfsschulen“ den gesellschaftlichen Ausschluss früh definitiv zu machen, um diese Kinder, vor allem aber die normalen Schulen, die Lehrer und die „gute Gesellschaft“ nicht zu überlasten (vgl. Pfahl 2008). Diese Grundhaltung wurde mehr und mehr von einer Pädagogisierung der Sonderschulen flankiert, ist aber noch wirksam.

Speziell auf diese Zielgruppe zugeschnittene Angebote der Erwachsenenbildung dürften aufgrund langjähriger Verleugnung des Analphabetismus in Deutschland bis in die 1980'er Jahre rar gewesen sein. So gab es für die Frauen biographisch erst spät entsprechende „Zweite Chancen“, die für eine späte Berufskarriere nur noch unter besten Umständen – wie etwa bei der Botschafterin – verwertbar waren. Prinzipiell bietet Alphabetisierung neue Inklusionspfade, der Botschafterin sogar eine Rolle als Bildungsvermittlerin – die allerdings an Menschen wie Maria Grün gänzlich vorbei führen, weil die nötige habituelle Verbindung zum pädagogischen Feld – ein Selbstverständnis als bildungsaffiner Mensch – zu wenig ausgeprägt ist.

Die Wichtigkeit der Erst- bzw. Muttersprachen (Diefenbach 2004; UNESCO (2003) Paß 2006; Brizic 2008 und 2007) für das Erlernen des Deutschen wird immer mehr zur Kenntnis genommen. Dennoch ist ein flächendeckendes, sprachgruppenhomogenes Angebot mit ausreichend kleinen Kursgrößen nicht in Sicht. Frauen mit Migrationshintergrund begegnen zusätzlich den für Einwanderung und Aufenthaltsstatus zuständigen Institutionen.

3 Die Struktur der Lebensführung

Diesem Typus nahe Frauen sind von Anfang an stark in Familienarbeit, wie etwa die Kindererziehung, Haushalt und die ökonomische Sicherung der Familie, eingebunden. Sie tendieren nicht zu ausgeprägt „individualistischen“ Lebensstilen, sondern eher zu einer Beibehaltung der familienbezogenen Lebensweise. Aufgrund der geringen Schulbildung und der geringen Schriftdeutschkenntnisse und ggf. des Migrationshintergrundes ist Erwerbsarbeit eher in gering bezahlten Tätigkeiten möglich. Arbeit ist ökonomisch notwendig und dient der Vergewisserung, trotz erfahrener Benachteiligung und Instrumentalisierung in der Lage zu sein, sich auf dem ‚freien Markt‘ zu behaupten.

Bei all dem ist der Alltag der Frauen ausgefüllt und lässt wenig Raum für Vorstellungen individueller Selbstverwirklichung. Gegebenenfalls ist Erwachsenenbildung ein Anker für solche Aspirationen. Aufgrund der zeitlich komprimierten Lebensführung ist die Vereinbarung von alltäglichen Aufgaben und Bildungsteilnahme eine intensive Aufgabe.

4 Handlungs- und Bildungskompetenzen

Lese- und Schreibkompetenzen sind gering, soziale und strategische Kompetenzen aber mitunter stark entwickelt. Die Gewöhnung an gemeinschaftliche, zumal ländliche Arbeitszusammenhänge verbürgt ein konstruktives Arbeitsethos und eine Anlage, „die Arbeit zu sehen“, die in vielen Tätigkeitsbereichen Zugänge öffnet und Sicherheit gibt.

Die Betroffenen Frauen haben allen Grund, die Verantwortung für ihre geringen Schreibfähigkeiten zu externalisieren, da sie die früheren Bildungsbarrieren und die Genese ihrer Schwierigkeiten sehr klar aufzeigen können. Die Anlage, sich doch selbst eine Schuld zuzuschreiben, liegt in moralischen Vorstellungen („ohne Fleiß kein Preis“).

5 Soziale Netzwerke/ soziale Einbindung

Typisch ist eine enge Bindung zur Familie, zu Verwandten und Freunden. Gegenseitige Hilfeleistungen, moralische oder finanzielle Unterstützung oder Hilfe bei institutionellen Angelegenheiten, etwa beim Lesen und Verstehen bürokratischer Briefe o.ä., sind normal. In den Netzwerken Die informellen Netzwerke werden oft ergänzt durch eine Einbindung in religiöse Vereine oder Migranten-Selbsthilfeorganisationen.

6 Sozialstrukturelle Positionierung

Die Frauen kommen idealtypisch aus bildungsfernen und/oder konservativen Milieus, in denen Lesen und Schreiben zum Teil beherrscht wird, aber keine Selbstverständlichkeit ist, vor allem nicht für Mädchen. Umfangreiches ökonomisches Kapital ist nicht typisch. Auch das kulturelle Kapital ist zumeist nicht prägnant. Eher steht soziales Kapital im Vordergrund.

7 Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitierung der Gruppe

Das katholische Arbeitermädchen vom Lande gilt als Phänomen der Nachkriegszeit. Wer heute als ein solches wahrgenommen wird, ist zu einem guten Teil von Schuldzuweisungen weitgehend entlastet, da die schwierigen Umstände zur Zeit der Kindheit und die ständische Gesellschaftsformation als verursachende Hintergründe allgemein anerkannt werden. Die erbrachte Arbeitsleistung und das dabei erlernte Arbeitsethos, aber auch die erfahrenen Entbehrungen sind Ansatzpunkte wohlwollender Betrachtung auch von konservativen Standpunkten aus. Der Kontrast mit aktuell für richtig gehaltenen Prämissen der Lebensführung – Gleichberechtigung, Individualisierung und Selbstverantwortung – wird als diachroner Gegensatz „heutiger“ zu „früheren“ Lebensweisen gedeutet (auch romantisierend/verdächtig in ein fast surreales *Damals* verlegt, z.B. „Herbstmilch“). Diese diskursive Aufteilung jeweils generationentypischer Erfahrungen neutralisiert jegliches nur denkbare Stigma. Darin liegen auch Ankerpunkte für kollektive „Erinnerungen“ an frühere „gemeinschaftliche“ Lebensweisen, die als Verlust beklagt und gleichzeitig erleichtert als vergangen abgehakt werden (vgl. Drucks 2006). Diese Ambivalenz erzeugt gegenüber dem Typus des – deutschen – katholischen Arbeitermädchens vom Lande keine negativen Stimmungen. Damit sind diese Frauen privilegiert gegenüber zugewanderten Frauen mit einem zum großen Teil

ähnlichen Hintergrund, deren diskursive Portraiture – gefiltert durch die Kategorie Migrationshintergrund – eher vom synchronen Gegensatz zwischen westlich-modernen und traditionellen Lebensweisen und damit verbundenen Wertungen strukturiert ist.

Ein Ansatzpunkt für eine abwertende symbolische Portraiture bildungsbenachteiligter Frauen mit Migrationshintergrund ist wiederum die Haltung gegenüber eigenen Kindern. Ländervergleichende Untersuchungen zum „Wert von Kindern“ (Nauck 2001; Albert/Klaus 2003) zeigen, dass es gerade in Deutschland als geradezu unethisch aufgefasst wird, Kindern nicht ausschließlich einen „Wert an sich“ zuzurechnen, also als eigenständige Subjekte (und dabei freilich auch als Objekte eines Erziehungsauftrages) zu betrachten. Eine offen instrumentelle Sicht auf Kinder wird als diametral entgegengesetzte Position angesehen. Dass Eltern dazu stehen, ihre Kinder im Haus, im elterlichen Geschäft oder auf dem Hof mitarbeiten zu lassen, *weil* es die eigenen Kinder sind, weil dies eine gute Kindheit und die richtige Praxis von Generationenbeziehungen ausmache, wird in Deutschland nicht gern akzeptiert. Vielmehr wird ein regelrechter Widerspruch behauptet zwischen der Bejahung von Kindern um ihrer selbst Willen auf der einen, und einer instrumentellen Wahrnehmung von Kindern auf der anderen Seite, der aber so keineswegs gegeben sein muss. Eine rigoristische Ablehnung ökonomischer Berechnungen des ‚Wertes‘ von Kindern unterschlägt im Grunde die in Deutschland gut ausgebaute *Vergesellschaftung* des ökonomisch-instrumentellen Generationenverhältnisses: Durch das Umlageverfahren ist die – allen existenziell wichtige – Unterstützung der älteren durch die junge Generation nur entpersonalisiert, aber keineswegs aufgehoben. Die stete Besprechung des Rentensystems als „Generationenkonflikt“ zeigt, wie präsent dieser Umstand recht eigentlich ist.

Die „Value of Children(VOC)“-Forschung zeigt, dass der wahrgenommene Wert von Kindern abhängig ist von Handlungssituationen und von Kontextbedingungen (Nauck 2007). Entscheidend sind zum einen Traditionen und Verwandtschaftsverständnisse, zum anderen Wirtschaftslage, Arbeitslosenquote und Erwerbsmöglichkeiten sowie die Struktur der Sozialsysteme und der Altersvorsorge. Es kommt also darauf an, was die strukturellen Bedingungen den Kinder für ihre Eltern zu tun ermöglichen und aufbürden. So wird etwa in Russland sowohl der „Eigenwert“ von Kindern, als auch der pragmatische Nutzen, den Kinder erzielen können, höher eingeschätzt, als in Deutschland (Mayer/Kuramschew/Trommsdorf 2009; Klaus/Suckow/Soloveva 2009), was einerseits mit einer in Deutschland (wo die Kernfamilie vorgezogen wird) so nicht vorhandenen Tradition *intergenerational* gedachter Familienwerte zu erklären ist und andererseits mit der in Hinblick auf die Altersversorgung *tatsächlichen Angewiesenheit* der Eltern auf ihre eigenen Kinder.

In Deutschland steht nun der auf den privaten Kernfamilienbereich bezogenen vollständigen Verneinung einer eigennützigen Betrachtung des Nachwuchses eine in den ersten Jahren des neuen Jahrhunderts verschärfte Debatte um den Generationenvertrag gegenüber, in der konsensuell eine Geburtensteigerung in der „deutschen“ Bevölkerung zum Zwecke der Sicherstellung zukünftiger Rentenbeiträge gefordert wird. Dies mag inkonsequent erscheinen, wird aber konsistent, wenn man den Einfluss nationalistischer und ethnisierender Haltungen einberechnet: Die Vorstellung, die demographische Lücke durch verstärkte Migration bzw. mit ausländischen Kindern zu schließen, ist für tonangebende Mehrheiten nicht attraktiv. Hinzu kommt eine Attitude, die vor allem der türkischen Bevölkerung einen Modernitätsrückstand zuschreibt und einen Kontrast pointiert zwischen deutschen resp. westlichen resp.

modernen Generationennormen auf der einen, traditionellen bzw. ausländischen Vorstellungen auf der anderen Seite. Hierin scheinen Anreiz und Rechtfertigungsfigur für eine ‚konsequente‘ Verdammung instrumentalistischer Aussagen über Kinder zu liegen.

Der symbolische Kampf um das richtige Familienbild kann eine objektivierende Betrachtung von *Unterschieden* zwischen gesellschaftlichen und lebensweltlichen Opportunitätsstrukturen überlagern. Er unterschlägt nicht zuletzt, dass sich die möglichen intergenerationalen Reziprozitätskonzepte klassenspezifisch unterscheiden: Eine kapitalstarke Familie ist ohne weiteres in der Lage, eine langfristig angelegte Strategie durchzuhalten, d.h. der jungen Generation ein großzügiges Bildungsmoratorium einzuräumen und sie stets zu den richtigen Zeitpunkten (Bezug der ersten eigenen Wohnung, Heirat, Geburt eines Kindes etc.) in nahelegendem Maße (ausreichend bis großzügig) zu unterstützen. Die Erzielung eines Gegenwerts in Form von Unterstützung im Alter kann dabei sozusagen zwanglos vorausgesetzt werden, zumal Vermögenswerte und Rentenanwartschaften die ältere Generation davon prinzipiell unabhängig machen. Unter solchen Voraussetzungen ist eine rein emotional bestimmte und pädagogisch verstandene Haltung gegenüber eigenen Kindern tatsächlich aufrechtzuerhalten. Prekäre Bedingungen jedoch verlangen, zwischen Bildungsinvestitionen und der Erzielung von Einkommen abzuwägen. In kapitalschwachen Familien kann zudem keine Generation davon ausgehen, zukünftig über Mittel zu verfügen, um intergenerationale Gaben vorzulegen oder zurück zu geben. Prekäre Lebensverhältnisse zwingen sozusagen das ökonomische Verhältnis zwischen Jung und Alt an die Oberfläche der Sichtbarkeit, da es keine Strategien der Verschleierung zulässt.

In den gängigen sozialwissenschaftlichen Generationenkonzepten werden solche sozialen Unterschiede tendenziell eher wenig berücksichtigt. Hier stehen eher die Differenzen zwischen Generationen im Mittelpunkt und auch die wesentlichen gesellschaftlichen Konfliktlinien werden intergenerational definiert, so dass Fragen von Gerechtigkeit und Verantwortung scheinbar stets Entscheidungen zugunsten der jüngeren oder der älteren Generation verlangen (etwa Lüscher/Liegle 2003)

3.4.2 Subtyp 3b: Bildungsbenachteiligung von männlichen Jugendlichen

Titel wie „Die Krise der kleinen Männer“ (Spiewak 2007) oder „Lasst sie Männer sein“ (Hurrelmann & Quenzel 2008) beschreiben in Deutschland die seit PISA und IGLU diskursiv aufsteigende Thematik institutioneller Bildungsungleichheit innerhalb der jungen männlichen Bevölkerung. Während früher die „Arbeitertochter vom Lande“ (Subtyp 3a) als bildungsbenachteiligt galt, hat sich eine „Metamorphose“ zum *Migrantensohn* vollzogen (Geißler 2005). Wenn auch in der Berufswelt immer noch wesentlich mehr Männer die führenden Positionen einnehmen (vgl. u.a. Lücking-Michel 2009), so haben doch unter den jungen Menschen mehr Jungen als Mädchen extreme Schwierigkeiten, in der Schule die nötigen formalen Voraussetzungen zu erwerben. In den jüngeren Kohorten sind es die Jungen und jungen Männer, die durch ihre schlechte schulische Bilanz auffallen, während die Mädchen und jungen Frauen einen deutlichen Bildungsvorsprung erwerben (Statistisches Bundesamt 2007: 251). Mit dem Typ 3b soll hier auf die im Bildungswesen diagnostizierte institutionelle Benachteiligung

gung der Jungen und im Besonderen der Jungen mit Migrationshintergrund Bezug genommen werden.

Wir haben es zunächst mit einem statistischem Faktum zu tun, dessen Erklärung bislang noch unzureichend gelingt. Soweit natur- oder humanwissenschaftliche Argumente, oder auch regelrecht antifeministische Positionen bemüht werden, ist auch keine Verbesserung in Sicht. Es ist davon auszugehen, „dass Differenzen in Bildungsbiographien nicht monokausal, sondern nur aufgrund einer wechselseitigen Dynamik vielfältiger Faktoren und unter Berücksichtigung struktureller und kultureller Prozesse zu erklären sind“ (Lücking-Michel 2009: 19). So ist auch die Herkunft aus ‚klassisch‘ bildungsbenachteiligten Milieus weder die einzige, noch eine für sich ausreichende Erklärung für Bildungsmisserfolg von Jungen. Migrationshintergrund, kritische Ereignisse im Lebensverlauf und institutionelle Umgangsweisen mit diesen Voraussetzungen sind einzubeziehen. Die Tatsache, ein Junge zu sein – kann nicht allein für sich, aber als Moment der Auswirkungen von Armut, Traumata, und (ggf. ethnisierten Formen) schulischer Benachteiligung –entscheidende Bedeutung haben. Diese Komponente ist eigenständig genug, um den Idealtypen 3b aufzubauen, der empirisch vermutlich überwiegend in Kombination mit dem Idealtypen 1 auftreten wird. Dabei ist z.B. an Schüler zu denken, die durch die Lehrerschaft als „Rowdy“ gelabelt und dann schlechter bewertet werden als weibliche Mitschüler.

Ein Erklärungsansatz für schlechte Bewertungen sind mithin Fremdzuschreibungen bzw. Rollenbilder, die außer dem Geschlecht die Dimension soziale Herkunft und Ethnie transportieren. In einer Stellungnahme zum Geschlechterdiskurs regt das Bundesjugendkuratorium (BJK) „weitere Untersuchungen zum Zusammenspiel von ethnisierenden und sozialstereotypisierenden, geschlechtsspezifischen Zuschreibungen und Rollenbildern an, die in der Gesellschaft und im Speziellen in der Schule, in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie im Berufsausbildungssystem an Kinder und Jugendliche herangetragen werden. Hier ist insbesondere in den Blick zu nehmen, inwiefern bestimmte Zuschreibungen den schulischen Bildungserfolg beeinflussen“ (Lücking-Michel 2009: 30f.).

Unreflektierte Geschlechterkonstruktionen der Lehrkräfte, verbunden mit ihnen quasi-natürlich anhaftenden Wertungen können auch für Jungen zu Bildungsbarrieren werden und institutioneller Diskriminierung Schüler eine geschlechtsspezifische Komponente geben. Zum anderen kann die Trägheit habitueller Schemata bei den Schülern und ihren Familien eine Anpassung an gesellschaftliche Tendenzen verzögern. Bourdieu schilderte bereits in seinem Werk „Die feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1982), wie eine Generation habituell auf qua Herkunft sichere Einmündung in profitable Arbeitsmarktsegmente eingestellter Mittelschichts-Kinder, sich durch Bildungsexpansion und Entwertung von Bildungstiteln „betrogen“ fühlte. Inzwischen erreichte die Notwendigkeit umfangreicher Bildung alle Heranwachsenden unabhängig von Stand und Geschlecht. Damit sind Teile der bildungsbenachteiligten Schichten mit einem Widerspruch gesellschaftlicher Entwicklungen zu habitualisierten Erwartungen konfrontiert: Dass für jeglichen beruflichen Erfolg, auch unterhalb von „Karrieren“ im engeren Sinn, ein hoher individueller schulischer Aufwand und ein Abschluss unabdingbar sind, setzt sich erst mit Verzögerung in handlungsleitenden Wahrnehmungsmustern fest, insbesondere dort, wo männliche Geschlechterrollen besetzt sind mit selbstverständlicher und frühzeitiger Übernahme der Ernährer-Rolle auf der Grundlage industrieller Arbeit. Wo diese Vorstellung die Identitätssuche anleitet, der industrielle Sektor aber nicht mehr

aufnahmefähig ist, werden junge Männer sozusagen zum Opfer falscher Vorstellungen. Dies trifft auch, aber nicht nur für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu. Die Trägheit des Habitus – der „Hysteresis-Effekt“ (Bourdieu 1982) – produziert ‚unzeitgemäße‘ Einstellungen ganz unabhängig von kulturellen Differenzen. Norbert Elias sieht es als erwiesen an, dass eine vollständige habituelle Anpassung handlungsleitender Dispositionen an neue gesellschaftliche Verhältnisse mindestens dreier Generationen bedürfe (vgl. Elias 1994) – die Herausforderung an junge Männer aus Arbeitermilieus ist entsprechend groß.

Erst im Licht der in einst stabilen Arbeitermilieus entstandenen Habitusformen werden Formen „abweichenden“ und „devianten“ Schulverhaltens verständlich, die für männliche Jugendliche früherer Generationen nämlich rationale Anpassungsstrategien waren. Dies war der Fall, solange sich Heranwachsenden auf eine unvermeidliche Einmündung in industrielle Kontexte einstellen durften, mit entsprechenden Hierarchien, schweren Arbeitsanforderungen, eingespielten Umgangsweisen und Solidaritätserwartungen unter Arbeitern. Paul Willis (1990) beschrieb anschaulich, wie Gruppen männlicher Schüler sich genau darauf vorbereiteten, indem sie eigene Regeln und Verhaltenserwartungen durchsetzten, sich von „eigentlichen“ schulischen Abläufen und Prämissen distanzieren und indem sie körperliche und verbale Grobheit kultivierten. Für die heutige Generation bildungsbenachteiligter männlicher Jugendlicher ist mit der Unausweichlichkeit auch die Sicherheit des Übergangs in Arbeit und in die Rolle des Haushaltsvorstands in einem ‚respektablen‘ Arbeitermilieu verloren gegangen. Unausweichlich ist vielmehr, dass sie um jegliche Form von Erwerbsbeteiligung mit eigener Anpassungs- und Bildungsanstrengung kämpfen müssen. Dadurch verlieren sie die von Willis beschriebene Autonomie gegenüber Bewertungen und Sanktionsmöglichkeiten der Schule. Dennoch erleben sie unter Umständen einen durch Männlichkeitskonstruktionen bestimmten Widerspruch zwischen den Anerkennungsmustern der Schule und denen ihrer Peer-Group, die nun in der Schule nicht mehr Rückhalt, sondern eine Gefährdung von Zukunftschancen darstellen.

Cornell (2000) unterscheidet zwischen verschiedenen Männlichkeitskonstruktionen. Eine hier interessante Kategorie ist die „untergeordnete Männlichkeit“, die mit Schwulsein und/oder Weiblichkeit verbunden und abgewertet wird. Wird schulangepasstes Verhalten auf diese Weise von Peers abgewertet und daraufhin als eigene Bildungsstrategie ausgeschlossen, dann ist die Männlichkeitskonstruktionen eine manifeste Bildungsbarriere. „Männlichkeiten“ verschiedener gesellschaftlicher Klassen können die Erklärung jener Bildungsbarrieren vervollständigen: Angepasstes, strebsames Verhalten in der Schule gilt unter Umständen als typisches Ober-/Mittelklasse-verhalten und als solches wiederum als „Schwul“/„weiblich“. Hierin zeigt sich der Klassenantagonismus in einer Gegenstigmatisierung des Habitus der gesellschaftlich Etablierten durch Außenseiterfraktionen (vgl. Elias/Scotson 2002). Letztlich aber hilft dies den Außenseitern nicht weiter.

Huxel (2006) vertritt ähnlich wie Lücking-Michel (2009) die Ansicht, dass eine kreative Handhabung solcher Kategorien die Analyse der Superioritäts- und Subordinationserfahrungen bildungsbenachteiligter männlicher Jugendlicher ganz entscheidend bereichern kann. Plurale, u.a. durch Migrationshintergründe bestimmte benachteiligende Lehrerurteile, männlichkeitsbestimmte Peer-Anerkennung und verinnerlichte Rollenerwartungen könnten so bestimmt werden.

Der Idealtypus 3b verweist mithin auf insbesondere auf drei Umstände: Zum einen sind Männlichkeitsverständnisse so heterogen wie die Schülerschaft selbst, weshalb eine dichotome Unterscheidung autochtoner SchülerInnen von solchen „mit einem Migrationshintergrund“ (bzw. deutscher ggü. Ausländischer Schüler) analytisch unzureichend, ja ohne weitere Ausdifferenzierung geradezu irreführend ist. Zum anderen ist die Bewertung von Schülern in der Schule keineswegs ein getreues Abbild ihrer Leistungen, sondern beeinflusst von einer Reihe askriptiver Merkmale. Und schließlich beruhen „schulunverträgliche“ bzw. „abweichende“ Einstellungsmuster und Verhaltensweisen keineswegs nur auf Opposition oder Gleichgültigkeit gegenüber gesellschaftlichen Einrichtungen, sozialen Normen und einer beruflichen Zukunft. Vielmehr ist aufgrund habitueller – und das heißt genuin menschlicher – Dispositionen, für viele Jungen die Schwierigkeit gegeben, Einstellungsmuster und Anerkennungsformen, die für ihre Elterngeneration noch als Anpassungsleistung funktionierten, unter dem Druck der Verhältnisse übergangslos durch eine neue psychische Konstitution ersetzen zu sollen – was geradezu unmöglich ist.

Einordnung in die Typologie – Subtyp 3a

Externe Heterogenität

Der beschriebene Typus unterscheidet sich von anderen Subgruppen des Idealtypen 3 durch den Fokus auf Spezifika der Bildungsbenachteiligung von Jungen und Männern.

In der Gesamttypologie vergrößert er wiederum die Dimension der Geschlechtereffekte auf Bildungschancen und auf Risiken für funktionalen Analphabetismus. Die mit den anderen Idealtypen den anderen Idealtypen ist er nicht prinzipiell abgegrenzt. Subtypus 3b betrachtet im Speziellen eine Problematik, die in jüngster Zeit und für Jungen virulent wird.

Auf der Dimension Herkunftseffekte ist wiederum (wie bei 3a) ein idealtypischer Gegensatz zum „Highly skilled Migrant“ (Typ 7) zu sehen, der ein erfolgreicher, gut angepasster und nicht-diskriminierter Typus ist. Auch der durch Herkunft und Schule bevorzugte Schüler hat das beschriebene habituelle Problem gerade nicht: Die in seinen Herkunftsmilieus vererbten Männlichkeitsbilder stimmen mit den schulischen Verhaltensanforderungen vollständig überein.

Interne Heterogenität

Heranwachsende mit Merkmalen des Typus 3b haben oft eine Migrationsgeschichte. Viele kommen aus eher bildungsfernen Elternhäusern. Beides kann zusammenfallen. In anderen Fällen, in denen Jungs mit Migrationshintergrund trotz eines guten elterlichen Bildungshintergrundes und hoher elterlicher Aspirationen in der Schule als „Problemschüler“ eingestuft und entsprechend abgewertet werden, tritt das Phänomen des in Deutschland vernichteten Kulturkapitals (Typ 5a) auf. So unterschiedlich wie die Herkunft kann auch der schulische Erfolg sein. Widersprüchliche Verhaltenserwartungen so zu reflektieren und leben, dass dabei eine solide Ausbildungsbasis zu erreichen werden kann, gelingt ganz unterschiedlich gut

– wahrscheinlich in Abhängigkeit von familialen Unterstützungsressourcen, Vorbildern, elterlichem Hintergrund und entsprechendem Selbstbewusstsein.

Die Altersspanne dürfte nur wenige Kohorten und Lebensalter zwischen 16 und 30 Jahren umfassen. Diese Annahme gilt unter Vorbehalt bis weitere jungen- resp. männertypische Benachteiligungsmechanismen „entdeckt“ werden, die eher für andere Altersgruppen zutreffend sind.

Mehrdimensionalität

Dem Kontrast mit dem Idealtypen 2 korrespondiert eine dimensionale Überschneidung mit klassischer Bildungsferne (Idealtyp 1). Die Zusammenschau zeigt, wie sich trotz einer „Vererbung“ schulischen Misserfolgs dessen Gründe und Auswirkungen verschieben. Die habituellen Muster, die bei Jungen mitunter die Anpassung an schulische Verhaltenserwartungen erschweren, die aber einmal funktional zur Erreichung stabiler und integrierter Arbeiterbiographien waren, gefährden nun jeglichen beruflichen Erfolg, da jene Biographien nicht mehr möglich sind und die der Mittelschicht nahen schulischen Verhaltensnormen damit alternativlos gültig sind. Möglicherweise erfahren viele unterförderte Haupt-/Förderschüler (Typ 1a) Konflikte mit sehr unterschiedlichen Männlichkeitskonstruktionen, die mit schulischen Bewertungsschemata kollidieren. Problematische Fremdzuschreibungen beinhalten zudem ethnisierende Komponenten, die sich mit der dichotomen Geschlechtlichkeitswahrnehmung vermischen. Institutionelle Diskriminierung von „Arbeitersöhnen“ durch schulische Bildungseinrichtungen kann immer mit ethnischer Diskriminierung von „Migrantenschülern“ zusammen gehen (vgl. Gomolla & Radtke 2008: 63).

Durch habituelle Trägheit provozierte Fehlverständnisse und deren Folgen können –gerade wiederum bei zugewanderten Familien – verstärkt werden durch Informationslücken der Familien und Fehlverständnisse der Schulstruktur.

Schulische Abwertungs- und Misserfolgs-Erfahrungen sind geeignet, Krisen auszulösen, oder auch sich in der Folge kritischer Lebensereignisse zu verstärken, wenn etwa kurzzeitige Leistungseinbrüche ein Bild des „ausländischen männlichen Problemschülers“ scheinbar bestätigen.

Portraitschema – Subtyp 3b

1 Strategien des Idealtyps für den Umgang mit Bildungsinstitutionen

Dieser Typus zeichnet sich aus durch eine ambivalente Haltung gegenüber der Schule und eine intensive Auseinandersetzung mit dieser: Über die Leistungsanforderungen ist er sich durchaus im Klaren und er versucht, ihnen gerecht zu werden, wo er sich dazu in der Lage sieht. Die gemeinten Schüler haben kein Interesse daran, absichtlich ihre Zukunft zu zerstören. Allerdings sind sie darauf bedacht, jugendtypischen sowie insbesondere (verschiedenen) Männlichkeitsvorstellungen entsprechenden Rollenvorgaben zu entsprechen, mit denen sie

sowohl ihre Identifikation mit unterprivilegierten Bevölkerungsteilen als auch sozialen Protest ausdrücken.

Die Aspirationen der Eltern sind mitunter hoch. Aufgrund unzureichender Informationen über die Struktur des Bildungssystems und der Zusammenhänge von Schulkarrieren und Lebenschancen, im Zusammenhang mit ihrerseits ‚tradierten‘, unter aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen kaum mehr realisierbaren Vorstellungen männlicher Schul- und Erwerbsbiographien forcieren sie mitunter die Schulbildung ihrer Söhne nicht in der Weise, wie es ihren eigentlichen Aspirationen entsprechend rational wäre.

Typisch für bildungsbenachteiligte Jungs ist eine Intensivierung der schulischen Anstrengungen in Form eines langen „Endspurts“ in den Abschlussklassen, wo im Zusammenhang mit Berufspraktika die Bedeutung schulischer Voraussetzungen – Schulabschluss und auch konkrete Fertigkeiten – für die berufliche Zukunft ‚greifbar‘ wird.

2 Umgang der Institutionen mit dem Idealtypus

Aus der Perspektiv der Schule tritt der Typus auf als „Störenfried“ und/oder „Klassenclown“. Er wird mitunter als großer Sympathieträger wahrgenommen, der freilich aufgrund seines dem „Hintergrund“ entsprechend „mackerhaften“ Verhaltens überhaupt nicht für eine Bildungskarriere geeignet sei. Diese Jungen sind damit idealtypisch prädisponiert für eine Hauptschul- oder Förderschulempfehlung. Chancen, sich von dort aus herauf zu arbeiten, sind gegeben. Dafür sind jedoch herausragende bzw. „überzeugende“ Leistungen notwendig.

Wahrscheinlicher ist, dass ein Schüler mit der ganzen Bandbreite sowohl von Sanktionsmöglichkeiten, als auch kompensatorischer Förderung (etwa Integration in außerschulische ‚verantwortungsvolle Aufgaben‘) bedacht wird und schließlich auf eine besondere Vermittlung der Schule in Betriebe angewiesen ist.

3 Die Struktur der Lebensführung

Die dem Typen zugeordnete Heterogenität in Rechnung stellend, wäre es gewagt, eine idealtypische Lebensführung zu differenziert entwerfen zu wollen. Ein Anhaltspunkt ist der gemeinsame Nenner der Geschlechterrollen- bzw. Männlichkeitsvorstellungen. Diese sind virulent bei der Auswahl der Peer-Groups, in denen ähnliche Vorstellungen die miteinander gelebten Varianten von Jugendkultur strukturieren, für die ein großes Zeit(und Geld-)kontingent aufgewendet wird. Familienbezogene Rollenvorstellungen können u.U. zu Hause ein recht angepasstes Verhalten mit sich bringen, was Regelmäßigkeit, aber auch Spannungen in den Alltag bringt.

Sofern es sich um Jungen aus per se bildungsbenachteiligten Milieus handelt, ist es wahrscheinlich, dass nach der Schule der Lebensrhythmus von informellen Netzwerken, wiederum dem engeren Kreis der Familie sowie den durch die Abhängigkeit von Lohnersatzleistungen aufgezwungenen Abläufen bestimmt wird.

4 Handlungs- und Bildungskompetenzen

Lese- und Schreibfertigkeiten sind bei idealtypisch Haupt- oder Förderschulen besuchenden Jungen den PISA-Ergebnissen entsprechend relativ niedrig zu veranschlagen.

Widersprüchliche Sozialisationserfahrungen und entsprechende Ambivalenzen sind geeignet, eine große Sensibilität für Erwartungen anderer, unter Umständen auch Widerstandsfähigkeit gegenüber äußeren Erwartungen hervorzubringen. So ambivalent wie seine Erfahrungen mögen auch seine Erklärungen für Ausgrenzungs- und Misserfolgs-Erfahrungen sein. Eine realistisch-kritische Sicht auf gesellschaftliche Strukturen kann zusammen gehen mit Selbst-Schuldzuweisung. Mit diesem Spannungsfeld müssen Bildungsbenachteiligte sich auseinander setzen, um ein Muster zu finden, das sie zur Verfolgung ihrer Möglichkeiten motiviert. Gerade die in der deutschen Öffentlichkeit als traditionell, archaisch und (potenziell) deviant wahrgenommenen Geschlechterrollenbilder sind den jungen Männern sehr bewusst, nicht zuletzt weil sie – als vermeintliche Problemgruppe – stark im Fokus der Öffentlichkeit stehen und dabei als kulturell bzw. ethnisch different und defizitär thematisiert werden.

5 Soziale Netzwerke/ soziale Einbindung

Diesem Typus fehlen diejenigen sozialen Ressourcen (kapitalstarke Netzwerke), die den Bildungserfolg gar absichern. Die Netzwerke sind mitunter recht groß, allerdings eher abgekoppelt von bildungsnahen Milieus und überschneiden sich nicht mit dem zuständigen Lehrkörper. Gute Beziehungen zu einer ethnischen Ökonomie sind typisch.

6 Sozialstrukturelle Positionierung

Typische Herkunftsmilieus sind das traditionelle und die traditionslosen Arbeitermilieus. Die jungen Männer bewegen sich in verschiedenen lebensweltlichen Milieus, die zum Teil durch ethnische Ingroups und entsprechende Ökonomien charakterisiert sind.

7 Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitierung der Gruppe

Das „Problem“, bzw. die Tatsache, dass hinsichtlich des Bildungserfolges Jungen statistisch gegenüber Mädchen ins Hintertreffen geraten, nehmen einige Sozial- und BildungswissenschaftlerInnen zum Anlass, nach Möglichkeiten zum Ausgleich der Erfolgsquoten beider Geschlechtergruppen zu suchen. Ansatzpunkte sind die Geschlechteranteile des pädagogischen Personals und die pädagogischen Konzepte. Als Grund scheiternder Bildungskarrieren von Jungen erscheint etwa ein Überschuss an Feminisierung von Bildung. Im pädagogischen Feld wird gleichzeitig das Scheitern konkreter männlicher Bildungsverlierer einem Set typischer – freilich defizitärer – individueller Eigenschaften und familialer Hintergründe (anregungsarmes Umfeld, „Migrationshintergrund“) zugeschrieben.

Auf beiden Strängen kommen die strukturellen Mechanismen der Zuweisung von Bildungserfolg bzw. Bildungsmisserfolg, die – spätestens seit PISA anerkanntermaßen – vor allem eine „Sortierung nach Herkunft“ (Vester 2009), also eine Reproduktion von Bildungsungleichheiten forcieren, nicht adäquat in den Blick. Vielmehr wird auf der Suche nach einer gerechte-

ren Schule wird zur Erklärung eines statistischen Bildungsrückstandes von Jungen wiederum auf Geschlechterstereotype zurück gegriffen. Dabei wird scheinbar vorausgesetzt, dass ein – vielleicht doch nur temporärer bzw. auf bestimmte Kohorten begrenzter – Vorsprung der Mädchen unter Aspekten von Gerechtigkeit oder gelingender Pädagogik schon ein Problem abbilden und quasi von sich aus zu Interventionen zugunsten einer Geschlechtergruppe aufordern würde. Selbst wenn dies so wäre, so wäre doch zu bedenken, dass den durch Liberalisierung der Märkte und steigende Arbeitslosigkeit verschärften Folgen der Bildungsexpansion, die bestimmte Männlichkeitsbilder erst dysfunktional werden lässt, durch eine Virilisierung von Schule nicht beizukommen ist. Kurzum der Ansatz tendiert wiederum zur Relativierung struktureller Ursachen von Bildungsbenachteiligung und damit zur Betonung gruppenspezifischer, den Schülern selbst eigener Bildungsbarrieren, an denen pädagogisch anzusetzen sei.

3.4.3 Subtyp 3c: Junge Frauen mit bildungshemmenden Sozialisationserfahrungen

Mädchen gelten als die primären Gewinner der Bildungsexpansion. Durch die Öffnung der Bildungsinstitutionen scheinen geschlechtsspezifische Ungleichheiten bei Frauen und Mädchen abgeschafft und „das klassische Arbeitermädchen vom Lande“ abgelöst zu sein durch den Jungen mit Migrationshintergrund. Statistisch sind Arbeitertöchter zwar noch immer im Hintertreffen, inzwischen aber nicht mehr als Mädchen ggü. Jungen, sondern eindeutig als Arbeiterkinder ggü. Kindern aus privilegierten Haushalten.

Im Generationenvergleich zeigen sich deutliche Verbesserungen: Wenn Mädchen auch schon früher keine schlechteren Schulnoten hatten als Jungen, so werden doch erst jetzt den Mädchen die entsprechenden Schulabschlüsse nicht mehr systematisch verweigert (Geißler 2005). Mädchen haben die Jungen bei den Abiturquoten überholt, hingegen besuchen Jungen häufiger Haupt- und Förderschulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Quenzel/Hurrelmann 2010). Frauenspezifische Ungleichheiten scheinen sich eher in den oberen Etagen der Bildungs- und Berufshierarchie bemerkbar zu machen, zum Beispiel wenn es um höhere Manager- oder Beamtenposten (Hartmann 2002), aber auch um Promotionsquoten und Professorinnen-Stellen geht (Schlüter 1993, 1992; Engler 2001). Im schulischen Bereich aber – wo sich Bildungsbenachteiligung als funktionaler Analphabetismus ausbilden könnte – scheinen Mädchen zumindest nicht mehr so massiv davon betroffen zu sein.

Ein Typus benachteiligter Schülerinnen wäre vorzustellen als Kinder bildungsferner und/oder zugewanderter Eltern, die in der Schule mädchentypisch unauffällig bzw. aus Lehrersicht unproblematisch sind, und im „Wissen“ um die Einstellung der Eltern in Ruhe gelassen werden, d.h. bei denen sowohl auf zusätzliche Fördermaßnahmen, als auch auf Klassenwiederholungen oder Elternbriefe verzichtet wird, die „durchgezogen“ werden oder bereits früh eine Empfehlung für die Förderschule bekommen. Der mitunter wohlgemeinte Umgang der LehrerInnen bewirkt so in jungen Jahren einen Verlust von Bildungschancen und auch einen Rückstand an Schriftkompetenz. Schulbildungsferne Eltern intervenieren ihrerseits gegen solche schulische Benachteiligung, insbesondere bei Mädchen, kaum oder gar nicht. Bei bil-

dungsfernen Zugewanderten spielen dabei geringes Wissen über das viergliedrige deutsche Bildungssystem und geringe Durchsetzungschancen gegenüber der Institution Schule eine zentrale Rolle, und zwar zunächst unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit ihrer Kinder. Wenn Eltern sich gegen schulische Benachteiligungen speziell ihrer Töchter nicht wehren, ließe sich von einer zusätzlichen Mädchenspezifischen Benachteiligung sprechen. An der institutionellen Schnittstelle zwischen Lehrern und Eltern erzeugte geschlechtsspezifische Benachteiligung von Mädchen ist im Prinzip eine Variante der klassischen Arbeitertochter (ggf. vom Lande) (Subtyp 3a). Dies ist nicht mehr bei der Mehrheit von Mädchen, auch nicht bei denen mit Migrationshintergrund der Fall. Dennoch soll der Subtyp 3c für die Möglichkeit solcher Effekte sensibilisieren.

Machtungleichgewichte zwischen den Geschlechtern nur noch außerhalb der Schule?

Eine Schlüsselfrage für diesen Subtypus ist, ob und inwiefern die gesellschaftlichen, die politischen, die institutionellen und die lebensweltlichen Hintergründe des Phänomens der „klassisch“ benachteiligten Arbeitertochter (Subtyp 3a) auch bei der jungen Generation noch Wirkung zeigen. Wenn nämlich die Mädchen schulisch „auf der Überholspur“ zu sein scheinen, so ist doch ihre manifeste Benachteiligung am Übergang in das Berufsleben kein vom Schulbereich unabhängiges Phänomen. Die Selektionsmechanismen in der Arbeitswelt sind durch offensichtliche, wenn auch teilweise im „Dunkelfeld“ wirkende „ungeschriebene Gesetze“ zur Bevorzugung männlicher Aspiranten für aufstiegsträchtige Positionen strukturiert (DJI 2005). Offenbar haben also nach wie vor diese Geschlechterrollenvorstellungen Gültigkeit, zeitigen institutionelle Effekte (Gomolla/Radtke 2009) und *können* auch in der Schule ihre Wirkung entfalten. Wo dies der Fall ist, gehen wir von einem Zusammenspiel habitualisierter und feldspezifisch geltender Sichtweisen von Lehrpersonal und Schülerinnen aus.

Die verstärkte Bildungsbeteiligung von Mädchen entwickelte sich institutionell über eine Öffnung von „Jungenschulen“ (Höblich 2010), also einer in die Geschlechterhierarchien eingebetteten Institutionen-Landschaft. Darüber hinaus beeinflussen die soziale und die formelle Praxis in der Schule über viele Jahre die Identitätsbildung, und damit auch die dichotome Geschlechterkonstruktion und genderbezogene Stereotypen. Heute gehören viele Lehrpersonen älteren Generationen an, für die die höhere Schulbildung als Mädchen ein Privileg war und die nicht unbedingt an ein *Recht* von Mädchen auf Bildung oder an die gleiche Notwendigkeit individuellen Bildungserwerbs wie bei Jungen glauben. Solche Sichtweisen bergen noch immer Ursachen für schlechtere Aufstiegschancen (Burkhardt 2001).

Nur noch Schicht- und Migrationseffekte?

Inwiefern solche Genderbilder Wirkung entfalten hängt wiederum zusammen mit der Schichtzugehörigkeit, deren fortdauernder Effekt auf Bildungschancen seit PISA als bewiesen gilt. Dass statistisch gesehen Mädchen im Verhältnis zu Jungen in den unteren Rängen der Bildungshierarchie nicht mehr, wie früher, deutlich überrepräsentiert sind, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie dort noch immer zu einem erheblichen Anteil vorkommen. Und weiterhin sind Mädchen, die die unteren Schulformen besuchen, zu einem erheblichen Teil vom Risiko des funktionalen Analphabetismus betroffen. Die stärkste Erklärungskraft

aber scheint die Schichtvariable zu haben. Und in dieser Hinsicht deuten Befunde zu Mädchen und Jungen in die gleiche Richtung.

Auch unter AusländerInnen sind die Mädchen inzwischen auf der Überholspur: Junge Ausländerinnen verließen in den letzten Jahren die Schule häufiger mit höher qualifizierenden Schulabschlüssen als junge männliche Ausländer (von Gostomski/BAMF 2010: 87). Mädchen bekunden im Vergleich zu Jungen ein deutlich positiveres Verhältnis zur Schule (insgesamt 68 Prozent zu 56 Prozent), und dies gilt auch für junge Menschen aus der Türkei (80 Prozent für die Mädchen, 65 Prozent für die Jungen) (BMBF 2008b). Außerdem ist bei beiden Geschlechtergruppen der Anteil aus den unteren sozialen Schichten in den unteren Schulformen signifikant erhöht, schlägt also deutlich der Einfluss der sozialen Herkunft durch. Darüber hinaus ist, wiederum geschlechterübergreifend, in den unteren Schulformen (mit hohem Risiko für funktionalen Analphabetismus) der SchülerInnen-Anteil mit Migrationshintergrund besonders hoch, und auch unter ausländischen jungen Menschen korreliert das Bildungsniveau stark mit dem der Eltern (von Gostomski/BAMF 2010: 88ff). So erscheint die statistische Benachteiligung von Mädchen, insgesamt nicht als Benachteiligung qua Geschlecht, sondern als Benachteiligung qua sozialer Herkunft und Migrationshintergrund (Geißler 2006).

Ungleichheitszumutungen im Schulalltag

Gesellschaftlich dominante Genderbilder wirken nicht nur an den Schwellen des Berufseinstiegs und der beruflichen Übergänge, sondern auch in der beruflichen Alltagspraxis selbst – und das betrifft auch die Schule und die berufliche Praxis der Lehrer. Schule und Lehrpersonen steuern stark die biographische Erfahrung und Verarbeitung genderspezifischer Einstellungen und Normierungen von Schülerinnen (Wiczorek 2005; Höblich 2010). Und darum wollen wir mit diesem Subtyp auf mädchentypische Erfahrungen im schulischen Feld fokussieren. Eine zentrale Rolle können traditionelle Einstellungen von (vor allem männlichen) Lehrern spielen. So ist damit zu rechnen, dass aus konservativen Milieus stammende Lehrkräfte Mädchen den Bildungserwerb weniger zutrauen und auch weniger zugestehen. Ungleiche Leistungsbewertungen sowie eine Hemmung von Bildungsaspirationen und Lernmotivation können folgen. Inwiefern unterschiedliche Vorstellungen von für Mädchen und Jungen „normaler“ Bildungsverläufe sich auf die Schul- und Berufskarrieren von Mädchen auswirken, ist also von der Bewertungspraxis der Lehrkräfte abhängig, aber auch von der Rezeption solcher Bewertungserfahrungen durch die Schülerinnen. Dies wird deutlich in Befragungen bildungserfolgreicher Migrantinnen. So zeigt Martina Weber (Weber 2002), dass Geschlechterrollenzuschreibungen durch Lehrpersonen an Schülerinnen herangetragen werden, dass diese aber unter günstigen Bedingungen solche Deutungsangebote als Ungleichheitszumutungen erkennen und Strategien des Widerstands mobilisieren. Merle Hummrich (2002) zeigt, dass aufstiegsorientierte Migrantinnen die Ungleichheit stiftenden Faktoren, die auf Klasse, Ethnizität und Geschlecht verweisen, ganz unterschiedlich verarbeiten, dass hier mitunter sexistische und auch rassistische Einstellungen der Lehrkräfte hinein spielen und dass deren Wirkungen auf die Schullaufbahn von Mädchen sich gegenseitig verstärken. Die Ungleichheitszumutungen, die in der Schule an Mädchen herangetragen werden, sind nach wie vor auch direkt auf das Geschlecht bezogen.

Geschlechterbilder

In den Genderbildern von Lehrpersonen ist beispielsweise „Aktivität“ und im Besonderen Gewalt noch immer mit Männlichkeit mit männlichen Schülern assoziiert und normativ besetzt. Wie bereits vor vierzig Jahren (Zinnecker 1972) wertschätzen Lehrpersonen noch immer (Stürzer 2003) Abhängigkeit und Passivität bei Mädchen höher als bei Jungen, von denen eher das Gegenteil erwartet wird. So wird deviantes und gewaltbereites Verhalten im Schulalter Mädchen viel weniger zugetraut als Jungen. Bei Mädchen kommt solches Verhalten seltener vor (BMBF 2008a). Entscheidend ist hier, dass es ggf. als viel dramatischer wahrgenommen wird und zu pauschalen Verklärungen verleitet – z.B. der Rolle des immer in Notwehr gegenüber Jungen handelnden Opfers (Heeg 2009). Aufgrund der dünnen Forschungslage ist aber gar nicht klar, inwiefern schulischer Stress die Gewaltbereitschaft von Mädchen provoziert und auch nicht, inwiefern die Ausübung von Gewalt negative Auswirkungen auf die Schulkarriere hat. In einer qualitativen Studie zu Gewalt bei Mädchen wird festgestellt, dass die Ursachen von Gewalt bei Mädchen am stärksten familiär verursacht werden, aber auch, dass „beispielsweise das aktuelle schulische Umfeld einen höheren Einfluss darauf [hat], ob und in welchem Ausmaß weibliche Jugendliche Gewalt ausüben, als frühe Opfererfahrungen“ (Artz/Nicholson/Magnuson 2008; Artz/Nicholson in Druck). Es scheint als sei Gewaltausübung in der Schule gerade durch Erklärungsnotstand, Dramatisierung und entsprechendes Fehlen adäquater Hilfe gerade für Mädchen dem Schulerfolg abträglich. Eine Form Mädchenspezifischer Benachteiligung bildungsbenachteiligter Gruppen im Zusammenhang mit aktiver Gewaltausübung lässt sich auch aus Statistiken herauslesen:

Das DJI-Übergangspanel (BMBF 2008b) zeigt, dass Hauptschülerinnen deutlich häufiger dauerhafte Auseinandersetzungen mit den Eltern haben als männliche Hauptschüler. Dauerhaft belastete Beziehungen zu den Eltern sind aber nun der stärkste Prädiktor für Gewalt durch Mädchen (Heeg 2009). Gewalt im Zusammenhang mit dauerhaft schlechten Elternbeziehungen und daraus folgende Schulprobleme sind mithin ein typisches Problem von Mädchen, die die Hauptschule besuchen.

Selbsteliminierung von Mädchen als Folge fehlender Ressourcen

Auch bildungsferne Eltern schätzen heute den Wert von Bildung für alle Kinder hoch ein. In eine neueren Studie zu Bildungsaspirationen bildungsferner Gruppen zeigen dies Bittlingmayer/Bauer(2007), und Ursula Neumann(1981) fand den gleichen Befund bereits 1981 für Gastarbeiter aus der Türkei, also eine nicht wenig von stereotypen Zuschreibungen betroffene Gruppe. Bildungsfernen Mädchen, welche nicht über Ressourcen und Strategien zum Widerstand gegen die von Lehrern vermittelten und ggf. durch Selektionsmechanismen durchgesetzten geschlechtsbezogenen Ungleichheitszumutungen verfügen, können aber biographische Bewältigungsformen ausbilden, die einer Selbsteliminierung aus dem Bildungssystem gleichkommen. Entscheidend ist, dass diese Selbsteliminierung nicht als persönliche Präferenz der Mädchen zu deuten ist, sondern als innerhalb gesamtgesellschaftlich noch immer dominanter Geschlechterrollen- und Chancenzuweisungen generierte Orientierung, die also in Abhängigkeit von Opportunitätsstrukturen variiert. Wenn Mädchen merken,

dass sie sich in Bildungsgängen befinden, die ihnen kaum berufliche Zukunftschancen eröffnen – die Übergangsquoten von HauptschülerInnen sind nicht gut, und auf Hauptschulen machen sich Mädchen deutlich häufiger als Jungen Sorgen darüber, was aus ihnen werden soll (BMBF 2008b) – dann entwickeln sie z.T. schon sehr früh eine starke Familienorientierung, drängen schulische Bildungsaspirationen zurück, konzentrieren sich auf das Ziel, einen passenden Partner zu finden und suchen ihre Zukunft über die Gründung einer Familie abzusichern. Frühe Schwangerschaften, die in dieses Muster passen, erschweren ggf. das schulische Lernen und den beruflichen Werdegang zusätzlich. Die Orientierung an einer frühen Familiengründung und an dauerhafter Konzentration der Lebensführung auf den Haushalt auf die familienbezogene soziale Rolle kann sich noch über die Schulzeit und die Berufseinstimmung hinaus bildungshemmend auswirken. Der Besuch von Alphabetisierungs- bzw. Deutschkursen wird erschwert oder gar verhindert, wenn die Lebensführung stark auf Hausarbeit und Kindererziehung konzentriert ist und die Ressourcen der Frauen hier stark gebunden sind bzw. eine nicht lösbare Vereinbarkeitsproblematik vorliegt. Wertrationale, rollenspezifische Motive im Nahumfeld können wiederum Barrieren sein, wenn eine Frau sich doch für Erwachsenenbildung entscheiden will.

Insgesamt ist festzuhalten: Im statistischen Aggregat – im Geschlechtervergleich des Bildungserfolgs – scheinen auf den ersten Blick keine mädchen- oder frauenspezifischen schulischen Benachteiligungen (mehr) vor zu liegen. Dessen unbeschadet bestehen zwischen Mädchen unterschiedlicher sozialer und regionaler Herkunft weiterhin große Unterschiede hinsichtlich der Bildungschancen. Innerhalb der Gruppe bildungsbenachteiligter Mädchen können die Ursachen, Entstehungsbedingungen und Bewältigungsverläufe ggf. auftretenden funktionalen Analphabetismus durchaus Mädchenspezifische Muster aufweisen. Mehr noch: Die in der Schule angetragenen Geschlechterrollenzumutungen werden auch von bildungserfolgreichen Schülerinnen berichtet. Sie sind offenbar noch immer „normal“. Dies ist gerade für eine praxisorientierte Forschung relevant, um Interventionen besser und zielgenauer auf die Bedarfe von jungen Frauen und Männern abstimmen und entsprechend zielgruppengerechter vorgehen zu können. Sich aufgrund statistischer Globaltrends auf die Seite „der Männer“ zu schlagen, scheint kein zielführender Ansatz, vielleicht sogar irreführend zu sein.

Einordnung in die Idealtypologie - Subtyp 3c

Externe Heterogenität

Innerhalb des Idealtypus 3, der genderspezifische Bildungsbarrieren abbildet, zeichnet sich der hier beschriebene Subtypus durch seine Zuspitzung auf Probleme von Mädchen – im Gegensatz zu solchen von Jungen bzw. zum Subtyp 3b – und auf zum Zeitpunkt der Berichterstellung junge Frauen bzw. SchülerInnen – und nicht ältere Frauen, wie im Subtyp 3a.

Aufgrund der sich deutlich verschiebenden Geschlechterverhältnisse beim schulischen Bildungserfolg dürfen wir davon ausgehen, dass die Mechanismen der Erzeugung von Bildungsarmut zumindest in geringerem Umfang als ‚früher‘ (im Vgl. mit Subtyp 3a) per se die Bildungsaspirationen und die Bildungschancen von Mädchen begrenzen. Es ist also die Auf-

merksamkeit auf Risiken für Bildungsbenachteiligung bzw. funktionalen Analphabetismus bei Mädchen zu lenken, die weniger deutlich zutage liegen als bei der älteren Generationen.

Einkommens- und Statusunterschiede, aber auch Berichte von Schülerinnen zeigen, dass geltende Rollenvorstellungen und damit einhergehende Machtrelationen sich noch nicht grundsätzlich gewandelt haben, weshalb das schulische Feld weiterhin als Erklärungsfaktor für die Chancenzuweisung von Mädchen betrachtet ist. Die in der sozialen Praxis, also in pädagogischen Generationenbeziehungen wirksamen Geschlechterrollenbilder sind dahingehend sensibel zu beachten. Schülerinnen mit wenigen Ressourcen, Strategien und habituierte alternative Sichtweisen – oft Bildungsbenachteiligte – haben dem wenig entgegenzusetzen.

Das Alleinstellungsmerkmal des Subtypus 3c ist also, für aktuell schulisch wirksame Bildungsrisiken zu sensibilisieren, die mit anderen Faktoren zusammen wirken, aber speziell an der Geschlechterdifferenz ansetzen und Mädchen betreffen.

Interne Heterogenität

Schülerinnen bzw. Mädchen und junge Frauen im schulpflichtigen Alter sind in unterschiedlichem Maße von diversen Bildungsrisiken betroffen. Geschlechterrollenvorstellungen der Herkunftsfamilien sind unterscheiden sich hinsichtlich des ‚richtigen‘ Timings normativer Übergänge und der (Un-)Abhängigkeit von Familie und männlichem Ernährer. Die Erfahrung von Ungleichheitszumutungen der Schule ist wiederum sehr abhängig von konkreten Lehrerinnen und das Zusammenspiel Elterlicher und schulischer Beeinflussung von der habituellen Nähe oder Distanz zwischen Schulkultur und Herkunftsmilieu. Variabel sind dabei auch die Widerstandsressourcen der Mädchen. Eine abrupte Wendung nimmt die Konstellation der Bildungsrisiken mit einer (ungewollten) frühen Schwangerschaft oder, auf je ganz andere Weise, bei einer Erschütterung der Lebensverhältnisse durch politische Umbrüche oder eine Verarmung der Familie.

Mehrdimensionalität

Geschlechtsbezogene Faktoren der Entstehung und Verfestigung des funktionalen Analphabetismus stehen im Kontext sozialer Ungleichheiten und treffen am stärksten bildungsferne und ressourcenschwache Mädchen und Frauen (Idealtyp 1). Sie setzen an einer Situation schulischer Benachteiligung und am Bild der „Problemschülerin“ an, werden also durch Misserfolg scheinbar bestätigt und scheinen diesen zu begründen. Die typischen Mechanismen der Bildungsbenachteiligung werden also durch diesen Typ spezifiziert.

Betroffen sind mithin Mädchen mit geringer Ausstattung an Ressourcen zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse (Typ 4), die in schwierigen familialen Situationen, etwa nach dem Verlust eines Menschen oder einer Arbeit der Eltern, in Kinderbetreuung, Haushalt und auch Erwerbsarbeit einbezogen werden. Wenn zudem sexistische und andere Abwertungen überhand nehmen, haben diese Familien die Ausweichmöglichkeiten.

Familien, die selbst an traditionellen Frauenrollen orientiert sind zudem prädestiniert für frühe Heiraten und Schwangerschaften, bei erhöhtem Risiko frühen Schulabgangs und der

Möglichkeit früher existenzieller Trennungs- und Verlusterfahrungen. Da die „doppelten Netze“ fehlen, verlieren junge Frauen im Scheidungsfall den Haupternährer der Familie, was sie nicht durch eigenes Bildungskapital wettmachen können. Frühe Schulabgänge und Schwangerschaften im Teenager-Alter sind im sozialen Vergleich mit Mittelschichts-Normen inzwischen als „off-time“, ja als geradezu „non-normative“ Ereignisse anzusehen (Filipp/Aymanns 2010: 40f).

Zur kontrastiven Verdeutlichung ist an junge Frauen aus den oberen Sozialschichten zu denken (Typ 2), welche nicht nur auf umfangreichen Bewältigungsressourcen zugreifen, sondern auch typischerweise gerade nicht aus dem Bildungssystem (selbst- u/o fremd) eliminiert werden. Die familienbezogenen Statuspassagen liegen biographisch später, und die Vereinbarkeit von Familie und Bildung ist in allen Lebensphasen und allen Familienkonstellationen einfacher, aufgrund einer guten Ressourcenausstattung des sozialen Netzwerkes.

Für junge Frauen mit Migrationshintergrund (Idealtypen 5 und 6) können im Zusammenhang Krieg, Vertreibung, Aufnahmebarrieren, illegalen Zuwanderungswegen und familialer Fremdbestimmung spezifische weitere frauentypische Benachteiligungen und Traumata hinzu kommen.

Portraitschema – Subtyp 3c

1 Strategien des Idealtypus für den Umgang mit Bildungsinstitutionen

Bildungsaspirationen von Mädchen nehmen mit jeder Generation zu. Auch die Milieus bildungsbenachteiligter Schülerinnen erkennen die Bedeutung von Bildung für Zukunftschancen ihrer Töchter. Die Aspirationen von Zugewanderten Familien fallen gar nicht zurück und sind höher, als oft geglaubt wird.

Eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Bildungsstrategien spielt die mit Selbstverständnis und Widerstandsfähigkeit von Mädchen variierende Auseinandersetzung mit alltäglichen, auf die Bildungs- und Karriereeignung von Mädchen zielenden Zuschreibungszumutungen. Auseinander zu setzen haben sie sich auf Hauptschulen mit der Forderung, schulische und berufliche Aspirationen an für bildungsbenachteiligte SchülerInnen ‚realistische‘ Ziele anzupassen. Diese Forderung ist eine der diskursiv und alltagspraktisch vorgetragenen Ungleichheitszumutungen, welche sich auf vermeintlich per se aussagekräftige Merkmale (soziale Herkunft, MigrantInnenstatus und auch Geschlecht) von ‚Problemkindern‘ mit ‚Risikobiographien‘ beziehen. Zu der für 3c typischen Bildungsstrategie gehört, dass sich Schülerinnen bei der Präzisierung von Zukunftsbildern an solchen Fremdzuschreibungen abarbeiten.

Im Zusammenhang mit (generationenübergreifenden) Erfahrungen von Chancenlosigkeit im Schulwesen kann eine Orientierung an klassischen Mustern weiblicher Lebensführung überwiegen, so dass Verheiratur- und Anlehnungsstrategien nicht mehr für schulischen Einsatz aufgeschoben werden. Eine andere, in unseren Interviews oft geäußerte Strategie ist die Mobilisierung von Ehrgeiz und Durchhaltevermögen für Ziele von geringer Höhe, also einen niedrigen oder mittleren Schulabschluss sowie ein zur respektablen Lebensführung ausrei-

chendes Einkommen anzustreben. Eine dritte Variante ist der Aufstieg von der Hauptschule über die Sekundarstufe zwei in prestigereiche Berufssegmente und in akademische Berufe.

In jedem Fall ist für die Zeit nach der Schule, bei passenden Opportunitätsstrukturen und Aufforderungsstrategien der Erwachsenenbildungs-Anbieter, ein verstärktes Lernengagement denkbar. Viele bildungsbenachteiligte Menschen berichten, erst nach der Schule wirklich mit dem Lernen begonnen zu haben (s. dazu die New Literacy Studies).

Ein Bruch mit der Bildungseinstellung der Eltern ist nicht unbedingt zu erwarten. Dieser wurde im großen Maßstab schon eine Generation vorher, nämlich von den „Arbeitertöchtern vom Lande“ (s. 3a) vollzogen. Im Kontext der Vererbung von Armut kann eine resignativ bildungsabgewandte Orientierung genauso übernommen werden wie in bildungsnahen Milieus das Bestehen auf gleichberechtigte Bildung trotz schwieriger Umstände.

2 Umgang von Institutionen mit dem Idealtypus

Die fokussierten Momente des schulischen Umgangs mit Mädchen provozieren eine Dämpfung von Bildungsaspirationen. Neben dem „Cooling-Out“ kann das Antragen traditioneller Geschlechterrollen im Alltag verschiedene Formen schulischer Unterförderung und schulischer Behinderung annehmen, etwa im Unterricht ruhige und zurückhaltende Mädchen „mitzuziehen“. Dieser auf den ersten Blick wohlwollende Umgang der Lehrkräfte kann Lernrückstände (Lese- und Schreibschwächen), Unsicherheit und ggf. Resignation der Mädchen verfestigen, auf der Hauptschule aber zumindest das Erreichen eines Abschlusszeugnisses, vielleicht eines Abschlusses ermöglichen. In der Grundschule kann es die gravierendsten Folgen haben: Wird ein Kind hier auch nur ein Jahr mitgezogen, ohne dass Rückstände im Unterricht kompensiert werden, dann steigt das Risiko einer Förderschulüberweisung und stark eingeschränkter Zukunftschancen stark an.

Solches „Aussitzen“ von Lernproblemen bei Mädchen und die institutionelle Behinderung ihrer Entwicklung schließen an die skizzierten Rollenvorstellungen an und „bestätigen“ sie im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen. Hürden gegenüber einer eigentlich notwendigen Förderung von Mädchen mit erhöhtem Risiko für funktionalem Analphabetismus bestehen in mangelhafter Ressourcenausstattung, aber auch – wie die für HABIL geführten Expertinnen-Interviews zeigen – in einer unklaren Haltung zur Zuständigkeit der LehrerInnen für Bedarfe von „Problemgruppen“. Eine wie auch immer vermittelte abwiegelnde Einstellung zur Notwendigkeit von Bildung für Mädchen kann die beschriebenen Effekte verstärken.

3 Die Struktur der Lebensführung

Die mit dieser Typik verbundene Lebensführung entspricht jener von Mädchen im schulpflichtigen Alter, welche Haupt- oder Förderschulen besuchen. Naheliegend ist, von einer starken Rolle von Schule, Familie und Peers auszugehen, welche mehr oder weniger (un)verbundene Sphären der Lebensführung sein können.

Die Schule besetzt viel Energie und Aufwand. Recht unabhängig von im Unterricht sichtbaren Strategien (Unauffälligkeit, „Klassen-Clown“, Strebsamkeit, Ausagieren durch Gewalt etc.) ist die Auseinandersetzung mit den formellen und informellen schulischen Anforderungen, mi-

lieuspezifischen Erwartungen und ggf. übereinstimmender „Cooling-Down“- Strategien der erwachsenen Bezugspersonen, eine ständige Herausforderung.

Gerade in ressourcenschwachen Familien werden Mädchen herangezogen für familiäre Betreuung- und Haushaltsaufgaben, was insbesondere bei familialen Krisen (kritische Lebensereignisse) stark belasten und vereinnahmen kann. Unter Umständen erzielen Mädchen auch einen Zusatzverdienst für die Familie und/oder für sich selbst.

Mit der Peer-Group verbrachte Zeit hat für Jugendliche einen großen Stellenwert für die Identitätsbildung und die soziale Platzierung. Insbesondere wenn Mädchen aufgrund der Struktur von Zuschreibungen und Opportunitäten sich stärker auf Partnerwahl als auf ihre Schulkarriere konzentrieren, werden sie viel Zeit auf die Steigerung ihrer äußerlichen und sozialen Attraktivität verwenden. Nicht zuletzt die Schule ist ein Raum für die Auseinandersetzung mit den Gleichaltrigen, die Suche nach Gleichgesinnten und nach Abgrenzungen. Peer-Koalitionen sind ein stützendes Moment bei „Gegenstrategien“ sowie für das Überstehen des schulischen Alltags, zum Erreichen von Schulerfolg und für ausgleichende Ablenkungen vom Lernen. Bei Lese- und Schreibschwierigkeiten wird u.U. aufwändig zu kompensieren versucht, bis hin zu den Alltag komplett bestimmendem Üben.

4 Handlungs- und Bildungskompetenzen

Mädchen mit dem Risiko, die Schule mit geringen Schriftkompetenzen zu verlassen, erwerben im Laufe ihrer Sozialisation unterschiedliche Handlungs- und Bildungskompetenzen.

Das Erlernen einer eher klassischen Frauenrolle geht einher mit Übung in Hausarbeit hauswirtschaftlichen Bereich. Die Betreuung und Erziehung jüngerer Geschwister übt ggf. Verantwortungsübernahme, Organisation und sozialer Kompetenz. Außerschulische Kompetenzen werden durch Peer-Orientierung bzw. gemeinsame Aktivitäten im sportlichen Bereich oder beim musikalisch-künstlerischen Ausdruck (Band, Sprayen u. ä.) ausgebildet. An Familiengründung orientierte Mädchen suchen notwendig schon früh nach Maßstäben und Strategien verantwortungsvoller Partnerschaft.

Junge Frauen, die Kindererziehung, Organisation des Familienalltags, ggf. Lohnarbeit und im Bedarfsfall Angehörigen-Pflege gleichzeitig bewältigen, bedürfen organisatorischer, koordinativer und konditioneller Fähigkeiten (die von Frauen immer noch selbstverständlicher erwartet werden, als von Männern). In bildungsfernen Milieus wird durch begrenzte finanzielle Ressourcen schon die Ökonomie der Haushaltsführung zur Herausforderung. All diese Herausforderungen bergen ein Risiko des Scheiterns und entsprechender Entwertung von Kompetenzen, sie bergen aber auch Entwicklungsmöglichkeiten.

Als wichtige Ressource bei der Bewältigung geschlechtsbezogener Ungleichheitszumutungen kann die Fähigkeit zur Externalisierung der Verantwortung für Misserfolge gelten.

5 Soziale Netzwerke/ soziale Einbindung

Mit der beschriebenen Typik geht die Zugehörigkeit zu Milieus und Schichten einher, in denen eher wenig Sozialkapital, das Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Ressourcen eröffnen würde (Bourdieu 1983), verfügbar ist. Der Verbleib im Herkunftsmilieu ist typisch. Dies betrifft auch die in der BRD noch immer sozial homogenen Heiratsmärkte. So ist es unwahrscheinlich, dass Mädchen, die auf eine Partnerschaft als zentrales Lebensmodell setzen, auf diese Weise einen sozialen Aufstieg erlangen. Wahrscheinlicher ist, dass sie Partner im eigenen Milieu finden, deren soziale Netzwerke sich wiederum nicht in die höheren Schichten und in Arbeitsmarktsegmente mit hohen Erwerbchancen und Prestigegewinnen verzweigen.

Keineswegs aber bedingt die Typik bildungsbenachteiligter Mädchen an sich soziale Isolation. Für untere Sozialschichten sind Bindungen und praktische Solidarität in Freundeskreis und Familie charakteristisch. Mädchen mit Migrationshintergrund sind mitunter stark in eine ethnische Community eingebunden.

6 Sozialstrukturelle Positionierung

Die beschriebenen Erfahrungen und Orientierungen bergen für Mädchen aus bildungsfernen sozialen Schichten und Angehörige benachteiligter (Zuwander-)Gruppen die größten Risiken. Unter betroffenen Migrantinnen sind solche aus eher bildungsnahen Familien, etwa Kinder von Menschen mit vernichtetem Kulturkapital (Subtyp 5a), die allein aufgrund der Herkunft aus einem anderen Land auf Haupt- oder Förderschule eingeschult werden, sich von dort aus nicht „hochzuarbeiten“ und das familiäre Kulturkapital in Deutschland in Wert zu setzen vermögen. An der Reproduktion des sozialen Status der Eltern werden Mädchen u.U. schon im Herkunftsland gehindert, wenn ihnen etwa durch Krieg oder Diskriminierung eine primäre Alphabetisierung verwehrt wurde.

7 Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitierung der Gruppe

Bildungsmisserfolg und Bildungsausstieg werden schnell den Betroffenen selbst angelastet. Bei Mädchen gilt dies insbesondere für Formen der „Selbsteliminierung“ aus dem Bildungssystem, die aber je nach Erfahrungshintergründen als in sich plausible – wenn auch riskante und öffentlich nicht hoch geschätzte – Form des Umgangs mit den institutionellen und normativen Gegebenheiten der Gesellschaft betrachtet werden kann. Strukturelle Bildungsbenachteiligung von Mädchen geht in der öffentlichen Wahrnehmung etwas unter.

Die in den letzten Jahren sehr populäre Diskussionen um den Bildungsaufstieg der Mädchen und die entsprechende relative Verschlechterung des Bildungsergebnisses von Jungen kann zu der Schlussfolgerung verleiten, Ungleichheiten hätten sich umgekehrt, Jungen seien nun die Verlierer und Mädchen die Gewinner im Bildungssystem und genderspezifische Benachteiligung gebe es nur mehr auf Kosten der Jungen. Forderungen, gegen den statistischen Trend zu steuern und die mit einer Nullsummenlogik spielende Idee, gerechte Chancenstrukturen und richtige Bildungspolitik wären zuallererst an geschlechterparitätischen Verteilungen von Bildungsabschlüssen abzulesen lenken davon ab, dass es weiterhin einen großen Anteil von

Mädchen in den unteren Rängen der Bildungshierarchie gibt, die als Angehörige unterer Sozialschichten, als Ausländerinnen und eben auch als Mädchen besondere Bildungsbarrieren erfahren.

An den Befund, dass Mädchen insgesamt auf der Überholspur sind, ist der seit PISA allgegenwärtigen Befund heran zu tragen, dass die soziale Herkunft der zentrale Faktor der Generierung von Ungleichheiten im Bildungssystem ist. Die relative Bildungssituation „der Mädchen“ ist verbessert, wovon jedoch bislang eher Schülerinnen aus der Mittelschicht profitieren, während Mädchen aus den unteren Rängen der Gesellschaft weiterhin zu den Bildungsverlierern gehören – und zu den Risikogruppen für funktionalen Analphabetismus.

Die Klage um die Benachteiligung von Jungen durch eine „Feminisierung der Schule“ sollte nicht den Blick verstellen für alltäglich Mädchen betreffendes *Doing gender* (Fenstermaker/West 2002) im Mikrokosmos Schule im Zusammenhang mit Diskriminierung von Mädchen mit Migrationshintergrund durch latenten Rassismus, Sexismus und Exotismus (Said 1995; Weber 2003) zeigt. Solche Mechanismen sind genau zu unterscheiden von Konstruktionen, die Jungen mit Migrationshintergrund betreffen, etwa Diskriminierung als Machos u.ä., um unterhalb der großen Trends die Hinweise auf Zielgruppen und deren Bedarfe ausmachen zu können.

Zu den gemeinten genderspezifischen Vorgängen gehört auch die Wahrnehmung schulischer Gewalt durch Mädchen, welche deutlich stärkere Irritation und größeres Erschrecken hervorruft Gewalt durch Jungen. Mädchengewalt ist vergleichsweise selten und entspricht vor allem nicht dem Geschlechterbild. So ist der Umgang mit Mädchengewalt wertend und ausweichend: Mädchengewalt wird dämonisiert oder aber heruntergespielt bzw. vorschnell als Notwehr eingeschätzt und damit wieder in das Geschlechterbild eingeordnet. Auch aufgrund dieses Ausweichens ist die Bedeutung von Gewalt für die Mädchen selbst bislang wenig erforscht (Heeg 2009). An der Stelle von Wissen stehen stereotype Zuschreibungen nach dem pars-pro-toto-Prinzip, z.B. (türkische) Mädchen würden immer gewalttätiger und glichen sich den Jungen an. Verschiedene Erhebungen zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Elternbeziehungen betreffende Probleme, von denen z.B. türkische Hauptschülerinnen überdurchschnittlich stark betroffen sind, mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von Schulgewalt einhergehen. Die Forschungslage zu Prädiktoren und Auswirkungen bestimmter Verhaltensweisen für verschiedene Gruppen von Mädchen ist insgesamt noch dünn.

3.5 Idealtyp 4: Kritische Lebensereignisse, Traumata und Exklusionserfahrungen

Eine ganze Bandbreite von Erfahrungen, schockierenden Erlebnissen oder langfristigen individuellen oder familialen Beeinträchtigungen können zu sehr unterschiedlichen Herausforderungen und Belastungen führen, haben aber auch Aspekte gemeinsam, insbesondere Risiken für die Entwicklung von Schulleistungen (Oerter/Montada 2002; Eikenbusch 2007; Petzold 1999) und – weit weniger bzw. gar nicht systematisch erforscht – den Verlauf von Schulkarrieren und die Ausbildung eines funktionalen Analphabetismus. Immerhin deuten bildungsbiographische Studien deutlich darauf hin, dass „kritische Lebensereignisse“ einen wichtigen Einfluss auf den Verlauf der Bildungslaufbahn haben (Bittlingmayer et al. 2010).

Nach Filipp (1995: 3ff) sind kritische Lebensereignisse im Leben einer Person auftretende Ereignisse, die durch Veränderungen der Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und denen mit entsprechender Anpassungsleistung 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 (Oerter 2002: 209ff; Appleyard et al. 2005: 235ff).

Ob ein Lebensereignis für die betroffene Person überhaupt ein kritisches Ereignis ist, ob das Person-Umwelt-Passungsverhältnis verloren geht und ein neues herzustellen ist, hängt letztlich von der subjektiven Wahrnehmung ab. Diese wird erheblich beeinflusst durch das Ausmaß des erlittenen Kontrollverlustes (vgl. Große 2008: 22ff). Gegebenenfalls auftretende Krisen attackieren Alltag, erprobte Weltdeutungen, Handlungsstrategien und nicht selten das soziale Ansehen. Der Ausgang der entsprechenden Krise ist ungewiss. Die Chancen einer positiven Bewältigung variieren mit der Ereignisgeschichte sowie individuellen und sozialen Ressourcen (Filipp/Aymanns 2010). Eine Chance für positive Entwicklungen sind kritische Lebensereignisse dann, wenn sie als Herausforderungen wahrgenommen werden und wenn Handlungsmächtigkeit und Bewältigungsressourcen vorhanden sind. Das Erklärungspotenzial für differente Entwicklungsrisiken – und damit für Risiken eines funktionalen Analphabetismus – liegt nicht in den Ereignissen selbst, sondern in Voraussetzungen und Verläufen der Bewältigung.

Erfahrungen, Lebenslagen und Bedürfnisse im Zusammenhang mit kritischen Lebensereignissen vollumfänglich gerecht zu werden, ist hier nicht möglich. Beim vierten Idealtypus geht es im Kern um wesentliche Zusammenhänge mit der Entstehung von Bildungsbenachteiligung. Gemeint sind insbesondere Entwicklungs- und Lernrückstände, die die Schulbiographie belasten und komparative Nachteile verursachen.

Schon an sich geringe Lernschwierigkeiten infolge kritischer Lebensereignisse ziehen große Nachteile nach sich, wenn die zur Verarbeitung nötige Zeit und kompensatorische Förderung fehlen, wenn temporäre Probleme der Leistungsperformance zu strukturellen Lernbehinderungen umdefiniert und gar durch institutionelles Handeln verstärkt werden. Schulischer Notendruck und Konkurrenzprinzip am Arbeitsmarkt bedingen grundsätzlich solche Situationen. Inadäquate Lehrerreaktionen verstärken Folgeprobleme, etwa von Gewalt- und Missbrauchserfahrungen.

Krisenauslösende Ereignisse sind etwa die Trennung der Eltern, häusliche Gewalt, seelische Misshandlung, der Entzug von körperlicher und psychischer Zuneigung, aber auch Herabsetzungen durch Lehrpersonal. Anschließende seelische und psychische Störungen erschweren ein konzentriertes Lernen – auch Erlernen von Schrift. Für Trennungen oder psychische Erkrankungen der Eltern ist die Abhängigkeit des Vermögen zur Bewältigung und der Entwicklungsrisiken von sozialem Status und Einkommensverhältnissen nachgewiesen. Für ressourcenschwache Familien sind entsprechende Brüche und Mehrbelastungen besonders schwer aufzufangen (Schone/Wagenblaus 2002; Lenz 2005).

Kritische Lebensereignisse können aneinander anschließen und sich gegenseitig verstärken. Wo Kinder und Jugendliche betroffen sind, können unklare und wechselhafte Interventionen verhaltensunsicherer Erwachsener zusätzlichen Schaden anrichten. Typische Folgeerscheinungen wie soziale Scham und Rückzug, geringe Bildungsaspirationen oder auch „auffälliges“

Schulverhalten werden auch im Zusammenhang mit funktionalem Analphabetismus besprochen. Dass dies kein Zufall ist, zeigen Anamnesebögen von VHS-AlphabetisierungsteilnehmerInnen, die von Schicksalsschlägen, von Ablehnung durch die Eltern und – sehr häufig – von Diskriminierungserfahrungen in der Schule berichten⁶.

Schulische Benachteiligung als kritisches Lebensereignis

Schulische Diskriminierungserfahrungen sind in mehrfacher Hinsicht kritische Lebensereignisse: Die Wechsel von Institutionsfreiheit in den Kindergarten, von dort in die Grundschule und in die Sekundarstufen zu den normativen Übergängen – im Gegensatz zu eher überraschenden Ereignissen. Normative Übergänge sind zwar erwartet und man kann sich auf sie vorbereiten. Dennoch verändern sie die Lebensumstände fundamental, erfordern große Anpassungsleistungen. Sie bringen neue Anforderungen und Reglementierungen mit sich, verbunden mit dem Risiko eines Verlustes an Anerkennung. In der Formierung einer neuen Klasse liegt die Gefahr von Mitschülern gemobbt und vom Lehrer als problematisch wahrgenommen zu werden. Eine Förderschulempfehlung, verbunden mit dem Etikett „schulische Behinderung“ und gefolgt vom Ausschluss aus dem „normalen“, auf berufliche Karrieren vorbereitenden Schulsystem, ist eine institutionelle schulische Diskriminierung (Powell 2009 und 2007), die, weil den Schülern bewusst, geeignet ist, Krisen auszulösen, umso mehr als sie die Zukunftschancen nachhaltig beschädigt. Schulische Diskriminierung kann verschiedene (Gewalt-)Formen annehmen. Schulübergänge können auch für Bildungserfolgreiche SchülerInnen mit Gymnasialempfehlung ungünstige, dauerhaft krisenartige Verläufe nach sich ziehen, wenn etwa die der neuen Schule eigene Schulkultur mit ihren speziellen Anerkennungslogiken nicht dem eigenem Milieu und dem eigenem Habitus entspricht (Kramer/Helsper 2010), mithin die Störung der Person-Umwelt-Passung – Hauptmerkmal eines kritischen Lebensereignisses – allein durch jahrelange Verstellung zu bearbeiten ist. Einige weitere häufige Typen kritischer Lebensereignisse werden im Folgenden erläutert.

Trennung der Eltern/Scheidung

Die Scheidung der Eltern ist ein Beispiel für den Einfluss ungleicher Ressourcen auf die Chancen zur Bewältigung gesteigerter Belastungen. Die sozioökonomische Lage und die zur Verfügung stehenden Kapitalien haben entscheidend Einfluss auf die Chancen einer guten Bewältigung, insbesondere einer Vermeidung schulischer Zurücksetzung. Der Prozess einer Trennung stellt diverse Anforderungen an die Eltern (Fthenakis et al. 2008). Sie sollten bei hohem Konfliktniveau eine gemeinsame realistische Sicht ihrer Situation und ihrer Handlungsmöglichkeiten sowie eine endgültige Entscheidung finden, und bei all dem ihre emotionalen Befindlichkeiten bewältigen. Inanspruchnahme von Hilfe aus dem sozialen Netz und die Begrenzung von Einmischung sind auszubalancieren, Sorgerecht, Unterhalt und Vermögen zu regeln, neue Alltäglichkeiten herzustellen.

⁶ Die Dokumentationsbögen werden im Rahmen des Projekts HABIL umfangreich ausgewertet. Ein Bericht wird Anfang 2011 vorliegen.

Das bei Scheidungskindern verdoppelte Risiko von „Anpassungsproblemen“ wird tendenziell nicht mehr mit Scheidung an sich begründet, sondern z.B. mit Qualität und Dauer der elterlichen Ehe. Dem Resilienz-Ansatz folgend werden das Alter des Kindes bzw. das dem Entwicklungsstand entsprechende Beziehungsverstehen, außerdem die Art der Abhängigkeiten, nicht zuletzt die zu erwartende Zeitspanne, in der die Kinder elterlichen Konflikten noch ausgesetzt sind, hervorgehoben.

Viele Faktoren sind wichtig für die betroffenen Kinder, etwa ob sie offen, altersadäquat und sensibel auf die Trennung vorbereitet werden, ob die ökonomische Situation, die Betreuung und die Förderung stabil bleiben oder ob ihre Beziehungen zu beiden Elternteilen, zu deren neuen Partnern und zu anderen Menschen unterstützt werden. Die Kinder selbst haben sich ihrerseits an familialen Aufgaben und Entscheidungen zu beteiligen, ihren Alltag – über zwei Haushaltskontexte – neu zu organisieren und soziale Beziehungen zu gestalten. Die Trennungssituation ist ein besonders fundamentaler Anlass zur Neudefinition der Beziehungen in der Kernfamilie sowie aller Beziehungen im sozialen Netz – einer Neudefinition durch alle Beteiligten. Eine Trennung ist zumindest potenziell Anlass für neue Konfliktlinien, Loyalitäten und Parteinahmen. Die eingespielten Modi, mit denen die allen familialen Generationenbeziehungen eigenen Ambivalenzen (Wunsch nach Nähe und Distanz, nach Solidarität und Emanzipation etc.) in der Balance gehalten wurden, sind erschüttert (Lüscher/Pajung-Bilger 1998). Trennungen sind an sich ein Risikofaktor hinsichtlich der ökonomischen Situation, der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und auch der sozialen Beziehungen. Sichere Einkommen, gehobenes Bildungsniveau und/oder ein erfüllender Beruf erleichtern die Findung von emotionalem Ausgleich und von Abstand zu, nicht selten gehäuft auftretenden, belastenden Erfahrungen.

Wer von einer Scheidung erleichtert ist und sich beruflich oder hinsichtlich der Partnerwahl verbessert oder zu den „kompetenten Alleinstehenden“ zählt, kommt vergleichsweise gut zurecht. Bei geringen Ressourcen und entsprechend scheidungsbedingt zu erwartendem sozialen Abstieg ist dagegen das Konfliktniveau grundsätzlich höher. Bei wenig Autonomie gegenüber moralischen Bewertungen von Ehe und Scheidung sind die Chancen, emotionale und finanzielle Unterstützung mobilisieren zu können gering. Wer zudem einen vor allem unterstützenden Partner verliert, trägt ein besonders hohes Risiko, durch die Scheidung verursachte Probleme nicht bewältigen zu können und im Zuge der Trennung krank zu werden. Hier ist auch die Risikogruppe der Kinder zu verorten. Als typische Folgen bei Kindern gelten, psychische Probleme, Schwierigkeiten mit der sozialen Integration, langfristige gestörte Beziehungen zu den Eltern und Schwierigkeiten bei der Gestaltung eigener Partnerschaften. Eine Trennung verstärkt unter Umständen bereits vorhandene Belastungen, wie Psychische Probleme, Erziehungsprobleme, ein hohes Konfliktniveau zwischen den Eltern sowie ökonomische und organisationale Drucksituationen (insbesondere bei vielen Kindern) (Bauer et al. 2010). Als besondere Risiken für die Integrationsfähigkeit der Kinder gilt die Verunsicherung durch offenbar wenig sozial- und konfliktlösungskompetenter Eltern, außerdem das Konfliktniveau der Familie und insbesondere eine Verschlechterung der ökonomischen Situation.

Eine strukturelle Verbesserung ist die Tendenz zur gesellschaftlichen Normalisierung und moralischen Enddramatisierung von Elterntrennungen, wodurch „Scheidungskinder“ nicht mehr als solche diskriminiert werden. Die Gefahr für die Schullaufbahn liegt eher in der Bewertung eventueller Leistungseinbrüche während der Trennungszeit, insbesondere wenn

diese zeitnah zu schulischen Übergängen auftreten. Während die Befindlichkeit der Eltern und die unsichere Situation noch auf das Leistungsvermögen durchschlagen und gleichzeitig die Schulmotivation genauso gemindert ist wie die elterliche Unterstützungsfähigkeit, müssen schulpflichtige Kinder die schulischen Leistungsanforderungen erfüllen, ohne dass ihnen ein Moratorium eingeräumt würde. Unter erschwerten Bedingungen bleiben die Anforderungen, der soziale Vergleich und die Konkurrenzsituation gleich. Im Leistungs- und Notenspiegel erscheinen die SchülerInnen so als leistungsgemindert, als „schlechte SchülerInnen“.

Psychische Störungen und Krankheiten

Das Auftreten psychischer Erkrankungen ist ein weiteres Beispiel für kritische Ereignisse, die die familialen Verhältnisse erschüttern und die Entwicklung von Kindern und Heranwachsenden belasten können. Drei Millionen Kinder und Jugendliche sind pro Jahr betroffen. Die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten psychischer Störungen weist einen Sozialgradienten auf, das heißt sie ist bei Menschen mit geringem Einkommen und geringer Bildung besonders hoch (WHO 2000; Meyer et al. 2000). Kinder aus ressourcenschwachen Familien haben zudem geringere Möglichkeiten, solche familiären Krisen erfolgreich zu bewältigen (RKI 2008). Kinder psychisch erkrankter Menschen erleben überforderte, starken Stimmungsschwankungen und Selbstzweifeln unterworfenen Eltern, und sie erfahren eine Rückstellung ihrer eigenen Bedürfnisse in einer Phase besonders großen Zuwendungsbedarfs.

Familiale Beziehungen und individuelle Lebenssituationen sind durch solche Krisenerfahrungen häufig überlastet. Gerade in bildungsfernen Haushalten, die eher in geringem Umfang von institutioneller Hilfe profitieren (vgl. Deutscher Bundestag 2009c: 78ff.), steigen die Folgerisiken für die Kinder: Sie fangen Schwierigkeiten bei der Haushaltsführung und Kinderbetreuung auf und sie verinnerlichen einen hohen Erwartungsdruck und ein unangemessen hohes Verantwortungsgefühl für die eigene sowie die Situation der Eltern und Geschwister. Entsprechende unkontrollierte Rollenübernahmen aber haben nachhaltige Folgen für die Kinder. Energie, Selbstvertrauen und Konzentration sind vom schulischen Lernen abgezogen. Überlastung, gestörte familiäre Kommunikation und ggf. eigene psychische Störungen beeinträchtigen die Lernfähigkeit. Affektive Störungen rufen gerade bei Kindern Denkstörungen hervor.

Auf ähnliche Weise wird die Lernkarriere durch andere Krankheiten negativ beeinflusst. Die Lernfähigkeit kann eingeschränkt sein und zudem werden die betroffenen Kinder am „normalen“ Durchgang durch die Schule gehindert. Ausfälle wegen Krankheit reagiert die Schule u.U. genauso wie auf Faulheit oder Lernbehinderung, nämlich mit Rückstellung und Überstellung auf „niedrigere“ Schulformen. Bei angeborenen Krankheiten kann zudem einem Kind das Bewusstsein dafür fehlen, dass es von der Norm abweicht. Dann wird es mit Erwartungen konfrontiert, die es nicht erfüllen und nicht einmal verstehen kann. Umso mehr besteht die Gefahr, schon von den Eltern für scheinbar unfolgsames Verhalten bestraft, und dadurch wiederum entmutigt werden.

Misshandlung durch Erwachsene/Eltern

Zu den unter Umständen traumatischen Erfahrungen mit Erwachsenen zählen seelische und körperliche Misshandlungen, darunter Vernachlässigung und sexuelle Gewalt. Neben der Zufügung körperlicher Verletzungen gehören auch Förderung aggressiven Verhaltens, Alkoholmissbrauch (Korrumpieren) oder extreme Angst einflößende Bedrohung (Terrorisieren) zu den Formen der Misshandlung. Typisch ist, dass verschiedene Formen von Misshandlung und Vernachlässigung in Kombination auftreten (vgl. Rensen 1992: 129ff).

Das *Schlagen* eigener Kinder wird tendenziell seltener bzw. weniger normal. Dies gilt nicht für Gewaltformen wie Niederbrüllen oder Nicht-Reden (Fuchs et al. 2005: 33f). Ein Schwerpunkt der Gewaltforschung liegt auf der Frage, inwiefern Gewalt mit einer Übernahme bzw. Weitergabe in „Gewaltmilieus“ herrschender destruktiver Konfliktlösungsmechanismen zu erklären ist. Das Erkenntnisinteresse dieses Idealtypus ist anders gelagert: Es geht vor allem um den Bildungsrückstand, der durch erlittene Gewalt, durch ausbleibende Hilfe, ggf. auftretende Leistungseinbrüche und anschließende schulische Sanktionen zur Bildungsbenachteiligung wird.

Angriffe auf die Integrität des Körpers und der Person von Kindern bzw. *Kindesmisshandlung* degradieren die Opfer zum Objekt fremder Interessen (vgl. Meuwese 1992: 9). Die Kinder tragen manifeste körperliche Folgen davon, deren Schwere allerdings in keinem klaren Verhältnis zur Schwere der erlebten Misshandlung steht. Die körperlichen, und umso mehr die psychischen Beschädigungen sind mitunter nicht sichtbar, weshalb sie leicht unterschätzt werden. Das Ausmaß auf Misshandlungen folgender Entwicklungsschäden ist abhängig von sozialen Ressourcen und innerfamiliären Beziehungsdynamiken (Frontenbildung zwischen den Eltern bei Vereinnahmung der Kinder; Gewalt oder gar Selbstmord eines Elternteils). Darauf folgende Konzentrationsstörungen und Lernprobleme prädestinieren die Kinder für schulischen Misserfolg und „Schulische Behinderung“. Wenn hingegen (Pflege-)Eltern auch in schwierigen Situationen eine Stütze sind, haben Kinder sehr viele größere Aussichten, auch traumatisierende Erfahrungen zu verarbeiten (Rensen 1992).

Sexueller Missbrauch hat nicht in jedem Fall nachhaltig schwerwiegende Folgen. Als typische Veränderungen (vgl. Bangen 1995) aber gelten, Vertrauensverlust, zunehmende Isolation und Rollenunsicherheiten (insbesondere bei Jungen), Schuldgefühle, Scham, Angst, Ohnmacht, Sprachlosigkeit, Zweifel an der eigenen Wahrnehmung und Ambivalenzen. Typisch sind lebenslang andauernde psychiatrische Krankheitsbilder. Dazu kommen psychosomatische Beschwerden und das Risiko der Revictimisierung (vgl. Brockhaus/Kolshorn 1993: 145ff). Als primäre Traumatisierungsfaktoren gelten das Erlebnis, dass eine vertraute Beziehung zu einem Erwachsenen (dem Täter) von diesem ausgenutzt wird, die Zwang- und Gewaltanwendung, sowie massive sexuelle Übergriffe. Als sekundärer Traumatisierungsfaktor gilt die Reaktion der Eltern, die mitunter durch Ablehnung und Bestrafung anstelle von Einfühlung gekennzeichnet ist (vgl. Schuhrke 1995).

Vernachlässigung ist ein strukturelles Problem (Schätzungen der 1990er Jahre schwanken zwischen 50.000 und 5.000.000), wobei „Vernachlässigungsfamilien“ zu über 90 Prozent von vererbter Armut oder auch durch Krankheit, Unfall oder im Zuge von Strukturkrisen deklassierte Familien sind (vgl. Wolff 2002: 80 f). Kinder alleinstehender, abhängiger, depressiver oder psychisch kranker Eltern unterliegen einem erhöhten Risiko für psychische Vernachlässigung.

sigung, d.h. der praktischen Negation durch die Eltern, der Isolation und Abkopplung von Erfahrungen, die die Entwicklung von Sprache und Motorik eines Kindes u.U. komplett hemmen, die Bindungsfähigkeit und soziale Orientierung – und bei all dem selbstredend die Entfaltung des Bildungspotenzials – unterdrücken kann (vgl. ebenda 1992: 127; Wolff 2002: 71f). Vernachlässigte Kinder erfahren Beziehungen zu den für sie verantwortlichen Erwachsenen als brüchig, unzuverlässig und nicht vertrauenswürdig. Die Anwesenheit der Eltern verbindet sich oft mit Angsterleben (vgl. Blum-Maurice 2002: 117).

Psychische Folgen und Schwierigkeiten bei Beziehungsaufnahme gehen mit Schulproblemen einher. Über ‚schwieriges Verhalten‘ (z.B. Weglaufen, aber auch sexualisiertes Verhalten) hinaus drohen Psychosomatiken, anhaltende Depressionen und Persönlichkeitsstörungen (multiple Persönlichkeit; Borderline) und Autoaggression (Suizid, Selbstverletzung, Drogen, Alkohol). Als ausschlaggebend für die Schwere der Schädigung gelten das Ausmaß der Vernachlässigung (in wie vielen Bereichen herrscht Mangel?), die Dauer der Vernachlässigung sowie, Alter des Kindes beim Einsetzen der Vernachlässigung und nicht zuletzt, ob zur Bewältigung stützende Beziehungen verfügbar sind. (Blum-Maurice 2002: 114f).

Schwierige Kommunikation von Erfahrungen – Hilflosigkeit und Unwissenheit der anderen

Kinder bringen Gewalt der eigenen Eltern eher selten zur Anzeige (Fuchs et al. 2005: 33f). Gerade sexueller Missbrauch wird oft von den Betroffenen völlig verdrängt oder verschwiegen⁷ (Wolff 2002: 71f). Die Kinder und Jugendlichen haben jedoch ein enormes Mitteilungsbedürfnis. Dieses führt, umso mehr bei einer Eskalation der Beziehungen zu Eltern und durch die Verwirrung über unangebrachtes, ungläubiges, leugnendes und herabsetzendes Verhalten anderer Erwachsener (Ärzte, Gutachter, Lehrkräfte) zum „Acting out“, dem ein hohes Risiko falscher Reaktionen in der Schule gegenüber steht (vgl. Rensen 1992)

Misshandlung und Vernachlässigung als Prädiktoren für funktionalen Analphabetismus

Dass die oben aufgezählten somatischen, seelischen und kognitiven Beeinträchtigungen sich negativ auf die Bildungschancen auswirken, ist geradezu selbsterklärend. Systematische Risikofaktoren für funktionalen Analphabetismus als Bildungsbenachteiligung werden aber nur deutlich, wenn die überindividuellen Aspekte in den Blick kommen. Dazu zählen:

Überforderte Familien

Überforderung wird v.a. in benachteiligten Milieus begünstigt durch wirtschaftliche und andere Notlagen sowie ungünstige und beengte Wohnbedingungen. Hinzukommende Faktoren wie Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen der Eltern und ungünstige Problembewältigungsmuster (vgl. Schone et al. (1997): 29ff) machen nicht nur eine ‚Weitergabe‘ von Gewalt wahrscheinlich, sondern verschlechtern auch die Voraussetzungen eines offenen und lösungsorientierten Umgang mit manifesten Konflikten.

⁷ Im Gegensatz zu anderen prägenden Erlebnissen, nach denen wir auch nicht explizit gefragt hatten, wurde sexueller Missbrauch von keiner einzigen der über 100 interviewten Personen erwähnt.

Schamvolles und „moralisch“ aufgenötigtes *Verschweigen*

Gerade jüngere Kinder fühlen sich moralisch verpflichtet, den Tätern gegebene Schweigeverpflichtungen einzuhalten. Dies zieht u.a. ein Versteckt-Bleiben der Probleme auch in der Schule nach sich.

Probleme der *Urteilsfähigkeit* und *Zuständigkeit* von Institutionen:

Schulische Lehrkräfte sind keineswegs obligatorisch zur Stützung von Gewalt betroffener Kinder ausgebildet und sehen zählen diese Dinge nicht durchgehend in ihrem Kernaufgaben. Misshandlung und Vernachlässigung zu erkennen und Verdachtsmomente zu thematisieren ist nicht einfach. Wissen und Vermutungen über konkreten sexuellen Missbrauch eigener SchülerInnen verursachen sowohl Verunsicherung, als auch enormen Handlungsdruck. Diesen durch Aktionismus oder durch Passivität zu bearbeiten, stellt eine große Versuchung für Lehrkräfte dar. Auch für Jugendämter ist die Einschätzung von Gefahren nicht einfach, nicht zuletzt die Gefahr, selbst in die Schlagzeilen zu geraten.

Schulische Maßstäbe

Lehrkräfte sehen sich zunächst einmal konfrontiert mit Schülerverhalten, dass sie als Lehrer an sich nicht honorieren können. Dass es sich um ein Ausagieren von Problemen handeln könnte, wird übergesehen, z.T. aufgrund von Hemmungen, des Risikos, für Fehlentscheidungen und ungünstigste Verläufe verantwortlich gemacht zu werden und der Institution einen Skandal zu verursachen (vgl. ebenda.: 17). Schulische Maßstäbe „durchziehend“ werden misshandelte Kinder im Fall von Lernschwierigkeiten als ‚faul‘ etikettiert. Auf diese Weise wird das Selbstwertgefühl der Kinder weiter geschädigt. Zudem wiederholt und bestätigt sich die Erfahrungen, dass diejenigen Menschen, von denen sie dringend Unterstützung brauchen, sich in verantwortungsloser Weise entziehen, ihm nicht Glauben schenken und keine Unterstützung geben und dass verzweifelte Reaktionen wiederum ebenso verzweifelte, problemverschärfende Gegenreaktionen (Bestrafungen, Herabsetzungen, Vernachlässigung) nach sich ziehen. (vgl. ebenda: 33)

Dilemmata der Prävention

Der Schule wird das Potenzial zur Prävention von Misshandlungserfahrungen und zur Stärkung der Widerstandskraft der Kinder zugeschrieben. Gerade schulische Präventionsarbeit weist jedoch diverse Schwierigkeiten und Schwächen auf. Sie berücksichtigt zu wenig die bereits erfolgten Missbrauchserfahrungen und sie kann kaum eindeutig damit umgehen: Die Schule muss einen Weg finden zwischen globalem Freispruch („Du bist nie selber Schuld“) und der Vermittlung von Verhaltensstrategien (Selbstverteidigungsübungen), die Kindern die Illusion vermitteln, sie hätten einen erlebten Missbrauch verhindern können. Dadurch können Scham- und Schuldgefühle provoziert werden, zumal Kinder dazu neigen, sich selbst als Ursache für Konflikte zu sehen.

Schwierig ist die Dominanz der Erwachsenen bei der Bestimmung der Inhalte (was soll als Missbrauch gelten und wie soll darüber gesprochen werden?) und auch der Tabus (worüber wird nicht gesprochen?) in der Präventionsarbeit. Der Versuch, Kindern die Identifikation von Missbrauch beizubringen, ist sehr orientiert an Vorstellungen („Touch-Kontinuum“), Vorverständnissen (Eindeutigkeit von Erfahrungen und deren Moralität) und Bedürfnissen (abstrakte Ausdrucksweise; nur Andeuten von Dingen, über die angeblich offen geredet werden soll) von Erwachsenen (Johns/Kirchhofer 1995). Bereits geschädigte Kinder machen also wiederum Erfahrungen von Fremdbestimmung und Unverständnis.

In einem weiten Sinn ist hier ein „klassisches“ Präventionsdilemma (Bauer 2005) zu sehen: Diejenigen Kinder, die eine Stärkung am meisten nötig haben, in diesem Fall diejenigen, die schon durch Missbrauchserfahrungen belastet sind, werden am wenigsten adäquat auf mögliche kommende Gefahren vorbereitet.

Peer-Gewalt

Zur Einordnung von Gewalt unter Gleichaltrigen als Risikofaktor für funktionalen Analphabetismus ist auf den Gewaltbegriff einzugehen: Es werden physische und psychische Formen unterschieden. Psychische Formen werden in verbale und non-verbale differenziert. Zu den zunehmenden Formen verbaler Gewalt zählt insbesondere die mediengestützte Verbreitung von Gerüchten. Sie können zu bleibenden psychischen Schäden führen (Jannan 2008: 12f). Die subjektive Schwere und die Folgen gerade verbaler Gewalt für Betroffene werden vielleicht unterschätzt (vgl. Fuchs et al. 2005).

Verbale Formen sind schulformübergreifend die häufigsten. Bei körperlicher Gewalt sind dagegen Schulformunterschiede auszumachen: Haupt- und Förderschulen sind hiervon besonders stark betroffen (Tillmann et al. 1999). Dabei spielt körperliche Gewalt im weiten Sinn (Rempeln, Schlagen und Treten) als Prädiktor für scheiternde Bildungskarrieren vermutlich eine geringe Rolle im Vergleich zur enormen Verbreitung solchen Verhaltens in der Schule, dass zunächst einmal als jugendtypisches Verhalten gelten darf. Nichtsdestoweniger gibt es SchülerInnen, die zumindest temporär sehr stark Opfer von Gewalt sind. Wo einzelne SchülerInnen manifest in die Opferrolle gedrängt werden, wird von Bullying und von Mobbing⁸ gesprochen. Hiervon am meisten betroffen ist die Grundschule, unter den weiterführenden Schulen die Haupt- und Gesamtschulen, wofür nicht zuletzt ein an diesen Schulformen besonders schlechtes Schulklima verantwortlich gemacht wird (Jannan 2008: 18f).

Mobbing/Bullying gilt unter allen Formen innerschulischer (gelegentlich wird der Schulweg dazu gezählt) Gewalt unter Peers als die häufigste und als nicht extreme Form, die in ihrer Wirkung eher unterschätzt wird. Im Kern geht es um absichtliches, systematisches, über längere Zeit andauerndes „Fertigmachen“ durch einen oder mehrere Täter, das vom Opfer selbst nicht beendet werden kann (Spröber et al. 2008). Dazu gehören körperliche (Schubsen, Schlagen, Treten), verbale (beschimpfen, Bedrohen, beleidigen) und psychologische Attacken. Die Konflikte zeichnen sich gegenüber jugendtypischen (entwicklungsfördernden) Kämpfen zwischen Gleichaltrigen aus durch extreme Kräfteungleichgewichte sowie durch die

⁸ Der Begriff Bullying wird gebraucht für schulspezifische Formen des Mobbing.

ausgelösten negativen Empfindungen und Folgen. Etwa ein Zehntel der SchülerInnen machen entsprechende Erfahrungen als Opfer (Spröber et al. 2008: 7). Das soziale Beziehungsgeflecht einer Klasse trägt insgesamt das Mobbing/Bullying (Spröber et al. 2008: 13). Die Gewalt auf der Beziehungsebene ist hier ganz entscheidend. Die Opfer werden direkt kontrolliert, durch kompromittierende Darstellungen oder rufschädigende Gerüchte sozial ausgegrenzt oder auch direkt von gemeinsamen Aktivitäten der peer-groups ausgeschlossen. Auch sexuelle Übergriffe werden zum Bullying gezählt (vgl. Barton 2006: 2f).

Die als Opfer betroffenen SchülerInnen „sind häufig internalisierende Verhaltensauffälligkeiten (z.B. Depression, ein geringes Selbstwertgefühl psychosomatische Beschwerden, Vielzahl ausgeprägter Ängste) und schlechtere akademische Leistungen (gepaart mit erhöhten Fehlzeiten in der Schule) zu beobachten (...). In extremen Fällen sind Opfer verstärkt gefährdet, Selbstmord zu begehen“ (Spröber et al. 2008: 17). Diese Kinder meiden die Schule und/oder weisen Konzentrationsstörungen und Leistungseinbrüche auf. Zudem werden sie überdurchschnittlich oft selbst gewalttätig (vgl. Barton 2006: viiff.).

Mehr noch als bei anderen Gewaltformen spielt die Schule selbst, nicht zuletzt das Lehrerverhalten eine entscheidende Rolle für die Dynamik der Gewalterfahrungen. Sofern die Schule Gewalt nicht explizit verbietet und Lehrkräfte einen – Mobbing prinzipiell verbietenden – gegenseitigen Respekt nicht vorleben, wird schulische Gewalt in der Schule ‚ermutigt‘ (vgl. Jannan 2008: 12). Für Eltern wie auch für LehrerInnen der Opfer ist es schwierig, angemessen einzugreifen. Das *Verschweigen* der belastenden Geschehnisse hat hier den Hintergrund der Angst vor einem Eingreifen der Eltern und einer dadurch ausgelösten Verschlimmerung der Situation. Zum anderen sind die Handlungsmöglichkeiten unklar.

Das Verschweigen wirft die meist nicht entsprechend ausgebildeten Lehrer wiederum auf die Probleme der *Zuständigkeit und Urteilsfähigkeit* zurück. Von Experten aufgelistete „Verhaltensweisen“ (Passivität, gesteigerte Aggressivität, Nervosität, geringes Selbstwertgefühl, Unsicherheit gegenüber schulischen Aufgaben, Rückzug, nachlassende Schulleistungen, Konzentrationsmängel, körperliche Beschwerden, Schulvermeidung, soziale Isolation, Schlafstörungen, Stottern), die auf Mobbing hinweisen können (Jannan 2008: 16f; (Holler-Nowitzki 1994) münden eben nicht unbedingt in ein „Erstgespräch“. In jedem Fall aber stellen sie aber vor *schulischen Maßstäben* wiederum einen Wettbewerbsnachteil dar.). Bei all dem droht wiederum die Gefahr der *Problemverstärkung* durch Lehrkräfte. Unterschätzen sie den Leidensdruck der Opfer und die Ernsthaftigkeit der Mobbing-Dynamik, werden sie diese noch verfestigen, gar anheizen (vgl. Jannan 2008: 31). Der Teufelskreis von Victimisierung, Hilflosigkeit der Mitschüler und Bewunderung für den „Bully“ und fortdauernder Aggression (Spröber et al. 2008: 8f) bleibt ungebrochen.

Lehrer-Gewalt

Ein grundsätzliches Dilemma schulischer Prävention besteht darin, dass die Schule gute Pädagogik gewährleisten, einen Schutzraum bieten und außerdem Wissensvermittlung bewerkstelligen sollte, dass aber auch durchaus SchülerInnen von verantwortlichen PädagogenInnen geschlagen bloßgestellt, ausgegrenzt, psychisch unter Druck gesetzt (Härtetests im Sportunterricht) werden. Obgleich es kein formales Züchtigungsrecht mehr gibt – 1992 trat

die UN-Kinderrechtsresolution in Deutschland in Kraft, 2000 wurde das Recht auf gewaltfreie Erziehung im Bundesgesetzbuch verankert – gehört systematische Machtausübung nach wie vor zu den Charakteristika von Schule und gleitet bei inkompetenten und überforderten Lehrkräften über in manifeste Gewaltausübung.

Die Problematik der Lehrgewalt geht im Zuge der „Erziehungsmisere“ und der jugendlichen Amokläufer medial unter. Vor allem ist sie mit einem Tabu belegt. Im Gegensatz etwa zu Österreich (Krumm 1997) belässt der Forschungsstand in Deutschland die Größenordnung des Problems komplett der Dunkelziffer. Aufgegriffen wird es insbesondere in Literatur von Eltern (z.B. Bachmann/Wolf 2007). Öffentliche und wissenschaftliche Tabuisierung, geringes Schuldbewusstsein bei Lehrkräften erleichtern die Wahrung schulischer Institutionen-Interessen (Schutzraum für wen?) durch Schulleitung und Aufsichtsbehörden zulasten wiederum der Forschung und vor allem der betroffenen Kinder. Für diese, und für die ggf. überforderten Eltern, ist bei all dem wenig Hilfe zu erwarten.

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, Schläge, Boxen, Tritte
- 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, nicht würdigen von Leistungen

In der Folge schämen sich die Kinder für die vor Publikum geschehenden Vorfälle, sie werden gezielt eingeschüchtert und in ihrer Schulkarriere behindert. Dieses Ausnutzen von Abhängigkeitsverhältnissen und das Ausbleiben von Hilfe (kontinuierliche Schulpflicht bei offensichtlicher Bedrohung in der Schule) verwirren die SchülerInnen. Nicht selten werden sie krank, bekommen Schlafstörungen, Bauch- oder Kopfschmerzen, Bronchitis oder Neurodermitis, sind niedergeschlagen, erleiden Nervenzusammenbrüche, Verletzungen oder Entwicklungsrückschläge.

Durch solche Störungen und/oder durch direkte Benachteiligung (Bestrafung bei Widerstand) entstehen Lernhemmungen, die Schüler geraten in Rückstand und sie werden zu „schlechten“ Schülern. Ggf. ist ein Schulwechsel unbedingt notwendig, um wieder Lernmotivation aufbauen zu können⁹. Eine Akkumulation von oben beschriebenen Problematiken und den Folgen von Lehrgewalt kann zustande kommen, wenn LehrerInnen sehr unbedacht, ungerecht oder grausam (Verharmlosen, Ärgern, Diskriminieren, Lustig-Machen, Sündenbock Konstruieren, Gruppendynamiken Forcieren) reagieren (vgl. Rensen 1992: 113). Dies forciert umso mehr eine Bestätigung von vermeintlich schlechten SchülerInnen zugeschriebenen Anpassungsproblemen und schlechten Schulprognosen.

Einordnung in die Typologie – Idealtyp 4

Externe Heterogenität

Kritische Lebensereignisse, Traumata und Exklusionserfahrungen sind *erstens* besondere Belastungen, die die Konstellationen aller anderen Idealtypen sozusagen zusätzlich erschweren können. *Zweitens* sind die Bildungs- und Teilhabebarrrieren, die jeweils im Zentrum der Idealtypen stehen, selbst als – oft normative, oft chronische – Kritische Lebensereignisse aufzufassen, und ist nach jeweils idealtypischen Bewältigungsressourcen, Bedingungen positiver Verläufe und Risiken des Scheiterns zu fragen. *Drittens* sind idealtypische Muster von Kumulation und gegenseitiger Verstärkung von Krisen aufzuzeigen. Kritische Lebensereignisse sind mithin für die Analphabetismusforschung ein analytisch starker Themen- und Forschungsschwerpunkt. Diese Effekte konzeptionell gleichberechtigt mit Herkunfts- und Migrationseffekten zu analysieren, bringt eine eigene Perspektive, einen Gewinn an Interdisziplinarität und einen Sprung hinsichtlich des Erklärungspotenzials für Bildungsarmut. Dies bestätigt sich allein schon in den von „LernerInnen“ bei Aufnahmegesprächen dokumentierten gemachten zahlreichen Angaben zu negativen Schulerfahrungen, Familiendramen, Krankheits- und Gewalterfahrungen. Diese Erfahrungen sind weder mit funktionalem Analphabetismus, noch mit sozialschwachen Elternmilieus erklärbar – solche vermeintlichen Erklärungen forcieren vielmehr die Defizitperspektive – sondern sie sind ein eigenes komplexes Feld biographischer Risiken und Belastungen.

Mehrdimensionalität

Viele der im Idealtyp 4 gemeinten biographischen Faktoren treten ggf. zusätzlich zu sozialer Benachteiligung auf. Dies wird deutlich bei bildungsungünstig getimten Übergängen (Typen 3b; 3c), bei Benachteiligung manifestierenden Schulübergängen (Typ 1) und bei Unterförderung (Typ 1a) bei besonderen Bedarfen in Folge kritischer Lebensereignisse.

⁹ Von uns interviewte Jugendliche erzählen nicht selten negative Erfahrungen mit einzelnen Lehrkräften (neben Unterförderung auch Schütteln, Herabsetzen, Schreien etc.), und dass erst nach dem Wechsel von der Grund- auf die Hauptschule oder von der Förderschule in eine Maßnahme wieder Lernmotivation und Erfolgsaussichten aufgebaut wurden.

Herkunftsvorteile (Idealtyp 2) helfen bei der Bewältigung nicht nur von Schriftproblemen, sondern auch von kritischen Lebensereignissen, die der Typus 1 aufgrund von Ressourcenmangel sehr viel schlechter abfangen kann. Angelehnt an die zur Erklärung von Bildungsmisserfolg oft herangezogene Unterscheidung von primären (schulischer Leistung bzw. Leistungsbeurteilung) und sekundären (leistungsunabhängige Laufbahn- und Förderentscheidungen; institutionelle Diskriminierung) Herkunftseffekten (Boudon 1974) kann von *tertiären Herkunftseffekten kritischer Lebensereignisse auf Bildungsverläufe* gesprochen werden. Diese haben Erklärungskraft für herkunftstypisch erfolglose Bildungsverläufe, aber für Abstiege bei eigentlich guter Ausgangsposition. Kinder aus den oberen Sozialschichten haben insgesamt größere Chancen, die schulischen Erwartungen zu bedienen. Zudem ist ein Schulwechsel vor der zuversichtlichen Erwartung einer erfolgreichen Schulkarriere ein anderes Ereignis als bei empfundener Chancenlosigkeit. Dennoch können alle Schülerinnen krisenhafte Anpassungsprobleme durchleben, zumal jeder Schulkultur Abstoßungsmilieus (Kramer/Helsper 2010) auch innerhalb des Spektrums der Ober- und Mittelschichtsmilieus (Vester et al. 2001) entsprechen. Die zur Anpassung oder zum Schulwechsel nötigen Ressourcen dürften wiederum herkunftsabhängig verteilt sein, was aber keine Garantie für einen erfolgreichen Verlauf ist. Wie viele aussichtsreiche Bildungsverläufe durch Schicksalsschläge entscheidend gebrochen werden, ist bislang nicht erforscht.

Zu kritischen Lebensereignissen gehören Unglücks- und Todesfälle in der Familie, traumatisierende Erfahrungen von Flüchtlingen, Diskriminierung und Folter im Herkunftsland (vgl. Idealtyp 6), aber auch der Verlust eines Aufenthaltstitels oder ein jäher sozialer Abstieg durch die Vernichtung von Kulturkapital (vgl. Idealtyp 5).

Der „Highly skilled Migrant“ (Typ 7) ist als idealtypisch unbelasteter Zuwanderer konzipiert. Konstruktionslogisch wäre ein hochqualifizierter Migrant, so er durch kritische Ereignisse aus der Bahn geworfen wäre, von einer Vernichtung seines Kulturkapitals (Typ 5a) betroffen. Als Flüchtlinge eingewanderte (Typ 6), und umso mehr als Illegale und Kettengeduldete (5c) sich in Deutschland aufhaltende Menschen müssen ihrerseits mit recht eingeschränkten Mitteln krisenhafte Situationen bewältigen. Zur Flucht Anlass gebenden Umstände können mit stark traumatisierenden Erfahrungen einhergehen. Das gleiche gilt aber auch für herabsetzende Erfahrungen in Deutschland, etwa schulischer und sozialer Abstieg und/oder institutionelle Schikanen.

In gewisser Weise sind junge ZuwanderInnen grundsätzlich anfällig für schulisches Mobbing: Ganz abgesehen von gruppenbezogenen Vorurteilen ist Bullying eine Strategie, sich in neu- und umgebildeten Gleichaltrigen-Gruppen Dominanz zu verschaffen. Jeder Schulwechsel ist insofern ein „Angriffspunkt“, ein Anlass zur Neuordnung der Machtbeziehungen im Klassenverband (Spröber et al. 2008: 16).

Die statistisch wahrscheinlichen Auswirkungen einiger Ereignistypen variiert mit dem Geschlecht: Bei Jungs steigt etwa das Risiko, selbst gewaltbereit zu werden mit Erfahrungen von Lieblosigkeit und Gewalt zu Hause und im Umfeld erheblich. Bei Mädchen steigt eher das Risiko, später die Opferrolle zu übernehmen (vgl. Jannan 2008: 18f). Jungen sind häufiger Opfer von Mobbing als Mädchen. So sind Überschneidungen mit Varianten geschlechtsspezifischer Benachteiligungen (Idealtyp 3) zu erwarten.

Interne Heterogenität

Kritische Lebensereignisse unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Dauer, dem Lebensbereich, in dem sie auftreten, dem Problemschwerpunkt (biographisches Timing; Kontrollverlust; drohender sozialer Abstieg...), und sie werden in normative und nicht-normative Ereignisse unterschieden.

Nicht-normative kritische Lebensereignisse sind wiederum vielfältiger Art – Erkrankung oder gar Tod eines Familienmitglieds, Geburt eines Geschwisters, Trennung der Eltern, Arbeitslosigkeit, beengte Wohnverhältnisse oder Delinquenz der Eltern (Ihle et al. 1992), Fluchterfahrungen und Integrationsbarrieren, außerdem Gewalt- oder Missbrauchserfahrungen zählen dazu. Art und Schwere der Folgen solcher Lebensereignisse variieren mit der biographisch zuvor erworbenen Disposition, mit der Anzahl und der zeitlichen Dichte im Lebensverlauf kumulierender Ereignisse, mit Ressourcen und Resilienzfaktoren. Von den *normativen Ereignissen* sind für Schulkarrieren insbesondere die schulischen Übergänge von Bedeutung. Je nach Chancenstruktur und Erfolgserwartung (verbunden mit der Schulform) können Übergänge und Schulwechsel sehr unterschiedliche Ereignisse sein bzw. sehr unterschiedlich erlebt werden. Dies variiert wiederum mit schichtspezifischen Bildungskapitalien – Wissensformen, Bildungsstile und Umgangsformen – und deren Anerkennung in der Schule.

Eine den Idealtypus genauer pointierende Varianz betrifft die sozialen, kulturellen und ökonomischen Bewältigungsressourcen. Diese sind abhängig von der Lebensphase, in der kritische Ereignisse erfahren werden, also vom Entwicklungsstand und vom Grad der Abhängigkeit resp. Autonomie. Bei all dem variieren die Ressourcen stark mit dem sozialen Hintergrund und dem Sozialstatus. Andersherum erhöhen Herkunftsnachteile die Wahrscheinlichkeit des Auftretens sowohl vieler der besprochenen besonderen Beeinträchtigungen, als auch daran anschließender institutioneller Benachteiligungen.

Portraitschema –Idealtyp 4

1 Strategien des Idealtypus für den Umgang mit Bildungsinstitutionen

Mit diesem Idealtypen sind grundsätzlich weder besonders geringe noch außergewöhnlich hohe Bildungsaspirationen verbunden. Vielmehr sind jegliche Aspirationen durch die genannten Faktoren psychisch gehemmt, gedanklich überlagert und in der Umsetzung behindert. Dies geschieht etwa durch ein übersteigertes Verantwortungsgefühl und praktische Eingenommenheit für Andere, etwa die überforderte Familie, durch die Angst vor dem Schulbesuch oder körperliche und nervliche aber Einschränkungen durch Krankheit. Energie, Selbstvertrauen und Konzentration sind vom schulischen Lernen abgezogen. Durch affektive Störungen verursachte Denkstörungen beeinträchtigen die Lernfähigkeit.

Werden die Probleme institutionell in Defizite umgedeutet, droht die Dynamik einer auf schlechte Lernperformanz folgende Übernahme der Rolle des schlechten Schülers (das Fremdbild wird zum Selbstbild), wodurch der Wiederaufbau von Aspirationen blockiert ist.

2 Umgang von Institutionen mit dem Idealtypus

Die Kommunikation zwischen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen über kritische Lebensereignisse ist oft unzureichend, weil Bildungseinrichtungen hier nicht ihre eigentliche Aufgabe sehen und sich auf den elterlichen Erziehungsauftrag berufen. In Krisensituationen mangelt es dann sowohl an Bereitschaft zur Zuständigkeit, als auch an personellen Ressourcen (vgl. Rensen 1992). Aufgrund der Ressourcenabhängigkeit des negativen Einflusses kritischer Lebensereignisse auf den Schulerfolg kommt aber der Schule eine entscheidende Kompensationsfunktion zu. Wo jedoch nur auf Gewalt- und Missbrauchsprävention gesetzt wird, wird bereits geschädigten Kindern nicht geholfen (Johns/Kirchhofer 1995).

Lehrkräfte werden mitunter sowohl mit einer sich verschlechternden Lernperformanz und mit problematischen Verhaltensweisen konfrontiert, die den Unterricht und auch das soziale Klassenklima stören. Schwieriges Verhalten wird vom Lehrpersonal oft nicht als „acting-out“ (an)erkannt sondern sanktioniert – bis hin zum Schulausschluss – ein hohes biographisches Risiko für betroffene SchülerInnen (vgl. Gomolla/Radtke 2009). Mobbingopfer etwa zeigen Passivität, gesteigerte Aggressivität, Nervosität, geringes Selbstwertgefühl, Unsicherheit gegenüber schulischen Aufgaben, Rückzug, nachlassende Schulleistungen, Konzentrationsmängel, körperliche Beschwerden, Schulvermeidung, soziale Isolation, Schlafstörungen und Stottern (Jannan 2008: 16f; Holler-Nowitzki 1994). Das Verschweigen mitunter traumatisierender oder tabuisierter biographischer Ereignisse erschwert aber das Erkennen der Ursachen auffälligen Verhaltens. Ohne entsprechende Ausbildung sind Lehrkräfte häufig unsicher und überfordert. Versuche, mit Handlungsdruck und dem Risiko von Fehleinschätzungen zurecht zu kommen, gehen oft an den Bedürfnissen der betroffenen SchülerInnen vorbei (Marquardt-Mau 1995; Schone et al. 1997). Bei bekannt gewordenen kritischen Lebensereignissen können wiederum Herkunftseffekte auftreten, insofern die Wahrnehmung von SchülerInnen und ihrer Bildungsaussichten durch Lehrkräfte wiederum durch habituelle Homologien und Differenzen (hierzu Vester 2009; Grundmann 2006; Edelstein 2006; Solga/Wagner 2001; Spieß/Tredop 2006) gesteuert ist und zu entsprechenden Laufbahneempfehlungen führt.

3 Die Struktur der Lebensführung

Die Lebensführung dieses Typus ist kaum pauschal zu skizzieren, insofern er kaum auf typische Lebensstile festgelegt werden kann. Idealtypisch aber lebt er recht zurückgezogen, aufgrund von Depressionen, aus Angst vor der Peer-Group und vor Revictimisierung, aus Scham oder Resignation. Die Bewältigung traumatisierender Erfahrungen nimmt einen hohen Stellenwert ein. Die Suche nach geeigneter Hilfe, Therapien oder auch soziale Vermeidungsstrategien nehmen Zeit und Aufmerksamkeit in Anspruch.

4 Handlungs- und Bildungskompetenzen

In der Ereignisforschung kristallisierte sich die Notwendigkeit, die eigene Person und/oder die Umwelt anzupassen, als zentrales Merkmal kritischer Lebensereignisse heraus. Die Folgen eines Ereignisses gelten als abhängig vom Bewältigungsverlauf. Die jeweils hilfreichen Copingstrategien zu verfolgen, ist mithin sozusagen eine Schlüsselkompetenz.

Copingfähigkeiten (Filipp 1995) entwickeln sich jedoch nicht allein als Reaktion auf neue Erfahrungen. Sie sind verankert in habituellen Mustern (Bourdieu 1987), in von sozialer Herkunft und sozialem Status abhängigen Dispositionen zur Wahrnehmung der eigenen Person und der Umwelt sowie zur Generierung selbstzentrierter und außengerichteter Handlungsstrategien. Der Habitus kann damit als Ressource notwendiger Selbst- und Umweltpassung nach kritischen Lebensereignissen gelten. Die Entwicklung von Habitusmustern hängt stark mit der Verfügung über – sozial ungleich verteilte – ökonomische, kulturelle und soziale Kapitalien (Bourdieu 1983) zusammen. So sind *strukturelle* Zusammenhänge von Risiken misslingender Krisenbewältigung, Ressourcenverfügung und Copingstrategien zu erwarten. Personenmerkmale – Vulnerabilität (Chambers 1989), Kontrollüberzeugung und (Stress-)Reaktionsformen (Thomae 1996) – variieren demnach mit herkunftstypischen Ressourcen.

Hinsichtlich der schulisch verwertbaren Kompetenzen zeichnet sich der Idealtypus nicht durch besondere Stärken und Schwächen aus. Idealtypisch sind diese Kompetenzen gar nicht zu bewerten, weil die schulischen Beurteilungen durch Folgen kritischer Lebensereignisse sowie Gleichgültigkeit gegenüber diesen Phänomenen und gegenüber der Person des Opfers geprägt sind. Eingeschränkt sind bei all dem die Fähigkeiten, Vertrauen zu fassen und Sicherheit der eigenen Rolle zu finden (vgl. Brockhaus/Kolshorn 1993: 145ff)

Von kritischen Lebensereignissen betroffene Menschen bilden mitunter im Kindesalter Problembewältigungskompetenzen aus, welche auf lange Sicht irreführend sind, da sie an sehr spezielle Situationen (z.B. eine überforderte Mutter) angepasst, in anderen Kontexten aber nutzlos bis unrealistisch sind. Wer etwa als Kind übermäßig Verantwortung für die überforderte Familie (sozial folgenreiche Trennungsfälle oder psychisch kranke Eltern) übernommen hat, und sich in dieser Rolle sehr stark fühlte, hat deswegen noch keine Handlungssicherheit in anderen Bereichen, die eine Anpassung an fremde Konstellationen und Handlungslogiken erfordern. Bewältigungskompetenz kann zudem entmutigt werden, wenn etwa ausagierte – oder auch explizite – Hilferufe unverstanden oder unerhört bleiben.

5 Soziale Netzwerke/soziale Einbindung

Die soziale Einbindung kann durch kritische Lebensereignisse gefährdet oder eingeschränkt sein. Typisch sind insofern – nach Trennung, Tod oder Flucht – unvollständige Familien.

Neben der schulischen Anerkennung ist auch die Anerkennung durch die Peers gefährdet. Kinder und Jugendliche, die Krisen durchmachen, fühlen sich deshalb nicht zueinander hingezogen. In der Familie verursachte Lernstörungen können durch fehlende Kompensation durch die Gruppe verstärkt werden. Für Opfer schulischen Mobbing sind die Gleichaltrigen in der Klasse sogar die angstausslösende Gruppe. Dem berechtigten Wunsch nach Flucht und Rückzug entspricht aber kein legitimer Spielraum, so dass die Schule zunehmend als Zwangsintegration empfunden wird.

Ein Leben als Außenseiter belastet im Erwachsenenalter durch das Fehlen sozialer Anerkennung sowie von sozial unterstützenden und bei Arbeitsplatzfindung hilfreichen Netzwerkstrukturen. Bei häuslicher Gewalt Unterstützung aus der Nachbarschaft zu bekommen ist recht unwahrscheinlich, da große Hemmungen bestehen, sich in die Privatsphäre anderer einzumischen. Verschweigen und Verhaltensunsicherheit machen auch LehrerInnen zu unsi-

cheren UnterstützerInnen. Die Nachteile im Wettbewerb um Bildungskapital und Lebenschancen sind nicht unbedingt direkte Folgen der Misshandlung, sondern abhängig vom Umgang mit SchülerInnen in der Schule.

6 Sozialstrukturelle Positionierung

Grundsätzlich sind alle sozialen Milieus von kritischen Lebensereignissen betroffen. Die Bedeutung sozialer Herkunft ist aber je nach Ereignistyp unterschiedlich.

Bullying gilt als nicht direkt durch den sozioökonomischen Status einer Familie begünstigt (vgl. Spröber et al. 2008: 16). Die Wahrscheinlichkeit für psychische Störungen allerdings zeigt einen Sozialgradienten. In der Folge kritischer Lebensereignisse auftretende somatische und psychische Störungen und das verstärkte Greifen von Mechanismen der Bildungsbenachteiligung begünstigen prekäre Lebenslagen bei niedrigem sozialem Status. Wenn die eigenen Eltern selbst von Gewalt, Krankheit o.a. waren und dadurch unter erschwerten Bedingungen des Bildungs- und Einkommenserwerbs lebten, können die Probleme intergenerational weiter gegeben werden und sich verfestigen.

In sozialschwachen Schichten werden schulische Übergänge in besonderer Weise zu kritischen Lebensereignissen, da typischerweise auf die unteren Schulformen verwiesen wird und die Übergänge zu Recht als biographische Meilensteine auf dem Weg in eine benachteiligte Lebensführung aufgefasst werden. Hier sind wiederum Bewältigungs- und Kompensationsressourcen vergleichsweise eingeschränkt. Das schulische Feld anschlussfähiges Kulturkapital (die Chance zur positiven Beeinflussung der Schule) ist kaum vorhanden. Armut gilt zudem nicht nur als Prädiktor für Vernachlässigung und Misshandlung, sondern selbst als für die Entwicklung kritische – in der Brisanz der Misshandlung ähnliche – Lebensbedingung bzw. mitunter chronisches kritisches Lebensereignis (Blum-Maurice 2002: 113).

Bei all dem sind die sozialstrukturell unten angesiedelten Milieus typisch für kritische Lebensereignisse im Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung und funktionalem Analphabetismus.

7 Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitureierung der Gruppe

Die öffentliche Thematisierung kritischer Lebensereignisse zu beschreiben ist angesichts der vielfältigen Themen, die hier längst gar vollständig vorgestellt sind, sehr schwierig. Immerhin lassen sich in Bezug auf die für den Idealtyp wichtigen Lebensverlaufsaspekte systematisch mindestens vier Aspekte ausmachen: Erstens wird die Wahrnehmung eher durch mediale Skandalisierung geprägt, als dass die Breite und gesamtgesellschaftliche Bedeutung der Probleme in den Blick käme. Zweitens besteht eine Tendenz, Betroffenen entscheidend ursächliche persönliche Eigenschaften zuzuschreiben (Blaming-the-victim) und, drittens, die Zugehörigkeit zu unteren Sozialschichten undifferenziert als Ursache vorzuschieben. Viertens schließlich ist eine Tabuisierung ganzer Ursachenbündel für Bildungsrückstand zu sehen. Dies betrifft bestimmte Krankheiten, aber insbesondere den Bereich der strukturellen und persönlichen Gewalt durch die Schule.

Das Bewusstsein über Vernachlässigung von Kindern steht im Zeichen medialer Aufbereitung spektakulärer Fälle, was in irreführender Weise ein Problem von Tätern mit hoher krimineller Energie suggeriert. Im Fokus stehen dabei die Mütter, die sich freilich oft als einzige Person überhaupt um die betreffenden Kinder gekümmert hatten (Wolff 2002: 71f). Unterbelichtet bleiben dagegen die strukturellen Ursachen für Überforderungssituationen von Eltern und für die vielen Einschränkungen, die Kindern zugemutet werden. Gewaltformen – etwa Peer-Gewalt – die für eine mediale Skandalisierung nur bedingt geeignet sind, werden umso mehr unterschätzt. Auch hier wird öffentlich kaum deutlich, dass das alltägliche, strukturelle Gewaltproblem von insgesamt höherer Bedeutung ist als die wenigen spektakulären Fälle. Schließlich kann jede Mobbing-Dynamik kurz- und langfristig für alle Beteiligten schwere Folgen haben.

Eine häufige Reaktion beispielsweise auf sexuellen Missbrauch ist eine Mythenbildung über typische individuelle Merkmale der Opfer: Der irreführenden Rede vom „verführerischen Kind“ steht die Realität vulnerabler Kinder gegenüber. Über wenige soziale und emotionale Ressourcen verfügende Kinder tragen ein erhöhtes Risiko. Aber auch dies ist natürlich keineswegs ein ‚Grund‘ für Missbrauch (vgl. Brockhaus/Kolshorn 1993: 64ff). Zu den verfälschenden, verharmlosenden, Ursache und Wirkung vertauschenden Darstellungsweisen gehören vereinfachende ‚Erklärungen‘ dieser Geschehnisse mit psychosozialen Merkmalen und mit familialen Kontexten, aber auch mit der Schichtzugehörigkeit.

Die Befunde zur Bedeutung von Schicht sind komplexer. In gehobenen sozialen Schichten sind wenig Anzeigen und wenig Verurteilungen in Missbrauchsfällen üblich. Das Viktimisierungsrisiko ist erhöht bei Familien mit instabilen Beziehungsstrukturen und bei bestimmten familialen Konstellationen, nicht zuletzt bei (temporären) Trennungen von der Mutter (Brockhaus/Kolshorn 1993: 46ff).

Wolff (2002) wendet sich im Zusammenhang mit Kindesvernachlässigung wiederum dagegen, hier vor allem ein Problem einzelner Eltern zu sehen. Sein Argument ist, dass Vernachlässigung gerade nicht schichtunabhängig sei. Es müsse sichtbar werden, dass die gefährlichen Fälle, „(...) durch Verhungern, nicht behandelte Infektionen und durch häufige Unfälle, die durch schlechte Wohnverhältnisse und unzureichende Betreuung und Erziehung in Armutsverhältnissen entscheidend mit bedingt sind); Außerdem finden sich zu höheren Anteilen als bei anderen Formen der Misshandlung (bei zwei Fünfteln aller Vernachlässigungsfällen) neurologische Störungen, und es kommt zu erheblichen Entwicklungsverzögerungen, nicht zuletzt zu auffälligen Sprachstörungen. Beide behindern die intellektuelle Leistungsfähigkeit und behindern den Aufbau altersgemäßer Persönlichkeitsstrukturen dieser Kinder, die misstrauisch, zurückgezogen und beziehungsängstlich und wie in ihrer Entwicklung stehengeblieben wirken, oder aber distanzlos, als sogenannte ‚Jedermanns-Kinder‘ zwischen fremden und bekannten Personen keine Unterschiede machen“. (Wolff 2002: 71f)

Wie auch Blum-Maurice (2002) verweist Wolff auf Armut als zentralen Risikofaktor:

„Vernachlässigungsfamilien sind zu über 90 Prozent arme Familien (chronisch arme Familien seit Generationen und Neue Arme, die nach Krankheiten und Unfällen und sich zuspitzenden ökonomischen Strukturkrisen ein Deklassierungsschicksal erlitten haben).“ (Wolff 2002: 80 f)

Der öffentliche Diskurs um das gesellschaftlichen Gesamtphänomens funktionaler Analphabetismus wird verzerrt durch verschiedene Tabus. Beispielsweise ist Thematisierung psychische Erkrankungen noch gehemmt. Dem entspricht wiederum eine typische Erfahrung, sowohl im privaten, wie auch im schulischen Bereich mit seinen Problemen allein zu sein. Das Risiko, das etwa den Schriffterwerb im vorgesehen Zeitraum nicht gelingt, angemessene Förderung unterbleibt und auch im weiteren Verlauf Bildungsanstrengungen wiederum überfordernd erscheinen, wird dadurch erhöht. Ein besonders schwerwiegendes Tabu betrifft die Lehrergewalt. Eine viel stärkere mediale Präsenz haben Gewalt gegen Lehrkräfte, der Suche nach der Verantwortung für schulische Gewalt bei Computerspielen und überhaupt bei Kindern, sowie bei den Eltern, denen willkürlich eine Alleinzuständigkeit für und Versagen bei Erziehung und Schutzfunktion vorgehalten wird (Krumm 2003).

Im Zuge des Missbrauch-Skandals der katholischen Kirche könnte sich eine Aufbrechung des Tabus abzeichnen. So sinnvoll und wichtig es allerdings auch ist, Missbrauch weiterhin als Phänomen der Kirche zu beschreiben, so richtig wäre auch die Betonung der Tatsache, dass es sich zum großen Teil um Lehranstalten (oft Landschulheime) mit entsprechenden institutionellen Regeln und pädagogischen Beziehungen handelt, die sich in vieler Hinsicht nicht grundsätzlich von anderen Schulen unterscheiden.

3.6 Idealtyp 5: Einwanderer mit eingeschränktem Zugang zu deutschen Institutionen und mit wenig Bildungsteilhabe

Dass EinwanderInnen auch nach längerem Aufenthalt nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen, Probleme mit der deutschen Schriftsprache haben und/oder kaum auf Bildungsangebote zugreifen, kann verschiedene Ursachen haben. Die nationalstaatliche Grenzen überschreitende Migration ist für viele MigrantInnen ein einschneidendes Ereignis im Leben, mit dessen weit reichenden Konsequenzen im Kontext eines Wechsels des gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Bezugssystem sie sich oft das ganze Leben lang auseinandersetzen müssen. Der Idealtyp 5 fokussiert diejenigen Ursachen von Sprachproblemen, die auf den Umständen und institutionellen Bedingungen von Einreise und Aufenthalt in Deutschland beruhen. Gemeint sind dabei nicht allein die Vorgeschichte und die Gründe der Immigration. Dieser Idealtypus isoliert die Betroffenheit von formalen Regelungen des aufenthaltsrechtlichen Status, des Zugangs zu Arbeitsmärkten und der Rechte an öffentlichen Institutionen. Die Bundesrepublik Deutschland entwickelte ein rechtliches Instrumentarium um Zuwanderung und Wohlfahrtsstaatliche Ansprüche für bestimmte „Kategorien“ von ZuwanderInnen zu regulieren, und hat andererseits mit diesen Regeln solche Kategorien erst produziert. Neben gesetzlichen Bestimmungen strukturieren politisch und diskursiv „vorgesehene“ Migrationsverläufe und damit verbundene – ggf. kollidierende – subjektive Migrationsprojekte das Integrations- und das Bildungsverhalten von MigrantInnen. Da die tatsächlichen Verläufe der Migrationsprojekte und der Integrationsprozesse sich nicht an Normen und Vorstellungen halten, ergeben sich immer wieder unvorhergesehene neue potenzielle Zielgruppen für Bildungsangebote.

Dabei ist zu beachten, dass biographischen Verläufe, Lebenslagen und Unterstützungsbedarfe der Menschen sich mit „passenden“ Bildungsangeboten nur punktuell überschneiden. Die jeweiligen Ursachen für Teilhabebeschränkungen gehen weit über „schriftsprachliche Defizite“ hinaus. Es gibt offenbar eine Bandbreite von Konstellationen, in denen der Bildungsbedarf – subjektiv und auch objektiv – ganz unterschiedlich groß ist, Bildungsangebote und Bildungsberechtigungen ganz unterschiedlich ausgeprägt sind und – in der Integrationsdebatte brutal unterschätzt – körperliche und seelische Konstitutionen ganz unterschiedliche Lernvoraussetzungen bieten.

Die Bandbreite der –hinter vermeintlichen Defiziten stehenden – strukturell-institutionellen Bedingungen benachteiligter gesellschaftlicher Positionierungen von ZuwanderInnen, ihrer beschränkten Bildungsmöglichkeiten und nachrangigen Arbeitsmarktzugänge sowie damit verbundener Beschränkungen der Teilhabe an der Kultur schriftlichen Austauschs sind im Folgenden in drei Subtypen gefasst. Jeder ist um eine markante Form institutioneller Barrieren aufgebaut, nämlich solche, die selektiv den Zugang zu Bildungsinstitutionen und Arbeitsmärkten und der Anerkennung von Bildungsabschlüssen betreffen (*5a/vernichtetes Kulturkapital*), die eine persistente Diskrepanz zwischen nationalstaatlichen Interessen und den migrationsbezogenen Interessen und Realitäten der EinwanderInnen widerspiegeln (*5b/biographischer ‚Erwerb‘ geringer Schriftkenntnis/Gastarbeiter*) oder aber eine fundamentale kategorische aufenthaltsrechtlichen Exklusion bedeuten (*5c/Illegalität/Kettenduldung*).

3.6.1 Subtyp 5a: Im Herkunftsland erworbenes, durch Migration vernichtetes Kulturkapital

Der Idealtyp 5 fokussiert migrationsbedingte Hintergründe eingeschränkter gesellschaftlicher Teilhabe und geringer Schriftdeutschkompetenz. Der hier zentrale Ausschnitt des „Migrationshintergrunds“ sind nicht die Bedingungen im Herkunftsland, sondern diejenigen im Ankunftsland bzw. in Deutschland. Der Subtyp 5a beleuchtet speziell die Tatsache, dass oft die Transformation im Herkunftsland erworbenem relativ hohem kulturellem Kapital in einen entsprechenden Status im Immigrationsland nicht gelingt. Sozialer Abstieg und Teilhabebeschränkungen sind die Folge. Bleibt der Erwerb guter deutscher Schriftsprachlichkeit aus, werden die Personen sogar per definitionem zu funktionalen Analphabeten, ganz unabhängig von ihren Schriftkompetenzen in anderen Sprachen. Man könnte hier also von Personen sprechen, deren primäres kulturelles Kapital durch Migration mehr oder weniger vollständig vernichtet wurde.

Menschen, die beispielsweise aufgrund von Verfolgung, Flucht vor Umweltkatastrophen oder anderen äußeren Gründen ihre relativ hohe berufliche Stellung aufgeben und migrieren müssen, gelingt es nicht immer, sich im Ankunftsland statuserhaltend zu positionieren. Die möglichen Ursachen sind vielfältig. Ein Grund können Traumata sein, die in Folge von Verfolgung, Flucht oder Gewalterfahrungen im Kriege oder gar unter Folter entstanden sind. Ferner kann ein rechtlicher Aufenthaltsstatus, der etwa die Erlaubnis, Sprach-, Alphabetisierungs- oder Weiterbildungskurse zu besuchen, gar nicht zulässt. Zudem ist die Anerkennung

im Herkunftsland erworbener Zertifikate nicht sicher. Es kann angenommen werden, dass der überwiegende Teil der Zuwanderer, deren kulturelles Kapital durch die Migration nach Deutschland vernichtet wurde, Flüchtlinge oder Verfolgte sind, aber auch unter den Aussiedlern wird diese Typik häufig angetroffen.

Zu den Betroffenen zählen gesellschaftlich aktive Personen, z. B. sozialkritische Intellektuelle, politisch aktive und religiöse Menschen etc., die durch offensive Positionierung im gesellschaftspolitischen Kräfteverhältnis eines zunehmend politisch instabilen Ursprungslandes in Bedrängnis geraten und zur Flucht gezwungen werden. Migrationsanlässe sind also z.B. ein Militärputsch, die Errichtung einer Diktatur, sich verschärfende religiöse und ethnische Konflikte oder auch plötzlich eintretende Umweltkatastrophen. Türkische und kurdische politische Exilanten, Intellektuelle und Künstler aus der Türkei sind betroffen, und auch die islamische Revolution im Iran im Jahr 1979, die Machtübernahme durch die Muddjaheddin und später der Taliban in Afghanistan oder der Krieg im Irak bewirkten Flüchtlingswellen von Menschen mit hohem kulturellem Kapital.

Gerade bei Betroffenen mit Fluchterfahrung scheinen die Voraussetzungen für die Transformation ihres kulturellen Kapitals ungünstig zu sein: immense psychosoziale Konsequenzen von Flucht, Gewalt, Folter, Trennung von Familienangehörigen etc. sind zu bewältigen. Der unsichere Aufenthaltsstatus als Flüchtling sowie Asylbewerber schränkt die Flexibilität beim Bildungs- und Arbeitsmarktzugang massiv ein, und damit einhergehende wirtschaftliche Engpässe machen es den Betroffenen schwer, der Vernichtung des kulturellen Kapitals etwas entgegen zu setzen. Und auch bei einem sicheren Aufenthaltsstatus blockiert die Nicht-Anerkennung formaler Bildungsabschlüsse die Teilhabechancen. Dies provoziert wiederum einen sekundären Analphabetismus, wenn etwa aus ökonomischem Zwang Arbeiten angenommen werden, die wenig Schriftsprachkompetenzen erfordern (Taxifahren, Hilfsjobs in der Gastronomie oder in der Landwirtschaft) und dann langfristig auf dieser Basis das Überleben der Familie gesichert wird. Solche – stundenweise berechneten und gering entlohnten – Tätigkeiten können die Zeit- und Aufmerksamkeitsressourcen stark vereinnahmen. Geregelt Weiterbildung in der deutschen Sprache wird dadurch genauso enorm erschwert wie andere Fortbildungen, die theoretisch eine Anerkennung mitgebrachter Zertifikate doch noch erwirken könnten. So wird ein gedrängter Alltag zum Risiko einer Verfestigten des sozialen Abstiegs und eines funktionalen Analphabetismus.

Die institutionelle Entwertung von Bildungstiteln hat auch sogenannte Spätaussiedler getroffen, die z.T. hochqualifiziert in Deutschland einen Neustart versuchten. Aussiedler wurden zwar bis Anfang der 1990er Jahre auf Basis ihrer Zugehörigkeit zur „ethnischen Gemeinschaft“ Deutschlands vollständig in die wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssysteme eingegliedert und bekamen uneingeschränkte Inklusionschancen u.a. in das Bildungs-, Wirtschafts- und Erziehungssystem (vgl. Bommes 1999: 177 und Kleinert 2000: 363), jedoch konnten viele aufgrund von Entwertung ihrer Bildungstitel und gegenüber dem Heimatland sehr differenter Nachfragestrukturen, ihre erlernten Berufe nicht ausüben und ihr vorhandenes kulturelles Kapital nicht in Wert setzen.

Eine „migrationsbedingte“ Hürde ist die Statuspassage des Eintritts in den deutschen Arbeitsmarkt, wobei für einige hochqualifizierte MigrantInnen besondere professionsrechtliche Restriktionen gelten. Zu den Hürden der Anerkennung von Zertifikaten und des Aufenthalts-

status kommt dann die Notwendigkeit einer Berufserlaubnis (von Hausen 2010; Weiß 2010). Ungünstige Konstellationen führen, wenn nicht Glück und enormes Durchhaltevermögen zusammen kommen, zum Verzicht auf die Suche nach qualifikationsgerechter Arbeit bzw. zum resignativen Abstieg – etwa von der Ärztin zur Krankenschwester oder zur Putzfrau. Viele zugewanderte Menschen machen schlechte Erfahrungen mit der unübersichtlichen, den Eindruck von Willkür zulassenden zuständigen Bürokratie und teilweise auch mit offener Ablehnung durch die dort Beschäftigten.

Neben der rechtlichen Aberkennung kann auch eine fehlende praktische Kompatibilität einer Qualifikation zum beruflichen Abstieg führen. Wenn die Arbeitsbereiche, für die eine Qualifikation vorhanden ist, in Deutschland nur geringfügig gegeben und/oder die Konkurrenz um vorhandene „Nischen“ und annähernd äquivalente Bereichen des deutschen Arbeitsmarktes groß sind, besteht das Risiko, ins Hintertreffen zu geraten. Dabei können verschiedene komparative Nachteile den Ausschlag geben, u.a. auch im Vergleich zu typischen Mitbewerbern geringe Schriftdeutsch-Kenntnisse.

Die genannten Problematiken können sich bis hin zu einer ausweglosen Lebenssituation aufschaukeln, wenn zu den Hintergründen der Wanderungsentscheidung und den mannigfaltigen institutionellen Barrieren in Deutschland schwere Tiefschläge im privaten Bereich hinzukommen. In unserem Interviewsample finden sich Menschen, deren Lebenssituationen durch die Kumulation bzw. eine Art Teufelskreis von Heimatverlust, behördlichem Druck und Krankheiten geprägt sind. Unter solchen Bedingungen ist ein bei Androhung von Ausweisung aufrechterhaltener *Zwang* zum Besuch von Deutschkursen ein Mittel zur Verschärfung der Situation, nicht zu ihrer Verbesserung.

Offen bleiben muss zunächst noch, inwieweit die Vernichtung von Kulturkapital sich als „intergenerationale Alphabetisierungsbarriere“ erweist, bzw. inwiefern die Vertreter dieses Typus in der Lage sind, nach dem selbst erfahrenen Abstieg ihren eigenen Kindern wiederum zu einer guten Schulbildung und einer hohen sozialen Stellung zu verhelfen, bzw. inwieweit diese selbst in der Lage sind, eine solche zu erreichen. Im besten Fall gelänge ein Wiederaufstieg, im schlechtesten Fall würde sich der Abstieg intergenerational verfestigen. Aus bildungssoziologischer Sicht ist es nicht unwahrscheinlich, dass das für die eigene Karriere entwertete kulturelle Kapital aus dem Herkunftsland trotz schlechter institutioneller Rahmenbedingungen sehr gut an die Kinder weitergegeben werden kann. Eigene Bildungsaspirationen und -motivationen können auf die Kinder projiziert werden und in vergleichsweise Aussichtreiche Strategien münden. Es ist zu vermuten, dass mit viel kulturellem Kapital ausgestattete ImmigrantInnen schneller und sicherer als niedrigqualifizierte MigrantInnen, aber auch als die autochthone bildungsferne Schicht, erkennen, welche Schritte notwendig sind, um ihre Kinder über Bildung gut zu positionieren. In erfolgreichen Fällen hätte im Rückblick die Elterngeneration eine Art Opfer - der eigenen Position – erbracht, um die eigenen Kinder besser positionieren und insgesamt den Statuserhalt erreichen zu können.

Einordnung in die Typologie – Subtyp 5a

Externe Heterogenität

Der hier beschriebene Subtypus 5a markiert eine Typik über hohe (formale) Qualifikationen verfügender MigrantInnen. Entsprechende Konstellationen des funktionalen Analphabetismus sind weder mit „Herkunftseffekten“, wie sie im Zusammenhang der Typen 1, 1a und 2 deutlich werden, noch allein als kritische Lebensereignisse (Typ 4) adäquat zu beschreiben. Es bedarf dieser besonderen Typik des durch den Eintritt in eine neue, staatlich reglementierte Lebenswelt verursachten sozialen Abstiegs, um die biographischen Brüche von Zuwanderern zu verstehen, denen ihre Herkunftsvorteile verloren gingen.

Im Vergleich mit dem typischen Gastarbeiter (Subtyp 5b), der auch oft unterhalb seiner Qualifikation arbeitet(e), meint vernichteten Kulturkapital einen sozialen Abstieg, der über die berufliche Positionen hinaus alle Lebensbereiche trifft. Und dieser Typus ist nicht, wie der klassische Gastarbeiter, mit dem Ziel eines temporären Aufenthalts bei Erzielung maximalen Einkommens und einer anschließenden Rückkehr eingereist. Er kam vielmehr mit hohen auf das Einwanderungsland gerichteten Erwartungen, um dann seinen Lebensentwurf scheitern zu sehen. Im Gegensatz zur Typik illegaler Einwanderer (Subtyp 5c) stehen aufenthaltsrechtliche Probleme nicht unbedingt im Mittelpunkt. Durch nachrangigen Arbeitsmarktzugang und Rechtsunsicherheiten kann der Aufenthaltsstatus unerwartet verloren gehen, was aber eher ein temporäres Problem darstellt, nach dessen Überwindung sich aber der Weg zu hochqualifizierter Beschäftigung nicht wieder öffnet.

Der kategoriale Unterschied zum Idealtypus 6 liegt in der analytischen Vergrößerung migrationsbedingter Barrieren und eben nicht von Verfolgung und Diskriminierung im *Herkunftskontext*. Und trotz solcher Hintergründe war im Herkunftsland die Möglichkeit zum Erwerb umfangreicher Qualifikationen, hoher beruflicher Positionen und ökonomischer Unabhängigkeit gegeben. Verfolgung veranlasst recht kurzfristig zur Migration, wenn etwa historisch und gesellschaftlich tief verankerte (z. B. ethnische und religiöse Heterogenität in Jugoslawien, Türkei, etc.), aber bis dahin latente gesellschaftspolitische Konfliktpotenziale massiv zum Ausbruch kommen.

Für das Verständnis der Zusammenhänge von Migration mit sozialen und Bildungsungleichheiten sind die hier beschriebenen Typus von besonderer Bedeutung. Die Kapitalvernichtung ist danach aufzuschlüsseln, welche Ressourcen im Einzelnen verloren gingen und welche Kompetenzen noch vorhanden sind. Während das institutionalisierte Bildungskapital nach der Migration nicht anerkannt und nicht in Wert gesetzt wird, sind Bildungshintergrund, soziales und kulturelles Selbstverständnis im Habitus eingeschrieben und gehen insofern nicht verloren. In welcher Form können habituelle Ressourcen eingesetzt und an die Folgegeneration vererbt werden?

Interne Heterogenität

Hinsichtlich institutioneller Barrieren variiert die Dauer von aufenthaltsrechtlich kritischen Phasen, Arbeits- und Bildungs(Alphabetisierungs)verboten. Variieren dürfte auch das Ausmaß der Kapital-Vernichtung und der persönlichen Folgen für die Betroffenen, von der Notwendigkeit, als Aussiedler Arbeit weit unter dem erworbenen Qualifikationsniveau anzunehmen, über einen schmerzhaften Verlust politischer Mitsprache und politischer Praxis bei politischen Flüchtlingen bis hin zu umfassender körperlicher und/oder psychischer Beschädigung durch unsicheren Aufenthalts, Krankheiten, Unfälle und/oder hoffnungslos verlorene Verwirklichungschancen.

Idealtypische Unterschiede können im Vergleich zwischen Kriegsflüchtlingen und Aussiedlern ausgemacht werden: Flüchtlinge verlassen eher plötzlich und unerwartet ihr Heimatland, ohne genauere Vorstellungen das (zunächst oft unklare) Zielland entwickeln zu können, während Aussiedler bereits Vorstellungen, Ideen und Erwartungen mit dem Zielland verbunden haben. Zudem differenzieren sich die aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen aus. Genießen Aussiedler von Anfang an alle staatsbürgerlichen Rechte, verbleiben Flüchtlinge teilweise über Jahre in einem prekären Aufenthaltsstatus, der ihnen den Zugang zu vielen Bildungs- und Berufsmöglichkeiten versperrt. Für andere Flüchtlingsgruppen wiederum waren die Aufenthaltsbestimmungen in den 1980er Jahren sehr günstig, der Aufenthaltsstatus sicher und die deutsche Staatsbürgerschaft leicht zu erwerben.

Schließlich kann der Umgang mit der neuen Situation sehr unterschiedlich sein. Sozialer Abstieg kann als migrationsbedingtes Übel akzeptiert und ein Arrangement mit dem geringen sozialen Status gesucht werden, während Bildungsaspirationen auf die nächste Generation projiziert und in den Bildungserfolg der Kinder investiert wird. Wird der soziale Abstieg nicht verkraftet drohen Resignation, Depression und Psychosomatiken.

Mehrdimensionalität

Die Typik des vernichteten Kulturkapitals gewinnt bezüglich sowohl des individuellen Abstiegs, als auch der intergenerationalen Weitergabe von Bildungskapital durch eine Besprechung anderer Idealtypen noch an Deutlichkeit.

Vom Idealtyp 7, dem „Highly Skilled Migrant“ unterscheidet sich 5a durch die nicht-elitäre Position in Deutschland und die erheblich geringere Verfügung über ökonomisches, soziales und symbolisches Kapital. Der Highly skilled Migrant kann sein umfängliches kulturelles Kapital nach der Migration im Ankunftsland Deutschland vollständig verwerten. Er kann seine Qualifikationen und Netzwerke stetig erweitern und hat Optionen des Wechsels in viele Zielländer seiner Wahl, in die er wiederum sein kulturelles Kapital transformieren kann. All dies steht dem Typ 5a überhaupt nicht offen, da der Eintritt in die deutsche Gesellschaft und den deutschen Arbeitsmarkt unter ganz anderen Voraussetzungen steht: Die Branchen, für die er qualifiziert ist, zeigen in Deutschland weniger Nachfrage und haben weniger Prestige. Entsprechend wird der Typus nicht, wie der Highly skilled Migrant, geradezu an- und umworben, sondern muss sich seine Nischen organisieren.

Die empirisch noch offene Frage nach Aufstiegsmöglichkeiten der zweiten Generation gescheiterter Einwanderer liegt wiederum auf der Ebene der Herkunftseffekte. Wo die zweite

Generation aufgrund der ausländischen Herkunft auf die Hauptschule eingeschult wird, ist eine gleichzeitige Kulturkapitalvernichtung zweier Generationen zu sehen – bei der älteren durch Arbeitsrechtliche und marktstrukturelle Gründe, bei der jüngeren im Zusammenhang schulischer Diskriminierung, entsprechendem Idealtyp 1a. Es ist hochinteressant, wie diese Generation mit den Institutionen zurechtkommt, welche Berufsziele sie verfolgt und inwiefern sie diese gegen verschiedene Ungleichheitszumutungen (vgl. auch die Typen 3b und 3c) verteidigen kann.

Abstiegs- und Abwertungserfahrungen beider Generationen nehmen krisenhafte Verläufe. Die Verweigerung von Anerkennung für Qualifikationen, scheiternde Bewerbungen und ungewohnte Geringschätzung sind idealtypische kritische Lebensereignisse (Typ 4) von Migranten mit vernichtetem Kulturkapital. Das gleiche gilt für die Erkenntnis, durch die Schullaufbahnzuweisung als Ausländer benachteiligt worden.

Schematisches PortraitPortraitschema – Subtyp 5a

1 Strategien des Idealtypus für den Umgang mit Bildungsinstitutionen

Während des Erwerbs institutionalisierten Bildungskapitals im Herkunftsland wurden Strategien des Umgangs mit Bildungsinstitutionen erlernt, die jedoch im Einwanderungskontext nicht bruchlos anwendbar sind. Die für bildungsnahe soziale Gruppen typische kulturelle Nähe zu schulischen und anderen Institutionen, ist je nach nationalem Hintergrund mehr oder weniger „vernichtet“. Der Bildungshintergrund ist dennoch eine Disposition zur engagierten Aneignung neuen Institutionen- und Systemwissens, nicht zuletzt über die Allokationsfunktion des drei- bzw. viergliedrigen Schulsystems, Weiterbildungsmöglichkeiten und Bedingungen der Anerkennung von Zertifikaten. Schneller als von Menschen aus bildungsfernen Gruppen wird die Bedeutung des Beitrags der Eltern für den Schulerfolg der Kindern realisiert und im Anschluss an deren zunächst aus Unwissenheit hingenommene Hauptschulüberweisung eine Strategie zur Erreichung weiterführender Schulabschlüsse gesucht. Hochqualifizierte MigrantInnen versuchen idealtypisch schon sehr früh die deutsche Sprache zu erlernen und suchen entsprechend Volkshochschulen oder anderen Bildungsinstitutionen auf. Zudem suchen sie nach Möglichkeiten, ihr kulturelles Kapital beruflich in Wert zu setzen und mit der neuen Sprache in den Feldern Politik, Wissenschaft und Kultur zu partizipieren, wobei sie auf alle beschriebenen Grenzen stoßen.

Ein prekärer Aufenthaltsstatus und die damit verbundene strukturell schwache, abhängige Position etwa gegenüber der Ausländerbehörde können auch Menschen mit viel kulturellem Kapital und sonst souveränem Umgang mit Institutionen stark verunsichern. Auf der anderen Seite können ein positiver Asylbescheid oder gute Erfahrungen mit unterstützenden Behörden das Verhältnis zu Institutionen langfristig verbessern.

2 Umgang von Institutionen mit dem Idealtypus

Mit dem zuwanderungsrechtlichen Status, der Asylsuchenden, Flüchtlingen oder Illegalen in der BRD zugewiesen wird, gehen Versorgungsunsicherheit und ein äußerst prekärer Lebens-

standard einher. Es besteht außerdem das Risiko, gegen Gesetze zu verstoßen die für andere Bewohner des Landes gar nicht zutreffen, oder sogar in die Illegalität zu geraten. Die Verweigerung einer Arbeitserlaubnis und von Mobilität sind bedeutende Risiken für ungünstige biographische Verläufe und die Vernichtung kulturellen Kapitals. Hier ist das institutionelle Handeln sehr restriktiv. In Ausländerbehörden, Sozialämtern oder Arbeitsagenturen sind die Beziehungen extrem asymmetrisch, aufgrund von Sanktionsmöglichkeiten und mitunter sehr weitem Handlungsspielraum von Sachbearbeitern, den sie auch gegen ihre Klientel einsetzen können.

Für alle MigrantInnen mit umfänglichem kulturellem Kapital bedeuten die Nicht-Anerkennung von Zertifikaten oder die Verweigerung einer speziellen Berufserlaubnis enorme Restriktionen. Entscheidender Faktor für die Entwertung des kulturellen Kapitals sind also institutionalisierte spezifische Berufs- und Qualifikationsanforderungen sowie Praktiken der Anerkennung ausländischer Abschlüsse, die durch den deutschen Bildungsföderalismus noch zusätzlich erschwert wird.

Die praktische In-Wert-Setzung kulturellen Kapitals, die produktiv Einbringung von (Fach)Wissen in Universitäten, Unternehmen oder technischen Einrichtungen erfordert eine gute Beherrschung der Landessprache (vgl. Faist 2006: 11). Die für diesen Typus oft höheren strukturellen Barrieren betreffen die Nachfrage nach den eigenen spezifischen Kenntnissen in adäquaten Einrichtungen. Ist beides gegeben, bleiben als wichtigste Hürde die länderspezifischen staatlichen oder berufsständischen Zulassungsverfahren, die die Anerkennung von Qualifikationen fundamental erschweren (vgl. ebd.).

Neben rechtlichen Bildungsbarrieren ist der Umgang im Mikrokosmos von *Bildungsinstitutionen* zu beleuchten. Haben MigrantInnen formale Hürden überwunden, können sie natürlich von Institutionen auch positiv aufgenommen werden, und es kann passieren, dass Lehrkräfte positiver auf Kinder zugehen, wenn sie von der hohen sozialen Positionen der Eltern im Herkunftsland bzw. der bildungsnahen Herkunft von Kindern erfahren. Ggf. erfahrene Bevorzugungen korrespondieren mit der im Gegensatz zu bildungsfernen Gruppen großen Fähigkeit, die richtigen Strategien im Umgang mit Institutionen auszubilden bzw. sich anzupassen.

Interaktionsanalysen müssten zeigen, inwiefern im Klientenbild der Mitarbeiter verschiedener Einrichtungen sozialstrukturelle oder ethnisch/kulturelle/rassistische Faktoren überwiegen, inwiefern diese Dimensionen sich gegenseitig verstärken oder abschwächen. Es ist anzunehmen, dass bei MigrantInnen mit bildungsferner Herkunft eher ein benachteiligender Umgang zu sehen ist während bei bildungsnaher Herkunft trotz Migrationshintergrund von einem bildungsnahen Habitus profitiert werden kann.

Die Institutionen des jeweiligen Herkunftslandes ermöglichten und förderten Aneignung eines hohen Bildungsstandes und umfangreicher beruflicher Kompetenzen. Um an den Opportunitätsstrukturen von Ökonomie und Bildungssystem zu partizipieren, kann es allerdings, oft Jahrzehnte lang und über Generationen hinweg, notwendig gewesen sein, die religiöse oder kulturelle Identität zu verschleiern (z. B. durch Assimilation, Konvertierung in zur dominanten Religion, etc.). Solche Lebensbedingungen begünstigen die Entwicklung einer allgemeinen Angst und Skepsis gegenüber staatlichen Institutionen.

Andere Hochqualifizierte profitierten dauerhaft von Institutionen oder wurden sogar stark privilegiert, bis ein gesellschaftlicher oder politischer Umbruch die Kräfteverhältnisse veränderte. Das wohl bekannteste Beispiel dafür sind die Schahanhänger im Iran, die nach der islamischen Revolution alle ihre Privilegien verloren und geradezu über Nacht alle Institutionen gegen sich hatten.

3 Die Struktur der Lebensführung

Zum Typ 5a zählende Flüchtlinge leben – abhängig u.a. von der Stärke der Kettenmigration – relativ isoliert oder integrieren sich in die im Ankunftsland vorhandenen Ingroups und sozialen Netzwerke. Die für die Flucht verantwortliche gesellschaftspolitische Situation im Herkunftsland hat eine für diese Menschen große lebenspraktische Bedeutung. Sie haben großes Interesse daran, diese Situation intensiv zu verfolgen und sie durch Aktivitäten in Deutschland zu beeinflussen. Die mit der Entwertung kulturellen Kapitals verbundene gesellschaftliche Degradierung und der Wunsch, den persönlich gewohnten Status politischer Aktivität und gesellschaftlichen Respekts wieder herzustellen, motivieren zum Beitritt in politische Organisationen, oder zur Suche nach Gleichgesinnten zur Selbstorganisation in der Diaspora. Dadurch werden nicht zuletzt Rückkehrambitionen und Rückkehroptionen aufrechtzuerhalten versucht.

Andere MigrantInnen dieses Typus richten ihre gesamte Lebensführung auf das Bemühen um Integration in Richtung Aufnahmeland. Gerade diejenigen, die ihre Aspirationen auf die kommende Generationen projizieren und sich auf das ökonomische Aufkommen der Familie konzentrieren müssen, setzen alles daran, der nachkommenden Generation alle Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen. So wird etwa ein großer Teil der Aussiedler die Lebensführung auf die Wiederherstellung der einst im Herkunftsland innegehabten sozialen Position über die Folgegeneration ausrichten.

4 Handlungs- und Bildungskompetenzen

Ein Schlüsselmerkmal Kern dieses Idealtypus ist die Verfügung über hohe, vor allem schulbildungsrelevante Handlungs- und Bildungskompetenzen. Typisch sind Akademiker, Studierende und im öffentlichen sowie im privaten Dienstleistungssektor Tätige, die im Ursprungsland zu Bildungsbürgertum und Mittelschicht gehörten. Sie verfügen über die Handlungs- und Bildungskompetenzen, sich auch trotz funktionalem Analphabetismus sozial und strukturell in die Aufnahmegesellschaft zu integrieren. Beispielsweise übernehmen politische Exilanten und gläubige Menschen in heimatorientierten politischen Organisationen und in religiösen Gemeinden Ämter und redaktionelle Aufgaben als gute Heimatkenner oder als Experten ihres Faches. Sie schreiben in ihrer Muttersprache exzellent, sind oft versierte Rezipienten und Verfasser politischer und wissenschaftlicher Texte. Zudem verfügen sie über geeignete Strategien im Umgang mit Institutionen wie Schule, Kindergarten oder Hochschule, die zumindest ihren Kindern große Vorteile bringen wird. Resignation aufgrund des sozialen und beruflichen Abstiegs, darauf folgende Krankheiten und psychischen Beeinträchtigungen schränken die Handlungsfähigkeit der Betroffenen stark ein. Mit dem kulturellen Kapital werden dann auch Handlungskompetenzen in Deutschland „vernichtet“.

5 Soziale Netzwerke/soziale Einbindung

Je nach Art und Größe der ethnischen Gemeinschaft sind die Betroffenen Mitglieder in religiösen Vereinen, politischen Organisationen oder aber leben als Intellektuelle ein relativ einsames Leben ohne richtigen Anschluss an die Ingroup. Geringe Kettenmigration aus dem Herkunftsland und Zerstreutheit der jeweiligen Ingroup im Ankunftsland können eine starke soziale Vereinsamung nach sich ziehen.

Das verfügbare Sozialkapital kann ganz unterschiedlich strukturiert sein: Innerhalb der ethnischen Ingroup wird ggf. eine hohe Stellung eingenommen, etwa als Identitäts- und Statusanker für Menschen, deren ethnische Gruppe in Deutschland als randständig und schlecht integriert gilt. Zum anderen können diese Menschen auch in ihrer ethnischen Ingroup marginalisiert sein, wenn diese Ingroup (oder relevante Teile davon) auf Assimilation und Leistungsadaptation setzt, oder wenn die eigenen religiösen oder politischen Motive von den kollektiv dominanten abweichen.

6 Sozialstrukturelle Positionierung

Typische soziale Milieus sind sozialstrukturell benachteiligt und charakterisiert durch Lohnersatzleistungen und prekären Jobs. Der Kapitalverlust manifestiert sich in unterqualifizierten Arbeitsverhältnissen, oft in Zeitarbeit. Ihre eingeschränkten Arbeitsmöglichkeiten haben Konsequenzen für die symbolische und substantielle Reproduktion ihres sozialen Status, weil sie in einem sozialversicherungsdominierten Wohlfahrtsstaat nicht die erforderlichen Beiträge und Eigenleistungen der Vorsorge erbringen können. Mit Blick auf die im Herkunftsland innegehabte hohe oder mittlere soziale Position ist eine Art doppelter sozialstruktureller Verortung angezeigt. Darin liegt die Grundlage dafür, in der Ingroup eine zumindest symbolische Anerkennung des eigenen kulturellen Kapitals zu erfahren. In den meisten Kontexten der deutschen Gesellschaft werden die Zuwanderer hingegen mit ihrem aktuellen, aus dem Abstieg resultierenden sozialen Status konfrontiert.

7 Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitierung der Gruppe

MigrantInnen, die in Deutschland nicht beruflich erfolgreich sind, wird dafür schnell eine individuelle Verantwortung und mangelnder Integrationswille zugeschrieben. Das Institutionenhandeln, das ZuwanderInnen weniger in ihren speziellen Bedürfnissen und Problemen unterstützt, als dass es durch zusätzliche Hürden ein Scheitern bei der Bewältigung provoziert, bleibt dabei eher unsichtbar.

Die unter verschiedenen Innenministern immer wieder verschärfte Debatte über die mit Gesetzesübertretungen zu verbindenden Sanktionen (auffällig die vom ehemaligen Bundeskanzler Gerhard Schröder pointierte Forderung, ausländische Straftäter auszuweisen, „...und zwar schnell“), suggeriert eine unter Zuwanderern mit prekärem Aufenthaltsstatus überrepräsentierte kriminelle Energie und antisoziale Grundhaltung, beleuchtet aber nicht das dichte und mitunter undurchschaubare Netz besonderer Regeln, Straftatbestände und Kontrollen, das die Betroffenen immer wieder ins Unrecht stellt. Zusammenhänge von schwieri-

gen Lebensbedingungen und illegalem Verhalten werden also unterkomplex und geradezu falsch dargestellt.

Im Zusammenhang mit der Thematik des funktionalen Analphabetismus in Deutschland werden in ganz allgemeiner Weise Makrobedingungen in den Herkunftsländern erwähnt, etwa nicht gewährleisteter Schulunterricht oder kulturelle Hintergründe einer Benachteiligung von Frauen (Döbert/Hubertus 2000). Hier wird also hervorgehoben, dass die für Migranten entscheidenden Probleme nicht in der BRD, sondern bereits im Herkunftsland entstanden seien. Die Leerstelle dieser Betrachtungsweise wird in Fällen vernichteten kulturellen Kapitals besonders auffällig.

Auf politischer Ebene wird in der Nicht-Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen ein ernst zu nehmendes Integrationsproblem gesehen wird (vgl. Koalitionsvertrag CDU/CSU und FDP 17. Legislaturperiode, S. 78 und Migration und Bevölkerung, S. 3). Bis jedoch das anvisierte Gesetz für die Anerkennung von Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen verabschiedet wird und die erstrebten institutionellen Veränderungen sich in allen Bundesländern verwirklichen, kann davon ausgegangen werden, dass die Potentiale von Menschen, die bereits über eine hohe Bildung und Qualifikation verfügen, im Immigrationsland nicht voll ausgeschöpft werden.

3.6.2 Subtyp 5b: Biographisch erworbener Rückstand im Schriftdeutsch – der „klassische Gastarbeiter“

Ein wesentlicher Anteil der heute so genannten deutschen Bevölkerung mit Migrationshintergrund besteht aus den ehemals sogenannten „Gastarbeitern“ sowie ihren Familienmitgliedern und Nachkommen, die im Wesentlichen auf Basis von insgesamt acht Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik und Italien (1955), Griechenland und Spanien (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968) für einen *vorübergehenden Arbeitsaufenthalt* in Deutschland zur Schließung von akutem Arbeitskräftemangel vor allem in der Landwirtschaft, der Baubranche, dem Bergbau, der Schwerindustrie, der metallverarbeitenden Industrie und im Maschinenbau angeworben worden wurden (vgl. z.B. Herbert 2001). Obwohl auch viele dieser „Gastarbeiter“ einschließlich ihrer Angehörigen im Verlauf der Jahre in ihre Herkunftsländer zurückgekehrt sind, hat sich bekanntlich diese Form der Arbeitsmigration nach Deutschland – sozusagen unintendiert und schleichend – in einem relevanten Umfang zu einer dann doch permanenten Einwanderung entwickelt.

Unter diesen ehemaligen Gastarbeitern und ihren Familienangehörigen und Nachkommen gibt es einen hohen Anteil funktionaler Analphabeten, wobei der entscheidende Grund hier darin besteht, dass in dem persönlichen Relevanzschema der betreffenden Personen sowohl der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache als auch Bildungsorientierungen und –aspirationen im Einwanderungskontext generell wegen der *langjährig vorherrschenden Rückwanderungsorientierung* keine bzw. eine untergeordnete Rolle gespielt haben. Diese ehemaligen „Gastarbeiter“ waren einerseits davon ausgegangen, dass ihr Aufenthalt in Deutschland zeitlich befristet ist und andererseits, dass die vorübergehende

Arbeitstätigkeit in Deutschland ihnen die Gelegenheit gibt, vor allem ökonomisches Kapital anzusammeln, dass ihnen nach ihrer Rückkehr ins Herkunftsland eine Möglichkeit sozialen Aufstiegs dort eröffnet. Als entscheidender Faktor kommt jedoch hinzu, dass die sukzessive über Jahre immer wieder hinausgeschobene (und schließlich doch nicht realisierte) Rückkehrabsicht *mehrdimensional institutionell untermauert* war: Sowohl der deutsche Staat, einschließlich seiner betroffenen und befassten Institutionen, als auch die korrespondierenden Entsendestaaten sind auf Basis dieser Anwerbeabkommen und unter Berücksichtigung jeweils volkswirtschaftlicher Rationalitäten von einer temporären Migration ausgegangen. Der *deutsche Staat* wollte einen von den Arbeitgeberverbänden reklamierten Arbeitskräftebedarf in bestimmten, hauptsächlich industriellen, Produktionsbereichen kurzfristig und vorübergehend schließen, um die Fortentwicklung einer auf hohen Wachstumsraten beruhenden volkswirtschaftliche Entwicklung nicht zu gefährden. Die *Herkunftsstaaten* sind davon ausgegangen, dass auch ihre Volkswirtschaften davon insofern profitieren, als dass sie einerseits von einem Überangebot von Arbeitskraft entlastet werden und andererseits von den „Gastarbeitern“ erwirtschaftetes ökonomisches Kapital (z. T. auch kulturelles Kapital in Form von in technologisch fortgeschrittenen industriellen Arbeitsplätzen erworbenen Fertigkeiten) auf verschiedene Weise „zurückfließt“, insbesondere in Form von Rücküberweisungen (*remittances*) an die Familien der Migranten und/oder von den zurückkehrenden Arbeitsmigranten in die Herkunftsstaaten investiert wird.

Einordnung in die Typologie – Subtyp 5b

Externe Heterogenität

Die Akzente der Differenz dieses Typus im Verhältnis zu den anderen Typen (*externe Heterogenität*) bestehen in den Merkmalen 1-3 des Porträtschemas, d.h. in einer den institutionellen Vorgaben entsprechenden Struktur der Lebensführung und dieser wiederum korrespondierenden Bildungsstrategien. Besonders *charakteristisch ist in diesem Fall, dass der Aspekt des „Erlernens“ oder „Erwerbens“ eines funktionalen Analphabetismus* sich nicht nur auf primäre und familiäre Sozialisationsprozesse bezieht, sondern *einen umfassenden gesellschaftsweiten und politischen institutionellen Unterbau aufweist*. Insbesondere die Reichweite und Gleichgerichtetheit der gesellschaftlichen und politischen Institutionen im Immigrationsstaat (Migrationspolitik, Aufenthaltsrecht, Rückkehrförderungsprogramme, Abwesenheit von Integrationspolitik, Form der schulischen Eingliederung der Migrantenkinder, durch die Rückkehrannahme bedingte behördliche und sonstige institutionelle Diskriminierung) zu Gunsten einer dezidiert als temporär ausgerichteten Arbeitsmigration sind es, die diesen Typus prägen.

Der Typus des „klassischen Gastarbeiters“ ist im Kontinuum zwischen „nativem“ und „migrationsbedingtem“ funktionalem Analphabetismus *stärker als migrationsbedingt zu charakterisieren*, weil er in erster Linie durch Umstände der institutionellen Umgebung des Immigrationsstaates *nach der Einwanderung* geprägt ist. Diese migrationsbedingte Verursachung des funktionalen Analphabetismus ist besonders deutlich in den Fällen der Anwerbung qualifizierter Arbeitskräfte, die im Herkunftsland eine über die Grundschule hinaus gehende Schul-

und/oder auch eine Berufsausbildung erworben haben, wodurch sie über solide Lese- und Schreibkenntnisse in der Herkunftssprache verfügen. So wurden in der ersten Phase der „Gastarbeiter“-Rekrutierung aus der Türkei bspw. überwiegend qualifizierte Arbeitskräfte wie Metallfacharbeiter, Bergarbeiter und Baufacharbeiter angeworben, die aber in vielen Fällen zwar gut bezahlte, aber unter ihrem Ausbildungsniveau liegende Tätigkeiten ausgeübt haben (Hunn 2004: 77, 79). Bei diesen Tätigkeiten wurden i.d.R. wenig Sprachkenntnisse und kaum Lese- und Schreibkompetenzen am Arbeitsplatz benötigt, weshalb dem Erwerb der Sprache des Einwanderungslandes keine Bedeutung eingeräumt wurde. Die Annahme des bloß vorübergehenden Aufenthalts der „Gastarbeiter“ spiegelt sich auch in ihrer institutionell geprägten sozialen Desintegration, die sich zunächst insbesondere in ihrer räumlichen Ghettoisierung in von den Unternehmen bereitgestellten äußerst bescheidenen und primitiven Sammelunterkünften widerspiegelte. Die Bereitstellung möglichst billiger Unterkünfte entsprach aber in einem gewissen Maß auch den Interessen der „Gastarbeiter“ selbst (Paß 2006), die ohnehin überdurchschnittlich viel arbeiteten, um möglichst schnell ein ansehnliches Sparvermögen anzusammeln, das sie vorhatten nach ihrer Rückkehr in der Heimat zu investieren. Auch als dann die „Gastarbeiter“ zunehmend ihre Familien nachholten, weil sich der Aufenthalt als weniger kurzfristig als geplant herausstellte, hatte die dennoch aufrecht erhaltene Rückkehrperspektive Konsequenzen auch für die Ehepartner/innen und Kinder der „Gastarbeiter“. Wegen des mutmaßlich temporären Aufenthalts gab es auch bspw. für die nachgeholt Ehepartner/innen keinen Anlass, Anstrengungen des Erwerbs der Sprache des Einwanderungslandes zu unternehmen. Die Kinder wurden oft zunächst noch im Herkunftsland (z.B. bei den Großeltern) gelassen, weil sie in dem Land sozialisiert werden sollten, in dem sie voraussichtlich auch später leben werden oder sie wurden in vielen Fällen dann im schulpflichtigen Alter in die Türkei zurückgeschickt, um eine Schule im Herkunftsland besuchen zu können. Insoweit die Kinder in deutsche Schulen gingen, wurden sie teilweise in Ausländerklassen separiert und erhielten muttersprachlichen Unterricht, der auf die zukünftige Reintegration in das Herkunftsland ausgerichtet war.

Interne Homogenität

Eine gewisse interne Differenzierung des Typus (*interne Heterogenität*) besteht darin, dass die beschriebenen biographisch-institutionell migrationsbedingten Ursachen für funktionalen Analphabetismus in verschiedenen Fällen von zusätzlichen „nativen“ Einflussfaktoren begleitet werden können, die auf verschiedenen Umständen des Herkunftskontextes beruhen. So stammt bspw. ein bedeutender Anteil der „Gastarbeiter“ aus ländlich-traditionellen Umgebungen, in denen keine oder i.d.R. nur elementare Grundschulen zu erreichen waren und/oder der Erwerb des familiären Lebensunterhalts durch einfache Landwirtschaften insgesamt eine bildungsferne Orientierung der betreffenden Familien begünstigt hat. Auch eine religiös und/oder traditionell geprägte Lebensweise mit stark geschlechtsspezifisch definierten Rollen hat vielfach zur Bildungsbenachteiligung von Mädchen und Frauen geführt, die häufig gar nicht zur Schule oder nur zur elementaren Grundschule geschickt wurden, weil ihre Lebensperspektive in der Verheiratung und ihre Aufgaben in der Haushaltsführung oder Kinderaufzucht gesehen wurden. Nichtsdestoweniger wird im Kontext dieses Typus davon ausgegangen, dass selbst in den Fällen, in denen „native“ oder andere migrationsbedingte oder auch soziale Einflussfaktoren hinzukommen (die in den anderen Typen dominieren),

sowohl subjektive als auch institutionelle Strategien der Überwindung funktionalen Analphabetismus im Einwanderungsland durch die Annahme einer temporären Migration und eines nur vorübergehenden Aufenthalts entscheidend gehemmt worden sind.

Mehrdimensionalität

Die zentrale Dimension dieses Typus ist der biographische Erwerb geringer Schriftkompetenz, deren Erläuterung hier auf die Figur des Gastarbeiters zugeschnitten, aber nicht exklusiv an diesen Prototypen gebunden ist. Das Prinzip der Relevanz-Hierarchien, auf denen Lesen und Schreiben mit guten Gründen eher unten angesiedelt sind, wird umso deutlicher, wenn ihm auch in den anderen Idealtypen nachgespürt wird.

Die heutige Generation von SchülerInnen ist sehr stark von Schriftkompetenz abhängig. Eine der Rückkehrorientierung des Gastarbeiters analoge Motivation zur Vernachlässigung des Schrifterwerbs ist nicht vorhanden. Auch Bildungsbenachteiligte sind sich sehr klar über die Bedeutung dieser Kompetenzen, die immerhin auch zunehmend durchgängig thematisiert wird, gerade in Bezug auf „Problemgruppen“.

Bei genauem Hinsehen lässt sich aber die geringe Schriftsprachrelevanz doch als Herkunftseffekt abbilden. Die Ansatzpunkte für eine subjektiv nachrangige Relevanz von Schriftsprache zeigen sich in den je geschlechtsspezifischen Typiken: Die für Bildungsnachteile von Jungen (Subtyp 3b) mit verantwortlich gemachten habituell verankerten, an der Lebensrealität früherer Generationen orientierten Lebenspläne beinhalten im Kern einen frühen Eintritt in das Erwerbsleben, ganz unabhängig von schulischem Erfolg und bei eher geringfügigen Schriftanforderungen. Dieses Muster wird sogar biographisch mehr oder weniger eingelöst, sofern auf anspruchsvoller Schriftkommunikation beruhende Berufe (Verwaltung, Universität, etc.) gar nicht in Betracht kommen und sogenannte „einfache Tätigkeiten“ angeboten werden.

Unter den für Mädchen zutreffende Typiken (Subtyp 3b) ist insbesondere die der frühzeitigen Familiengründung mit einer (mindestens vorgestellten) Nachrangigkeit von Schrifterwerb verbunden. In älteren Generationen bildungsbenachteiligter Frauen (Subtyp 3a) ist diese Typik in einer dem Gastarbeiter viel ähnlicheren Weise zu sehen¹⁰: Die Vernachlässigung formaler Bildung ist hier längst nicht nur, oft gar nicht, eine subjektive Präferenz, sie entspricht vor allem der Struktur äußerer Erwartungen und biographischer Normen. Für die Arbeitertochter vom Lande war überhaupt keine Berufstätigkeit mit nennenswerten Schriftanforderungen vorgesehen, und alltägliche Anforderungen waren auch ohne Alphabetisierungskurs zu bewältigen – mit der einen oder anderen „Ausweichstrategie“, oder besser: Alltagsbewältigungskompetenz.

¹⁰ Mit dem „typischen Gastarbeiter“ ist die „erste Generation“ gesteuerter Zuwanderung hier in einer Weise männlich konnotiert, die einem verbreiteten Verständnis und einer noch immer vorhandenen Schieflage – wenn auch nicht dem neusten Stand (s. Pass 2007) - des Forschungsstandes entspricht. Dies dient an dieser Stelle einer Vereinfachung, die uns wohl bewusst ist und der Veranschaulichung dient. Bewusst ist auch, dass die fehlende Komplexität wieder einzuholen, und dass dies mit einem Verweis auf den Typen 3c nicht getan ist. Im Interviewsample sind viele Frauen dieser Generation vertreten.

Die Typik 5b ist mit keiner besonderen Art von kritischen Lebensereignissen verbunden. Allenfalls bedingt die Lebenssituation von Gastarbeitern, insofern sie zwischen zwei weit auseinander liegenden Lebenswelten leben, Situationen schmerzlicher menschlicher Verluste in einem anderen Land, und bei ggf. knapper Ressourcen wegen eingeschränkter Mobilität eine Unflexibilität von Unterstützungsbeziehungen, die zur Bewältigung verschiedener Ereignisse relevant sind.

Interessanter Weise ist der Idealtyp des Highly skilled Migrant (Typ 7) an dieser Stelle nicht allein ein kontrastierender Typ. Im Gegenteil haben hochgradig integrierte, international mobile und flexible Arbeitskräfte das Erlernen deutscher Schriftkenntnisse gerade nicht oben auf ihrer Präferenzskala, und wiederum liegen die Ursachen dafür in den äußeren Opportunitätsstrukturen. Der Unterschied zum typischen Gastarbeiter ist, dass von diesem im Zuge der Integrationsdebatte, so sinnlos dass für die späten Lebensphasen auch sein mag, zunehmend Deutschkenntnisse erwartet werden, während diese Erwartungsdimension für den Highly skilled Migrant nach wie vor überhaupt nicht zutrifft.

Portraitschema – Subtyp 5b

1 Strategien des Idealtypus für den Umgang mit Bildungsinstitutionen

Weil die betroffenen Personen wegen ihrer über Jahre und Jahrzehnte aufrecht erhaltenen Rückkehrorientierung i. d. R. keinen Anlass für den Spracherwerb der Sprache des Einwanderungslandes hatten, können sie in der deutschen Sprache normalerweise weder (gut) lesen noch schreiben. Soweit sie deutsche Sprachkenntnisse erworben haben, geschah dies allenfalls in der alltäglichen Kommunikation mit Nachbarn, beim Einkaufen und mit Kolleg/innen und Vorgesetzten am Arbeitsplatz. Die betreffenden Personen zeichnen sich aber nicht unbedingt durch eine „von Haus aus“ bildungsferne Orientierung aus. In einem relevanten Umfang haben sie ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen in ihrer Herkunftssprache erworben, die sie möglicherweise wegen mangelnder alltäglicher Praxis in einem gewissen Maß auch „verlernt“ haben. Heute bereuen sie häufig, dass sie keine rechtzeitigen Anstrengungen zum Erwerb der Sprache ihres Aufenthaltslandes unternommen haben, die sie aber gemacht hätten, wenn sie von vornherein gewusst hätten, dass sie bleiben. In einigen Fällen würden sie auch gerne jetzt noch einen Sprachkurs besuchen, unterlassen dies jedoch, weil sie keinen kostenlosen Anspruch darauf haben.

2 Umgang von Institutionen mit dem Idealtypus

Charakteristisch für diesen Typus ist die *quer durch verschiedene Politikfelder, Einrichtungen, Organisationen und Verbände verlaufende institutionelle Verankerung des vorübergehenden Aufenthalts(status) der „Gastarbeiter“*, die zunächst auf den auf temporäre Migration ausgerichteten Anwerbeverträgen der Bundesrepublik Deutschland mit den Herkunftsstaaten basierte. Die temporäre Migration war im nationalen bzw. volkswirtschaftlichen Interesse sowohl der Herkunftsstaaten als auch des Anwerbestaates. Auch die in Deutschland beteiligten Verbände, wie insbesondere Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften, sind lange von der

Rückkehr der „Gastarbeiter“ ausgegangen. Auf politischer und offizieller Ebene hat sich die Auffassung, dass die „Gastarbeiter“ eines Tages zurückkehren, bekanntlich besonders lange gehalten, und zwar weit über den Zeitpunkt hinaus, an dem die Entwicklung von einer Art Arbeitsvermittlung zu faktisch permanenter Einwanderung schon deutlich sichtbar war. Der institutionelle Ausdruck dessen war die in der Literatur vielfach zitierte *offizielle Nicht-Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland* bis zum Ende der 1990er Jahre (vgl. Bade & Bommes 2000). Erst der Regierungswechsel von einer christlich-liberalen zu einer rot-grünen Regierung 1998 hat in der Migrations- und Integrationspolitik, insbesondere durch die Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes 1999 und die Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes im Jahre 2004, einen Paradigmenwechsel eingeleitet (vgl. Davy & Weber 2001). Erst im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes wurde zum ersten Mal die Integration von Immigranten explizit als eine Staatsaufgabe auf bundespolitischer Ebene deklariert (Gross 2006) und dem korrespondierend Integrationskurse mit einem deutlichen Akzent auf den Spracherwerb eingeführt, auf deren Teilnahme Neuzuwanderer seit 2005 ein Anrecht haben.

Zuvor gab es kein umfassendes und organisiertes Angebot des Erwerbs der deutschen Sprache, das die ehemaligen „Gastarbeiter“ und ihre Angehörigen hätten nutzen können. Noch in der ersten Hälfte der 1980er Jahre beschränkte sich die deutsche Migrationspolitik im Wesentlichen auf Rückkehrförderungsprogramme, obwohl sich im Jahre 1981 bereits 47,5 % der „Gastarbeiter“-Bevölkerung 10 Jahre und mehr in Deutschland aufhielten (Herbert 2001: 226). Und erst im Jahre 1990 wurde das Ausländergesetz von 1965 reformiert, nach dem bis dahin Aufenthaltsentscheidungen allein nach Maßgabe nationalstaatlicher Interessen getroffen wurden und selbst Verlängerungen von Aufenthaltserlaubnissen wie Erstentscheidungen behandelt wurden, so dass eine Verfestigung des Aufenthaltsstatus rechtlich vermieden werden konnte (Davy 2005). Die deutsche Migrationspolitik ist zudem bekannt für eine lange währende restriktive Einbürgerungspolitik; eine trotz zwischenzeitlicher Liberalisierungen auch heute noch bestehende Tendenz im europäischen Vergleich. Im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Staaten wird „Ausländern“ in Deutschland auch kein kommunales Wahlrecht eingeräumt, das aber aufgrund des EU-Vertrages nichtdeutschen EU-Bürgern sehr wohl gewährt wird. Im Vergleich mit den „deutschstämmigen“ Aussiedlern erfuhren die Gastarbeiter eine für die Alterseinkommen folgenreiche institutionelle Benachteiligung beim Erwerb von Rentenanwartschaften (Mika/Tucci 2006).

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich diese allgemeinen Strukturen rechtlicher, institutioneller und politischer Nicht-Anerkennung und Marginalisierung nachteilig auf das Selbstwertgefühl und die Bildungsaspirationen der ehemaligen „Gastarbeiter“, ihrer Angehörigen und Nachkommen ausgewirkt hat. Auch auf dem Verständnis eines temporären Aufenthalts beruhende Tendenzen institutioneller Diskriminierung in Ausländerbehörden und im gesamten Spektrum öffentlicher und privater Dienstleistungen, haben nicht nur die objektiven Chancen sozialer Mobilität beeinträchtigt, sondern wahrscheinlich ebenso die diesbezügliche subjektive Zuversicht der Betroffenen. Außerdem gab es seit den 1980er Jahren, insbesondere in Wahlkampfzeiten, eine wiederkehrende populistische Instrumentalisierung des „Ausländerthemas“ im politischen Diskurs der deutschen Parteien.

Zielgruppenspezifische Förder- und Bildungsprogramme, die auch migrationsbedingte Bildungsrückstände adressieren, werden in Deutschland erst neuerdings diskutiert und partiell eingerichtet.

3 Die Struktur der Lebensführung

Das Verbleiben der „klassischen Gastarbeiter“ entgegen sowohl ihren eigenen als auch den Erwartungen aller anderen Institutionen, Organisationen und relevanter Bezugspersonen ist kein Resultat einer klaren Bleibeorientierung und kein Bestandteil eines definitiven Lebensplans innerhalb Deutschlands. Der entscheidende Grund für den funktionalen Analphabetismus der ehemaligen „Gastarbeiter“ und ihrer Angehörigen und Nachkommen besteht in ihrer langjährigen und oft immer wieder hinausgeschobenen *Rückkehrorientierung*, wodurch das organisierte und systematische Erlernen der deutschen Sprache in dem persönlichen Relevanzschema der betreffenden Personen (und ihrer Familien) keine bzw. eine untergeordnete Rolle gespielt hat. Sie sind davon ausgegangen, dass ihr Aufenthalt in Deutschland zeitlich befristet sei und dass ihnen die vorübergehende Arbeitstätigkeit in Deutschland die Gelegenheit gibt vor allem Sparvermögen anzusammeln, das ihnen nach ihrer Rückkehr ein besseres Leben und eventuell sozialen Aufstieg eröffnet. Wegen dieser temporären Perspektive haben sie nicht selten überdurchschnittlich viel gearbeitet (Überstunden gemacht, z. T. 12-13 Std. am Tag).

Im Laufe der Zeit haben sich die ehemaligen „Gastarbeiter“ mit ihrem Lebensmittelpunkt in Deutschland arrangiert, haben aber in vielen Fällen eine Art nostalgischer Rückkehrsehnsucht zurückbehalten, die sie aber i.d.R. als unrealistisch betrachten, weil sie sich z.B. von der gesellschaftlichen Realität in den Herkunftsländern längst entfremdet haben. Dies wurde konkret erfahren bei gelegentlichen Reisen dorthin und/oder weil die meisten Familienangehörigen und wichtigen Bezugspersonen in Deutschland leben. In dem Maße, wie sie sich mit ihrem bleibenden Aufenthalt arrangiert haben, bereuen sie es rückblickend, keine stärkeren Anstrengungen des Spracherwerbs unternommen zu haben, weil sie deutsche Sprachkenntnisse im Alltag (in Bezug auf individuelle Unabhängigkeit und Kommunikations- und Durchsetzungsfähigkeit gegenüber Behörden), als zunehmend wichtiger empfinden. Je nach Alter und Charakter trauen sie sich einen nachholenden Spracherwerb noch zu oder nicht.

4 Handlungs- und Bildungskompetenzen

Die jeweiligen Kompetenzen der ehemaligen „Gastarbeiter“ und ihrer Angehörigen und Nachkommen variieren wahrscheinlich stark nach individueller Lebensgeschichte, Arbeitserfahrungen und kulturellem Hintergrund. Der überwiegenden Beschäftigung im Produktionsbereich korrespondieren handwerkliche Kompetenzen. Erfahrungen materieller Not im Herkunftsland – ein wichtiger Grund der Migrationsentscheidung – lassen eine Orientierung auf materielle Sicherheit, vorausschauende Lebensplanung und Sparsamkeit vermuten.

Insofern sie gelernt haben, ihren Alltag unter Bedingungen von Marginalisierung und Benachteiligung zu organisieren und ihre Schwierigkeiten im Einwanderungsland mit Hilfestellung der Netze von Verwandtschaft und Ingroup zu bewältigen, verfügen sie über die Bereit-

schaft, Hilfe und Unterstützung im Rahmen ihrer sozialen Bezüge zu leisten. Moralisch-altruistische Ambitionen inklusive der Bereitschaft, Spendenleistungen im Herkunftsland zu erbringen, werden möglicherweise zusätzlich durch eine stärkere Orientierung an Traditionen und Religion unterstützt.

5 Soziale Netzwerke/soziale Einbindung

Der Grad der Einbindung in Netzwerke ist unterschiedlich. Die vormaligen „Gastarbeiter“ und ihre Angehörigen sind aber insgesamt gut in verwandtschaftliche Netze von großer Reichweite eingebunden.

Recht stark ist auch die Partizipation in MigrantInnenvereinen, -organisationen und -netzwerken, wo Beratungs- und Unterstützungsleistungen gewährt werden, gerade auch bei alltäglichen Problemen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Diese ethnischen Netzwerke, die insofern bedeutende Hilfestellungen und Dienstleistungen gerade auch für funktionale Analphabeten erbringen, werden bekanntlich aus politischer Perspektive häufig pauschal als „Parallelgesellschaften“ diffamiert.

6 Sozialstrukturelle Positionierung

Die soziale Positionierung der ehemaligen „Gastarbeiter“ variiert vorrangig nach dem Grad der Kontinuität ihrer Beschäftigungsbiographie und demgemäß nach dem Umfang, in dem sie sozialversicherungspflichtige oder prekäre Arbeitsverhältnisse inne hatten oder Zeiten der Arbeitslosigkeit erlebt haben. Sie konzentrieren sich in der ersten Generation sicher in einem eher traditionell orientierten Arbeitermilieu, das aber von der marginalisierten „Unterschicht“ bis in die Mittelschicht hineinreicht. Immerhin haben sie teilweise Häuser und Eigentumswohnungen sowie solide Rentenansprüche erworben. In einigen Fällen sind die Kinder zu höheren Schulen gegangen. In anderen Fällen verfügen sie nur über geringe Renten, erhalten soziale Unterstützungsleistungen und leben am Rande des Existenzminimums. Sie haben i.d.R. einen gefestigten Aufenthaltsstatus; einige haben auch die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen.

7 Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitierung der Gruppe

Die gesamtgesellschaftliche Wahrnehmung und Beschreibung (der Probleme) der ehemaligen „Gastarbeiter“ und ihrer Angehörigen fällt heutzutage unterschiedlich aus und spiegelt sich in einer starken gesellschaftspolitischen und parteipolitischen Konfliktstruktur in der Migrations- und Integrationspolitik. Auf der einen Seite haben sich *Grüne/Linke sowie Teile der SPD und FDP* in jüngerer Zeit immer wieder dafür eingesetzt, dass sich die politischen Versäumnisse gegenüber dieser sogenannten ersten „Gastarbeiter“-Generation in der heutigen Integrationspolitik entsprechend niederschlagen müssen, z.B. indem ihnen privilegierte Einbürgerungsansprüche gewährt werden sollten (z.B. durch vorbehaltlose Akzeptanz doppelter Staatsbürgerschaft, Ausnahme von der inzwischen geltenden Voraussetzung von Schriftsprachkenntnissen als Vorbedingung der Einbürgerung). Auf der anderen Seite gibt es starke Tendenzen, die von *CDU/CSU und Teilen der FDP und SPD* repräsentiert werden, in-

terne Differenzierungen der verschiedenen Migrantengruppen im Namen einer heutigen allgemeinen aktivierungsideologischen Politisierung des Integrationsthemas zu vernachlässigen. In diesem Diskurs wird einerseits Sprache und Bildung relativ eindimensional als „Schlüssel zur Integration“ beschrieben und andererseits werden eher asymmetrisch der subjektive „Wille zur Integration“ und die politische Steuerungsleistung des „Forderns“ hervorgehoben. Das führt dann dazu, dass auch die erste Generation von der diesem Diskurs stark inhärenten Individualisierung struktureller Ungleichheit sozusagen in Mitleidenschaft gezogen und damit die öffentliche Meinung befördert wird, dass die „Gastarbeiter“ sich ihre sprachlichen Unzulänglichkeiten, Bildungsnachteile und ungünstigere soziale Positionen zu einem gewissen Anteil selbst zuzurechnen haben.

3.6.3 Subtyp 5c: Illegale Einwanderer und kettengeduldete MigrantInnen

Aufgrund besonders weitreichender institutioneller Exklusion ist unter illegalen Einwanderern und kettengeduldeten MigrantInnen ein überdurchschnittlich hoher Anteil funktionaler Analphabeten zu vermuten. MigrantInnen, die nur über eine Duldung und keinen regulären Aufenthaltsstatus verfügen, haben prinzipiell keinen Zugang zu deutschen Institutionen der Bereiche Bildung und Integration und hatten bis zum Jahr 2000 überhaupt keinen – inzwischen einen eingeschränkten – Zugang zum Arbeitsmarkt. Illegale MigrantInnen sind derart kategorisch exkludiert, dass sie auch kaum private und eigenverantwortliche Initiativen des Erwerbs der deutschen Sprache ergreifen können, weil sie permanent die Aufdeckung ihres irregulären Aufenthalts mit der letztlichen Konsequenz ihrer Ausweisung und Abschiebung befürchten müssen. Wegen ihrer andauernd schwierigen sozialen und wirtschaftlichen Lage hat zudem durch die Sorge um das alltägliche Überleben unabweisbare Priorität.

Das Phänomen und die Situation von MigrantInnen mit fehlendem oder extrem prekärem Aufenthaltsstatus kann als besonders eklatanter Ausdruck eines unvermeidbaren grundlegenden Spannungsverhältnisses in einer Welt verstanden werden, die einerseits zunehmend von verschiedenen Globalisierungsprozessen erfasst wird, aber andererseits durch die politische Struktur separierter Nationalstaaten geprägt ist. Um (den Erwartungen ihrer StaatsbürgerInnen entsprechende) politische Steuerungsleistungen zu erbringen und Kollektivgüter in nationalstaatlichem Rahmen bereitzustellen, sind Nationalstaaten einerseits auf die Kontrolle ihrer Grenzen angewiesen, wozu auch die Festlegung der Aufenthaltsbedingungen von MigrantInnen gehört. Andererseits bekennen und verpflichten sich demokratische Staaten i.d.R. sowohl in ihren Verfassungen als auch im Kontext der Unterzeichnung internationaler Konventionen zur Respektierung von Menschenrechten, die dann nicht nur ihren eigenen Bürgern, sondern entsprechend allen Menschen auf ihrem Territorium, unabhängig von ihrer Herkunft, Nationalität oder ihrem Aufenthaltsstatus gewährt werden müssen.

Dieses „Paradox der demokratischen Legitimität“ (Benhabib 2008) – einerseits haben staatlich organisierte politische Gemeinschaften das Recht auf politische Selbstbestimmung, das die Entscheidungsgewalt über den territorialen und mitgliedschaftlichen Zugang von Zuwanderern einschließt; andererseits dürfte auch ein nach demokratischen Verfahren generierter und authentischer Mehrheitswille keine „unveräußerlichen“ Menschenrechte verletzen –

verschärft sich im Kontext illegaler Migration in Wohlfahrtsstaaten deshalb, weil durch illegale Beschäftigungsverhältnisse sämtliche Ebenen wohlfahrtsstaatlicher Regulierung – Arbeitsverhältnisse und Arbeitsbedingungen, soziale Sicherung in den verschiedenen Fällen der Arbeitsunfähigkeit (Krankheit, Arbeitslosigkeit, Alter), kollektive Vereinbarungen über die Lohnhöhe, Maßnahmen der Bildung und Qualifizierung der Arbeit (vgl. dazu Offe 1998) – unterminiert werden, und zwar sowohl aus der Perspektive der Betroffenen und ihrer Grund- und Menschenrechte als auch im Hinblick der im gesamtgesellschaftlichen Interesse liegenden wohlfahrtsstaatlichen Regulierungsreichweite und -effektivität.

Illegale MigrantInnen können ihnen im Prinzip formal zustehende basale Grund- und Menschenrechte faktisch in Deutschland nicht wahrnehmen, weil aufenthaltsrechtliche Illegalität ein Straftatbestand ist, weil u.U. auch die Unterstützung von illegalen MigrantInnen durch andere Personen strafrechtlich verfolgt werden kann, und weil es generell eine Verpflichtung seitens der Mitarbeiter öffentlicher Stellen gibt, die Ausländerbehörden zu unterrichten, wenn sie Kenntnis von Personen mit irregulärem Aufenthalt erlangen. Von den zivilgesellschaftlichen und Menschenrechts-Organisationen, die sich um die Belange von illegalen MigrantInnen kümmern, werden dabei vor allem der Zugang zur gesundheitlichen Versorgung, die Durchsetzung ihrer Rechte im Zusammenhang der Arbeitstätigkeit und das Recht auf Bildung und Schulbesuch für die betreffenden Kinder hervorgehoben. Aus gesamtgesellschaftlicher und staatlicher Perspektive ist an illegalen Arbeitsverhältnissen insbesondere problematisch, dass keine Steuern und Sozialversicherungsbeiträge abgeführt werden, dass Unternehmen, die sich an die geltenden Gesetze halten, infolge höherer Arbeitskosten im Wettbewerb benachteiligt werden, und dass bei unzureichender staatlicher Sanktionierung von illegalen Beschäftigungsverhältnissen letztlich die Gefahr besteht, dass die Standards wohlfahrtsstaatlicher Regulierung erodieren. Das Problem der Illegalität weist unter wohlfahrtsstaatlichen Bedingungen und gleichzeitiger ökonomischer Globalisierung dadurch eine weitere „Steigerungsdynamik“ (Bommes 2006: 100) auf, dass die hohen Arbeitskosten in hoch regulierten Wohlfahrtsstaaten gleichzeitig Anreize schaffen, billigere Güter und Dienstleistungen nachzufragen und anzubieten, wobei dann die untertarifliche, komplett deregulierte und ausbeutungsunbeschränkte Beschäftigung illegaler MigrantInnen eine der möglichen Lösungen darstellt.

Das Problem aufenthaltsrechtlicher Illegalität als das faktische Resultat eines Spannungsverhältnisses von hoch regulierten Wohlfahrtsstaaten und ökonomischen Globalisierungsprozessen im Kontext des normativen Dilemmas zwischen nationalstaatlicher Demokratie und Menschenrechten ist politisch nicht abschließend zu bewältigen. Eine vergleichende Perspektive zeigt jedoch, dass Nationalstaaten einen gewissen Spielraum der politischen und administrativen Bearbeitung haben, der beispielsweise im Schwerpunkt und Spektrum der Kontrollmaßnahmen variiert (ob also diejenigen kontrolliert und sanktioniert werden, die illegale Beschäftigungsverhältnisse anbieten und vermitteln oder in erster Linie die illegalen MigrantInnen selbst) und vor allem auch danach, ob und zu welchem Grad sich die Regierungen und Verwaltungen für die menschenrechtlichen Belange der Betroffenen selbst verantwortlich fühlen oder nicht. In Deutschland gibt es jedoch eine Tradition der äußerst restriktiven und immigrationskontrollorientierten Behandlung des Problems, die sich in der Art der politischen und rechtlichen Bearbeitung zeigt, die auch die Diskussionen um das Zuwanderungsgesetz überdauert hat. Obwohl der Bericht der Zuwanderungskommission im Rah-

men des vorgeschlagenen umfassenden immigrationspolitischen Konzepts angemahnt hatte (Unabhängige Kommission Zuwanderung 2001: 164ff., 196ff.), auch die Probleme der Illegalität und der sogenannten Kettenduldungen in Deutschland zu lösen bzw. zufriedenstellend zu regeln, sind diese beiden Fragen im 2004 verabschiedeten Zuwanderungsgesetz ausgespart geblieben. Der spezifisch deutsche Modus der Bearbeitung des Problems aufenthaltsrechtlicher Illegalität bestand und besteht weitestgehend auch heute darin, dass sich die staatliche Seite ausschließlich auf Kontrollaktivitäten konzentriert – z.B. Ausbau der Grenzkontrollen, Unterstützung eines gesamteuropäischen Ansatzes der Migrationskontrolle, der bspw. Entwicklungshilfeleistungen an Herkunftsländer von deren Emigrations-Bekämpfungsaktivitäten abhängig macht, Abschluss von Abschiebungen ermöglichenden Rücknahme-Übereinkommen mit Herkunftsländern –, während die gesellschaftliche Bearbeitung sozialer und humanitärer Probleme im Kontext der Lebenssituation illegaler MigrantInnen und deren menschenrechtliche Ansprüche den Organisationen der Zivilgesellschaft, insbesondere karitativen und kirchlichen Einrichtungen, überlassen werden (vgl. Cyrus et. al. 2004). Diese werden zwar in ihrer Arbeit mit illegalen MigrantInnen nicht übermäßig behindert, sie werden aber eben auch nicht unterstützt und ihre Forderungen nach besseren gesetzlichen Rahmenbedingungen und staatlichen Mitteln werden zumeist abgelehnt. Periodische Legalisierungen illegaler MigrantInnen¹¹, die es in einigen anderen europäischen Ländern gibt bzw. gegeben hat¹², werden zurückgewiesen, weil Anreize zu weiterer irregulärer Zuwanderung vermieden werden müssten und weil Gesetzesübertretungen nicht nachträglich belohnt werden dürften (vgl. Cyrus 2009). Die Einführung von anonymen Krankenscheinen, die Errichtung eines Fonds aus öffentlichen Geldern zur Finanzierung der Krankenversorgung sowie die generelle Streichung der Übermittlungspflichten öffentlicher Stellen werden im Namen der „Widerspruchsfreiheit der Rechtsordnung“ (BMI 2007: 9) und dem Verweis darauf ablehnt, dass dem Recht „in der Praxis Geltung zu verschaffen“ sei (BMI 2007: 5).

Eine Situation der Illegalität im Kontext von Migration kann grundsätzlich in drei Dimensionen entstehen (in vielen Fällen sind mehrere Dimensionen gleichzeitig betroffen): erstens kann eine *illegale Einreise* zu einem illegalen Aufenthalt führen, wenn die illegale Einreise nicht nachträglich, z.B. durch die Einreichung eines Asylantrags, legalisiert wird; zweitens kann ein *illegaler Aufenthalt* nach Ablauf eines Visums oder einer Aufenthaltsgenehmigung entstehen, wenn die betreffenden Personen nach Ende ihrer gewährten Aufenthaltsfrist nicht ausreisen; und drittens kann ein an sich legaler Aufenthalt als z.B. Tourist/in, Student/in, Asylbewerber/in oder sonstige Migrant/in ohne Arbeitsgenehmigung durch die Auf-

¹¹ Solche periodischen Legalisierungen bringen gewissermaßen ein moralisches Prinzip auch für illegale MigrantInnen zur Geltung, das bei „normalen“ MigrantInnen gilt, nämlich das der Verfestigung des Aufenthaltsstatus mit zunehmender Aufenthaltsdauer: Je länger eine Person in einem Land lebt, desto stärker sind ihre moralischen Ansprüche auf ein Bleiberecht und einen zunehmend sicheren Rechts- und Aufenthaltsstatus, der vor allem auch Abschiebungen nach einer bestimmten Frist prinzipiell ausschließen sollte. Dies ist beispielsweise mit dem Konzept einer sich mit dem Aufenthalt entwickelnden „gesellschaftlichen Mitgliedschaft“ (Carens 2005) begründet worden, was bedeutet, dass in einem Land lebende Menschen zwangsläufig in zunehmendem Maße soziale Beziehungen entwickeln, in den verschiedensten Einrichtungen partizipieren und so unvermeidlich eine wachsende Bindung zum Aufenthaltsstaat entwickeln. Eine diesem Prinzip korrespondierende Entwicklung hat es im Bereich des Aufenthaltsrechts auch in Deutschland gegeben (vgl. Davy & Cinar 2001).

¹² Z. B. in Italien, Spanien, Griechenland, Frankreich, Belgien und den Niederlanden (Vogel & Cyrus 2008).

nahme einer *illegalen Beschäftigung* illegal werden (vgl. Cyrus et. al. 2004: 59f.). Es wird angenommen, dass der überwiegende Anteil der in Deutschland lebenden illegalen MigrantInnen zunächst regulär eingereist ist und nach Ablauf des Visums oder der Aufenthaltsgenehmigung geblieben und „untergetaucht“ ist (Cyrus 2008: 5). Die Bereiche und Branchen, in denen ein hoher Anteil der Beschäftigung illegaler MigrantInnen vermutet wird, sind das Baugewerbe, das Hotel- und Gaststättengewerbe und nachgefragte Dienstleistungen in privaten Haushalten für Renovierung, Haushaltshilfe, Kinderbetreuung und Pflege älterer Menschen (vgl. Cyrus et. al. 2004: 57). Gerade im Bereich der privaten Dienstleistungen und Haushaltshilfen kann ein relativer Anstieg der Beschäftigung vor allem illegaler Migrantinnen vermutet werden (vgl. Lutz & Schwalgin 2007).

Zuverlässige offizielle Statistiken über die Gesamtzahl der in Deutschland präsenten illegalen MigrantInnen kann es aus Gründen, die sozusagen in der Natur der Sache liegen, nicht geben. Die meisten Schätzungen gehen von einer Gesamtzahl zwischen 500.000 und 1 Million illegaler MigrantInnen aus (BAMF 2005: 59). Ähnlich schwierig ist es, zuverlässige Aussagen über sozialstrukturelle Merkmale und die ethnisch-nationale Herkunft illegaler MigrantInnen zu machen. Man kann jedoch davon ausgehen, dass ein erheblicher Teil irregulärer MigrantInnen aus Ländern stammt, die entweder an Deutschland angrenzen oder aus denen sich bereits große MigrantInnengruppen in Deutschland aufhalten. Letzteres hat damit zu tun, dass ein dauerhafterer aufenthaltsrechtlich illegaler Aufenthalt gerade in Deutschland eigentlich nur dann möglich ist, wenn soziale Anschlussmöglichkeiten vorhanden sind, in deren Rahmen auf Hilfe und Unterstützung zurückgegriffen werden kann. Man kann auch annehmen, dass illegale MigrantInnen ganz überwiegend in größeren Städten leben, weil dort die Gefahr der Entdeckung weitaus geringer ist als in kleineren Städten und auf dem Land, wo aufgrund des größeren nachbarschaftlichen Bekanntschaftsgrades Mechanismen sozialer Kontrolle höher ausgeprägt sind (Pflaumer 2006: 15).

(Ketten-)geduldete MigrantInnen sind i.d.R. als Flüchtlinge nach Deutschland gekommen, die aber entweder (als ehemalige und früher so genannte „Bürgerkriegsflüchtlinge“) nicht in das übliche Asylverfahren gelangt sind oder deren Asylantrag abgelehnt wurde. Sie werden aus verschiedenen Gründen übergangsweise geduldet, weil eine aktuelle Ausweisung bzw. Abschiebung aus menschenrechtlichen (wegen einer akuten Gefahr für Leib und Leben) oder sogenannten „tatsächlichen“ Gründen (Reiseunfähigkeit, Aufnahmeverweigerung des Herkunftsstaates, fehlende Ausweispapiere) aktuell nicht möglich ist. Die Zahl geduldeter Migrant/innen betrug im Mai 2006 etwa 190.000 (vgl. Oberndörfer 2006), Ende 2007 etwa 147.100 (Breitkreutz et. al. 2007), Ende 2009 wird die Zahl mit 94.026 angegeben (Deutscher Bundestag 2009a: 3).

Einordnung in die Typologie – Subtyp 5c

Externe Heterogenität

Dieser Idealtyp stellt einen Subtyp des übergreifenden und Typus „Einwanderer mit eingeschränktem Zugang zu deutschen Institutionen und mit wenig Bildungsteilhabe“ dar. Alle drei Subtypen sind auf der „migrationsbedingten“ Seite angesiedelt und stellen insofern auf

den Einfluss der Institutionen des Einwanderungslandes ab. Die Besonderheit dieses Subtyps im Vergleich zu den beiden verwandten Subtypen besteht einerseits in dem weitreichenden bzw. kategorischen Grad der institutionellen Exklusion und andererseits in der Art der institutionellen Barriere. Während MigrantInnen mit vernichtetem Kulturkapital (Typ 5a) hauptsächlich an den Institutionen und Regelungen der Ausbildung, des Arbeitsmarktes, Berufsordnungen und den korrespondierenden Praktiken der Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen scheitern und bei klassischen Gastarbeiter (Typ 5b) durch eine insgesamt temporäre Migration begünstigende Migrationspolitik eine eindeutig auf das Einwanderungsland ausgerichtete Orientierung verhindert wurde, steht hier der fehlende oder prekäre Aufenthaltsstatus im Zentrum, der (im Fall der Illegalität) die Ausübung von Grundrechten und den Kontakt mit staatlichen Institutionen überhaupt verhindert oder (im Fall der bloßen Duldung) einen Zugang zu Bildungsinstitutionen ausschließt und insgesamt eine überlegte und längerfristige Lebensplanung verunmöglicht.

Dieser Idealtypus stellt im Kern gerade nicht auf die im Idealtyp 3 hervorgehobenen, über Geschlechterrollenbilder vermittelten Benachteiligungsmechanismen ab, die vor allem auf der Ebene konkreter, ggf. irreführender Sozialisationserfahrungen und eines inoffiziell wirksamen Wertekanons begründet sind. Bezogen auf biographische Hintergründe und Lebenswelten der Illegalen gibt es natürlich so unendlich viele Zusammenhänge mit Genderfragen, dass diese kaum zu einer Typik zu bündeln sind. Umso mehr ist die Konzentration eines Idealtypen auf den Umstand kategorialer rechtlicher und institutioneller Ausgrenzung von ZuwanderInnen als Eckpunkt der Typologie für ihren heuristischen Wert so groß. Er verdeutlicht zudem eine durch staatliche Politik hergestellte hermetische Undurchlässigkeit der „Grenze des gesellschaftlichen Wohlstands“ und damit eine fundamentale Differenzierungsdimension gegenüber erfolgreichen, idealtypisch „highly skilled“ MigrantInnen (Typ 7).

Interne Heterogenität

Funktionale Analphabeten mit prekärem oder fehlendem Aufenthaltsstatus sind vor oder während ihrer Duldung oder Illegalität in Deutschland sehr differente Erfahrungen, zu denen kritische Lebensereignisse, geschlechtsspezifische Diskriminierung und ethnische, religiöse oder politische Verfolgung oder Diskriminierung im Herkunftsland gehören. Die entsprechende Bandbreite ist so groß bzw. unberechenbar, dass sie nicht annähernd vollständig in typische mit anderen Idealtypen gemeinsame Dimensionen gefasst werden könnte. Den hier beschriebenen Subtypen kennzeichnet, dass der prekäre oder fehlende Aufenthaltsstatus zumindest während des Aufenthaltes in Deutschland die wichtigste Ursache für funktionalen Analphabetismus darstellt.

Entsprechend ist der zentrale Aspekt interner Heterogenität die Reichweite der Barrieren: Illegale leben unter noch prekäreren Umständen als Menschen, die mit einer Duldung sozusagen „nur“ weitreichend aufenthaltsrechtlich exkludiert sind, die zu Integrationskursen keinen und nur beschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt und zu Sozialleistungen haben. Kettengeduldete Migrant/innen sind überwiegend ehemalige Bürgerkriegsflüchtlinge, insbesondere aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens, Irak und Afghanistan. Bei illegalen MigrantInnen ist die Bandbreite der Migrationsmotive und der ethnisch-nationalen Herkunft schlecht zu bestimmen.

Mehrdimensionalität

Zentrales Merkmal des Subtypen ist die kategoriale institutionelle Exklusion, die die Gelegenheitsstrukturen und die Teilhabe in allen Lebensbereichen in einer Weise begrenzt, gegen die der Betroffene grundsätzlich keine Handhabe hat. Die dafür verantwortlichen Regelungen der Lebensverhältnisse und deren exkludierender Charakter wird begründet mit der Aufrechterhaltung staatlicher Souveränität, mit einem allgemeinen Interesse also, das im Verhältnis einer kaum lösbaren Abwägung gegenüber einer anderen, humanitären und universalistischen Prämisse steht, nämlich der Rechte von Menschen, zumal von Menschen in schwierigen Lebenssituationen.

Diese Typik findet sich auf den Portrait-Dimensionen 2 (Behandlung durch Institutionen) und 7 (diskursive Portraitureung) wieder im Zusammenhang mit Herkunftseffekten, nämlich mit Blick auf die Situation klassisch bildungsbenachteiligter (Typ 1) und dabei dauerhaft auf „HartzIV“ angewiesener Menschen. Hier wird ein Einkommen gewährt, das – gemessen am Anspruch gesellschaftlicher Teilhabe (u.a. Teilhabe an Produkten kostspieliger Schriftkultur) – unterhalb des tatsächlichen Lebensbedarfs liegt. Dies wird aktuell von höchster politischer Stelle mit dem Lohnabstandsgebot begründet, während das Bundesverfassungsgesetz eine Transparenz – und damit eine Einhaltung – der Orientierung am Lebensbedarf als Leitmotiv der Regelsatzfestlegung gefordert hatte. Der Rekurs der Legislative versinnbildlicht, dass ökonomischer Mangel, also Armut, als der Abdeckung von Interessen der Allgemeinheit entsprechend aufgefasst wird, die in einem nicht auflösbaren – zumindest nicht nach der Seite „Versorgungssicherheit“ – Gegensatz zum Anspruch der Deckung offensichtlich vorhandener Bedarfe steht.

Diese Spannung spiegelt sich sinnbildlich in der Höhe und der Gewährungspraxis (Zunächst nur sehr kurzfristige Gewährungszeiträume) von Arbeitsunfähigkeitsrenten wieder. Das hier verfolgte Prinzip der „Anreize“ zur Beschäftigungsaufnahme wird zunehmend verallgemeinert zum sozialstaatlichen Leitinteresse. Als Gegenpol zum Versorgungsprinzip, also der Orientierung daran, was Menschen tatsächlich brauchen, wird „Aktivierung“ tendenziell aller Bevölkerungsteile (auch sehr kranker und alter Menschen) im Namen der Verantwortung für sich und die Allgemeinheit in Stellung gebracht. Sich illegal in Deutschland aufhaltende Menschen sind von staatlich und öffentlich vertretenen Rationalität, die Orientierung an existenziellen Bedürfnissen und Teilhabeansprüchen einzuschränken, diese Einschränkungen mit einem starken Sanktionsinstrumentarium (Leistungsentzug; Kriminalisierung; Abschiebung) abzusichern, und dies mit einem existenziellen Interesse der („deutschen“ bzw. „unserer“) Gesellschaft zu begründen auf besondere Weise betroffen.

Mit Blick auf die Lebensführung (Portraitdimension 3) der Betroffenen muss ein illegaler Aufenthalt in Deutschland als kritisches, bei einer Verfestigung der kritischen Lebenslage als chronisches kritisches Lebensereignis (Idealtyp 4) aufgefasst werden. Die definitorisch charakteristische Unentschiedenheit des Ausgangs einer zugespitzten Situation kann den Alltag immer wieder einholen und sich in gefährlichen, die kategorische Gefahr von Entdeckung und Ausweisung in u.U. für die Betroffenen lebensgefährliche Heimatregionen aktualisieren. Die allgegenwärtige Anspannung, die Mobilitätseinschränkungen und die geringen Spielräume für Selbst- und Fremdversorgung prädestinieren illegale Flüchtlinge dazu, in hoher Dichte von weiteren kritischen Ereignissen – psychosomatische Erkrankungen, ökonomische Not,

erniedrigende Situationen, Unverständnis u.a.m. – zu geraten und diese nicht adäquat bearbeiten zu können. Es besteht, technisch ausgedrückt, die Gefahr dauerhaft schlechter Bewältigungsverläufe. Idealtypische Schlüsselkompetenzen (Portraitdimension 4) sind mithin „Bewältigungskompetenzen“.

Portraitschema – Subtyp 5c

1 Bildungsstrategien

Jedes transnationale Migrationsprojekt ist damit verbunden, sich auf staatliches, gesellschaftliches, kulturelles und sprachliches Neuland zu begeben, setzt also starke Ambitionen hinsichtlich der eigenen zukünftigen Lebensgestaltung voraus, umso mehr, wenn die mit aufenthaltsrechtlicher Illegalität oder Kettenduldung einher gehenden massiven Probleme und Marginalisierungen in Kauf genommen werden. Diese im weiteren Sinne Bildungsaspirationen finden jedoch in Deutschland keine Anschlussmöglichkeiten, auch nicht zu Institutionen geregelter formaler Bildung, denn der Zugang ist kategorisch verwehrt. Erschwerend kommt hinzu, dass aufgrund der permanent schwierigen sozialen und wirtschaftlichen Lage Lernambitionen und langfristig angelegte Bildungsinvestitionen zurückstehen müssen.

2 Umgang von Institutionen mit dem Idealtypus

Aus der Perspektive von Staat und Verwaltung wird aufenthaltsrechtliche Illegalität zuallererst als ein Problem mangelhafter Grenz- und Migrationskontrolle betrachtet, dem überwiegend restriktiv mit geeigneten Sanktionen und intensivierten Kontrollmaßnahmen zu begegnen sei. Sowohl die Anzahl der Mitarbeiter als auch die Etats in den Behörden, die mit Grenzschutzmaßnahmen, mit verdachtsunabhängigen Ausweiskontrollen im Inland und der Bekämpfung illegaler Beschäftigung befasst sind, sind in den 1990er Jahren erhöht worden (vgl. Cyrus et. al. 2004: 55). Während die Probleme der Lebenssituation illegaler MigrantInnen und ihrer Bedürfnisse und Rechte lange Zeit weitgehend tabuisiert waren, gibt es etwa seit dem Bericht der Zuwanderungskommission eine zunehmende öffentliche Thematisierung dieser Probleme, die wesentlich auf verstärkte und organisierte Initiativen aus der Zivilgesellschaft zurückzuführen ist. So haben sich bspw. 2004 Nichtregierungsorganisationen (Wohlfahrtsverbände, Kirchen, MigrantInnenorganisationen) im katholischen Forum „Leben in der Illegalität“ zusammengeschlossen, in dessen Rahmen jährlich eine Tagung zu den vielfältigen Problemen Betroffener organisiert wird. Dadurch wurde immerhin erreicht, dass im Koalitionsvertrag der Großen Koalition 2005 ein Prüfauftrag zum Thema der Illegalität vereinbart wurde, in dessen Folge es auch zu parlamentarischen Anhörungen und Debatten auf nationaler und Länderebene kam. In diesem Kontext kam es auch zu einigen zaghaften und marginalen Änderungen der Gesetzeslage.

Unverändert gilt jedoch, dass aufenthaltsrechtliche Illegalität juristisch gemäß § 95 des Aufenthaltsgesetzes als *Straftat* gewertet wird, die mit Freiheitsstrafen bis zu einem Jahr bestraft werden kann. Der Straftatbestand der Unterstützung bzw. Beihilfe zum illegalen Aufenthalt (§ 96 Absatz 1 Nummer 2 des Zuwanderungsgesetzes von 2005) ist aber immerhin im

Zuge der Reform des Zuwanderungsgesetzes zur Umsetzung aufenthalts- und asylrechtlicher Richtlinien der EU 2007 gestrichen worden. Dennoch gibt es eine fortbestehende Rechtsunsicherheit für alle humanitär motivierten Menschen, die Menschen ohne legalen Aufenthalt in Notsituation helfen, weil wegen des aufrecht erhaltenen Straftatbestands aufenthaltsrechtlicher Illegalität nach § 95 eine strafgesetzliche Verfolgung der Unterstützung illegal aufhältiger MigrantInnen wegen der generellen Strafbarkeit von Beihilfehandlungen nach § 27 Strafgesetzbuch möglich bleibt (Forum Menschenrechte 2008: 9; Deutscher Bundestag 2009b: 2).

Nach wie vor gilt auch die *Übermittlungspflicht gegenüber den Ausländerbehörden* für Mitarbeiter/innen öffentlicher Stellen, wenn sie Kenntnis von Personen ohne einen Aufenthaltsstatus erlangen. Allerdings ist mit dem Richtlinienumsetzungsgesetz 2007 diese Meldepflicht gesetzlich auf Fälle beschränkt worden, in dem die Mitarbeiter/innen diese Kenntnis „im Zusammenhang mit der Erfüllung ihrer Aufgaben“ erhalten. Es ist vor allem diese Übermittlungspflicht, die dazu führt, dass illegale MigrantInnen bestimmte ihnen formal gewährte grundlegende Menschenrechte faktisch nicht ausüben können (vgl. Cyrus 2009; Forum Menschenrechte 2008). So haben illegale MigrantInnen zwar vom Prinzip her die Möglichkeit, ein Arbeitsgericht anzurufen, wenn ihnen ihr Arbeitgeber den Lohn für die geleistete Arbeit teilweise oder vollständig vorenthält; sie verzichten jedoch normalerweise darauf, weil sie Angst haben, dass bei solcher Gelegenheit ihr irregulärer Status der Polizei mitgeteilt wird. Aus demselben Grund ist ihr Zugang zur gesundheitlichen Versorgung problematisch. Sie könnten in Fällen von Krankheiten und medizinischen Notfällen zwar Unterstützung im Rahmen des Asylbewerberleistungsgesetzes beantragen, was aber bedeuten würde, dass sie gegenüber den in diesem Fall meistens zuständigen Sozialämtern ihre Identität preisgeben müssten. Im Fall der medizinischen Notfallversorgung in Krankenhäusern gibt es allerdings durch die jüngst erlassenen Verwaltungsvorschriften zum Zuwanderungsgesetz eine geringfügige Verbesserung insofern, als dort klargestellt worden ist, dass nicht nur Ärzte als Geheimnisträger von der Meldepflicht ausgenommen sind, sondern auch das Verwaltungspersonal in Krankenhäusern (Deutscher Bundestag 2009b: 1).

Die prinzipielle Übermittlungspflicht öffentlicher Stellen gilt auch im Bildungsbereich und ist der Grund dafür, dass viele Kinder illegaler MigrantInnen keine Kindergärten und Schulen besuchen, weil die Eltern ansonsten mit ausländerrechtlichen Sanktionen und letztlich mit Abschiebung rechnen müssen. In diesem Bereich gibt es neuerdings aber eine gewisse Bewegung, weil auch Repräsentanten der Unionsparteien jüngst dafür eingetreten sind, Kindern von illegalen MigrantInnen den Schulbesuch uneingeschränkt zu ermöglichen. In diesem Sinn hat der frühere Innenminister Schäuble im April 2009 geäußert, „dass auch Kindern von Eltern, die ohne Aufenthaltstitel oder Duldung in Deutschland leben, der Schulbesuch möglich sein muss.“ (zitiert in: Mansel: 2010: 24) Die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, Maria Böhmer, hat in diesem Zusammenhang von einem Menschenrecht auf Bildung gesprochen. Da Bildungspolitik eine Angelegenheit der Bundesländer ist, gibt es unterschiedliche Praktiken im Umgang mit den Übermittlungspflichten im Schulbereich. Offiziell vertreten insbesondere Nordrhein-Westfalen (seit 2008) und Hamburg (seit 2009) eine Position, die Schulleitungen generell von der Übermittlungspflicht ausnimmt. Im Koalitionsvertrag der im Amt befindlichen Regierungskoalition ist eine Änderung „der aufenthaltsgesetzli-

chen Übermittlungspflichten öffentlicher Stellen dahingehend (...), dass der Schulbesuch von Kindern ermöglicht wird“, in Aussicht gestellt worden (CDU, CSU und FDP 2009).

Auch das Problem der Kettenduldung von MigrantInnen, deren Aufenthalt nur temporär hingenommen wird, weil einer Ausweisung und Abschiebung sogenannte rechtliche oder tatsächliche Gründe entgegenstehen, ist in jüngerer Zeit, im Kontext starker parteipolitischer Kontroversen, mehrfach politisch bearbeitet worden. Im Zuwanderungsgesetz konnte man sich in diesem Punkt 2004 nur auf eine Kompromissformel einigen, die den regionalen Ausländerbehörden einen weiten Auslegungsspielraum einräumte. Erteilungen befristeter Aufenthaltserlaubnisse, die eigentlich in der Regel nach 18 Monaten ausgesetzter Abschiebung erfolgen sollten, wurden im Kontext der gesetzlichen vagen Voraussetzung, dass der „Ausländer unverschuldet an der Ausreise gehindert ist“ (§ 25 Absatz 5 des alten Aufenthaltsgesetzes) überwiegend restriktiv ausgelegt, so dass es auch im Mai 2006 immer noch 190 000 Migrant/innen mit Duldungsstatus gab (Oberndörfer 2006). Im November 2006 wurde dann auf der Innenministerkonferenz eine „Bleiberechtsregelung“ für langjährige Geduldete ausgehandelt, nach der Aufenthaltserlaubnisse erteilt werden sollten, wenn die Betroffenen in einem Beschäftigungsverhältnis standen und eine Reihe von Voraussetzungen (z.B. bestimmte Aufenthaltsdauer, Straffreiheit, keine Täuschung der Behörden) erfüllten. Darüber wurde den beschäftigungslosen geduldeten MigrantInnen, die die Voraussetzungen ansonsten erfüllten, eine Frist bis zum 30.09.2007 zur Arbeitsplatzsuche eingeräumt, die dann im Erfolgsfall ebenfalls zu einer Aufenthaltserlaubnis führen sollte. Diese Regelung hat nicht zu einer substanziellen Reduktion der Zahl geduldeter MigrantInnen geführt; am Stichtag des 30.09.2007 gab es immer noch rund 147 100 Personen mit einer Duldung (Breitkreutz et. al. 2007: 389). Im Kontext des Richtlinienumsetzungsgesetzes von 2007 wurde dann eine ähnliche Regelung in das Aufenthaltsgesetz (§ 104 a/b) überführt. Diese nunmehr sogenannte „Altfallregelung“ sieht vor, dass geduldete MigrantInnen unter allerdings hohen Voraussetzungen (ununterbrochener 8jähriger Aufenthalt, Deutschkenntnisse des Niveaus A2, Verfügung über ausreichenden Wohnraum, Straffreiheit, keine Bezüge zu extremistischen oder terroristischen Organisationen, keine Vorstrafen, keine frühere Verzögerung oder Behinderung aufenthaltsrechtlicher Maßnahmen, keine frühere Täuschung der Behörden über die eigene Identität oder sonstige für Aufenthalt und Ausweisung relevanten Umstände) eine reguläre Aufenthaltserlaubnis erhalten, wenn sie den größten Anteil ihres Lebensunterhalts aus eigenen Mitteln bestreiten. Diejenigen, die nicht in einem Arbeitsverhältnis standen, aber ansonsten die Voraussetzungen erfüllten, konnte eine „Aufenthaltserlaubnis auf Probe“ erteilt werden, in deren Rahmen ihnen eine Frist bis zum 31.12.2009 eingeräumt wurde, eine Beschäftigung zu finden (vgl. Kirsch 2008). Diese Frist ist jüngst im Dezember 2009 mit Beschluss der Innenministerkonferenz um 2 Jahre verlängert worden.

Abgesehen davon, dass aus unterschiedlichen Gründen arbeitsunfähige Personen nicht erfasst sind, weisen die dargestellten Regelungen zur Beendigung von Kettenduldungen in wesentlichen Punkten offensichtlich paradoxe Züge auf: von den betroffenen Personen werden Integrationsleistungen, insbesondere solche der eigenständigen Bildung und Arbeitsmarktintegration verlangt, die ihnen zuvor rechtlich und institutionell durch ihren fehlenden Aufenthaltsstatus verunmöglicht wurden. Geduldete Migrant/innen hatten lange gar keinen und haben immer noch einen beschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt; sie unterliegen der Residenzpflicht, die ihre Möglichkeiten geographischer Mobilität einschränkt; sie hatten vor

noch nicht allzu langer Zeit nur ein Recht auf Schulbildung, nicht aber auf Berufsausbildung; und sie haben keinen Zugang zu Integrationskursen.¹³

3 Struktur der Lebensführung

Die Lebensführung von illegalen MigrantInnen in Deutschland dürfte in bedeutendem Grad einerseits geprägt sein von der permanenten Angst und Unsicherheit, dass der eigene irreguläre Status aufgedeckt werden könnte, und andererseits von der Sorge um das eigene wirtschaftliche Überleben unter den denkbar ungünstigsten Bedingungen prekärer, unsicherer, ausbeuterischer und z. T. die Gesundheit gefährdender Arbeitsverhältnisse. Bei (ketten)geduldeten MigrantInnen ist die Lebenslage auf geringfügig höherem Niveau im Prinzip dieselbe: aufgrund des bloßen Duldungsstatus können keine längerfristigen Lebenspläne ausgebildet werden, weil eine Überprüfung der Fortdauer der Duldung alle drei bis sechs Monate erneut von den Ausländerbehörden geprüft wird und insofern die Unsicherheit der Betroffenen besteht, bei nächster Gelegenheit ausgewiesen und abgeschoben zu werden. In einer solchen permanent unsicheren Lebenssituation können weder längerfristige Lebensprojekte und korrespondierende Anstrengungen der Bildung und Ausbildung verfolgt werden noch sind in dieser Situation eindeutige Orientierungen und Anstrengungen in Richtung auf Integration und Identifikation mit dem Einwanderungsland zu erwarten. Aus diesen Gründen kann der Erwerb der deutschen Sprache, abgesehen davon dass er bei diesen MigrantInnenkategorien keinerlei institutionelle Unterstützung erfährt, zwangsläufig keine prioritäre Rolle spielen – und dies trotz zu vermutender starker Bildungsambitionen.

4 Handlungs- und Bildungskompetenzen

Je nachdem, welche Tätigkeiten Menschen in der Illegalität ausüben und welchen beruflichen Hintergrund sie haben, sind entsprechende Fertigkeiten, Kompetenzen und Motivationen vorhanden, die hier vielleicht beispielhaft, aber eher nicht als Typik aufgeführt werden könnten. Zu verallgemeinern sind Kompetenzen, die in der extrem schwierigen Lebens- und Arbeitssituation *benötigt* werden. Dazu gehören eine weit überdurchschnittliche physische und psychische Belastbarkeit, sowie große Flexibilität gegenüber sich verändernden Situationen. In diesem Zusammenhang ist darauf hingewiesen worden, dass „viele irreguläre MigrantInnen (...) eine ausgesprochen unternehmerische Einstellung“ haben dürften (Vogel & Cyrus 2008), die sie in die Lage versetzt, ihren Lebensunterhalt unter widrigsten und prekären Bedingungen selbstständig zu erwirtschaften und zwischenzeitliche materielle Notlagen ggf. mit Hilfe von Freunden, Bekannten und Verwandten zu überbrücken.

5 Soziale Netzwerke/Soziale Einbindung

Man kann davon ausgehen, dass ein beträchtlicher Teil illegaler Migrant/innen über soziale Netzwerke verfügt, weil ein längerer illegaler Aufenthalt in Deutschland eigentlich nur durch

¹³ Dass inzwischen auch geduldete MigrantInnen in offiziellen Statistiken als Integrationskursteilnehmer ausgewiesen werden (vgl. BAMF 2009), beruht auf dem „Trick“, dass hier diejenigen gezählt werden, denen nach den neueren Regelungen ein Bleiberecht (auf Probe) bereits eingeräumt wurde.

die Hilfe und Unterstützung durch Bekannte und Verwandte, in gewissem Rahmen wahrscheinlich auch durch ethnische Vereine, möglich ist. Allerdings ist dieses soziale Kapital insofern gleichzeitig auf einen engeren und vertrauteren Kreis beschränkt, als immer die Gefahr präsent ist, dass die illegalen Migrant/innen an die Behörden „verraten“ werden könnten. Andererseits kann aber auch vermutet werden, dass es eine größere Zahl illegaler Migrant/innen gibt, die relativ isoliert leben und der Willkür ihrer Arbeitgeber/innen weitgehend ausgeliefert sind, was z. B. insbesondere im Fall der privaten Haushaltshilfen vorkommen dürfte.

6 Sozialstrukturelle Positionierung

Man muss davon ausgehen, dass illegale und kettengeduldete MigrantInnen ganz überwiegend extrem benachteiligten sozialen Milieus angehören. Darauf verweisen schon die branchenspezifischen Schwerpunkte ihrer Beschäftigung – z.B. Gastronomie, Reinigungsfirmen, Baugewerbe –, in denen sich inzwischen ohnehin prekäre und unterbezahlte Jobs konzentrieren. Durch den völlig fehlenden oder stark eingeschränkten Zugang zu öffentlichen Institutionen und Leistungen, müssen sie mit geringen finanziellen Mitteln auskommen. Von Bedeutung in diesem Zusammenhang ist auch, dass in Deutschland im Gegensatz zu einigen anderen Ländern auch bei vielen privaten Transaktionen (bei Beschäftigungsverhältnissen, dem Mieten von Wohnungen, größere Anschaffungen) in der Regel Ausweispapiere vorgelegt werden müssen, was auch geringe soziale Aufwärtsmobilität nahezu ausschließt.

7 Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitierung der Gruppe

In der politischen und öffentlichen Thematisierung illegaler Migration dominiert insgesamt eine grenz- und migrationskontrollorientierte, sanktionsbezogene und für die äußerst schwierige Lebenssituation Betroffener unsensible Perspektive. Aufenthaltsrechtliche Illegalität wird vorrangig als Unterminierung staatlicher Souveränität aufgefasst und oft unter den Gesichtspunkten transnationaler organisierter Kriminalität (Drogenhandel, Menschenhandel, Schleuserkriminalität und z.T. potentiell Terrorimus) und Gefährdungen der öffentlichen Sicherheit und Ordnung betrachtet (Cyrus 2008: 3f.). Die langwierige Aufrechterhaltung des ausländerrechtlichen Instituts der Duldung verdankt sich einflussreichen politischen Kräften in Deutschland, die sich beharrlich weigern, die normativen Gründe anzuerkennen, die eine klare Trennung zwischen integrationspolitischen Aspekten einerseits und Fragen der Migrationskontrolle andererseits erfordern würden. Aufenthaltsrechte müssten umso stärker im Rahmen grund- und menschenrechtlicher Ansprüche der Betroffenen betrachtet werden, je länger sie sich im Land aufhalten (vgl. Carens 2005), und können nicht prioritär dahingehend beurteilt werden, ob sie für eine „Generalprävention“ weiterer Zuwanderung geeignet sind oder nicht.

Auch wenn es in jüngerer Zeit politische Initiativen sowohl zum Problembereich illegaler Migration als auch dem der Kettenduldungen gegeben hat, dominiert nach wie vor eine Perspektive, die sowohl die Vielfalt der Migrationsgründe als auch die schwierigen Lebenssituationen der Betroffenen im Namen auf bestimmte Weise interpretierter nationaler Interessen ignoriert. Eine ausschließlich auf nationalstaatliche Souveränität fokussierte Perspektive re-

sultiert letztlich in einer Interpretation, die strukturelle Ungleichheiten, die im System sich wechselseitig abschließender Nationalstaaten verankert sind, den betroffenen Personen selbst zurechnen. Analog dem Wort von der „Individualisierung sozialer Ungleichheit“ lässt sich hier von Tendenzen einer „Individualisierung aufenthaltsrechtlicher Ungleichheit“ sprechen, was trefflich in einem Antwortschreiben des Bundesministeriums des Innern auf eine Eingabe des Jesuiten-Flüchtlingsdienstes aus dem Jahre 2001 zum Ausdruck kommt: „Ausländer, die ohne entsprechenden Aufenthaltstitel nach Deutschland einreisen oder sich hier aufhalten, verletzen das geltende Rechte und sind sich (...) in der Regel völlig darüber im klaren, welche Konsequenzen dies für ihre Lebensumstände in Deutschland haben wird. Sie sind in diesem Sinne selbst für ihre Illegalität verantwortlich. Aus dieser Position heraus können keine Ansprüche an den deutschen Staat oder die deutsche Gesellschaft abgeleitet werden.“ (zitiert in: Cyrus et. al. 2004: 58)

3.7 Idealtyp 6: Bildungsferne durch institutionellen Ausschluss und staatliche Gewalt im Herkunftsland

Die mit dem sechsten Idealtypus fokussierten Erfahrungen und Effekte betreffen biographische und historisch-politische Hintergründe von Migrationsentscheidungen, nämlich im Herkunftsland erfahrene, dort mit rassistischer, ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit, zum Teil mit politischen Gesinnung begründete Diskriminierung und institutionelle Benachteiligung, die ggf. den Zugang zu Bildung versperrt oder zumindest derart erschwert hat, dass eine Alphabetisierung ausblieb. Davon betroffene Menschen sind bei der Einreise nach Deutschland funktionale AnalphabetInnen in der deutschen, oft auch in der Mutter- bzw. Erstsprache. Viele verfügen kaum über Erfahrung mit schulischem Lernen, insbesondere in der Aneignung von Schrift, da ihnen die Teilhabe an Bildung verweigert wurde. Sie zeitigen mithin einen funktionalen Analphabetismus als extreme Form von Bildungsbenachteiligung, dessen Ursprünge in früheren Lebensumständen liegen, dessen Ursachen also zunächst „nativer“ Art sind. Das Spektrum dieser Hintergründe geht bislang konzeptionell unter hinter der Kategorie eines „primären“ Analphabetismus, der für ZuwanderInnen aus Ländern mit unzureichendem Bildungsangebot typisch sei. Einer entsprechenden Zielgruppenorientierung im Alphabetisierungs- und Zweitsprachbereich dient die Verankerung einer differenzierten Aufarbeitung in dieser Typologie. Fokussiert werden Konstellationen Erwachsener Menschen, die einer ethnischen oder religiösen (nicht unbedingt numerischen) Minderheit oder auch einer politisch aktiven Familie angehören, deren Bildungschancen schon im Primarschulbereich durch eine dominante Mehrheit deutlich gemindert wurden.

Das vielleicht bekannteste Beispiel gruppenbezogener Benachteiligung ist das Apartheidsystem in Südafrika. Obwohl dieses System inzwischen abgeschafft ist, sind die Machtstrukturen und die ungleichgewichtige Ressourcenverteilung zwischen der mächtigen Minderheit von Weißen und einer unterdrückten Mehrheit von Schwarzen bis heute noch vorhanden. Weitere Beispiele sind viele lateinamerikanische und afrikanische Länder, wie z. B. Brasilien, Namibia oder Zimbabwe, wo noch immer die Herrschafts- und Ungleichheitskonstellationen des Kolonialismus fortauern, obschon die Länder offiziell unabhängig und die politische

Eliten aus den numerischen Bevölkerungsmehrheiten zusammengesetzt sind. Als Beispiel religiöser Diskriminierung sind die Situation der Juden in vielen Ländern Europas über die letzten Jahrhunderte, der Muslime in Israel sowie der Aleviten oder Christen in der Türkei zu nennen. Die gängigsten Formen der Diskriminierung beziehen sich auf ethnische und sprachliche Zugehörigkeit, etwa der Kurden in der Türkei, im Iran, in Irak und in Syrien, der Berber in Marokko, der Tamilen in Sri Lanka oder der Basken und Katalanen in Spanien. Dabei ist Sprache in der Regel keine eigenständige Dimension, sondern eher ein zentraler Aspekt von ethnischer Diskriminierung.

Die Situation ethnischer Minderheiten in einer Gesellschaft wandelt sich mit dem historischen Kontext. In Spanien etwa wurden sie zur Zeit der Franko-Diktatur stark unterdrückt, ihre Sprachen waren aus den staatlichen Schulen und anderen Institutionen verbannt. Nach der Diktatur genossen gerade diese Gruppen ihrer vorherigen Unterdrückungserfahrungen wegen besondere Vorzüge und Rechte, die bis heute gelten. Im Fall der Türkei geht die ethnische Diskriminierung von Kurden mit sprachlicher Diskriminierung einher, die so weit geht, dass die Existenz der kurdischen Sprache geleugnet und ihre Verwendung kriminalisiert wird. In anderen Ländern, genießen ausgewählte sprachliche Minderheiten – z. B. in Kanada die Frankophonen, nicht aber die Indianerbevölkerung – besondere Rechte.

Institutionelle Diskriminierung im Herkunftsland

Verfolgung und Diskriminierung als Einflussfaktoren für funktionalen Analphabetismus können sehr verschiedene Formen annehmen, in Bildungsinstitutionen stattfinden oder von staatlichen Organen ausgehen. Ethnisch-kulturelle Minderheiten bspw. kann im Zuge einer auf Marginalisierung und/oder Assimilation ausgerichteten staatlichen Politik muttersprachlicher Unterricht verwehrt, der Gebrauch der eigenen Sprache in der Öffentlichkeit generell untersagt sein. Eine Jahrzehnte lange Politik dieser Art ist in der Türkei ein wichtiger Multiplikator für die Bildungsarmut von Minderheiten, denen keine Schulbildung in ihren Muttersprachen – z.B. Kurdisch, Zazakisch, Aramäisch, usf. – zugestanden wurde. Viele Minderheitenangehörige beherrschen zudem die offizielle Schulsprache nur sehr eingeschränkt, was einen effektiven Schulbesuch deutlich erschwert. Auf diese Weise führt engagierter Schulbesuch zu einer Gefährdung der Bildungsaspirationen und begünstigt Resignation. Zudem kann der Besuch einer Schule, die nur in der Sprache der politisch dominanten Ethnie unterrichtet, von Angehörigen ethnischer Minderheiten bewusst abgelehnt werden, um einer ethnisch-kulturellen Assimilation entgegen zu wirken.

Diese schulische bzw. schulsprachliche Diskriminierung hat eine andere Qualität als nicht-muttersprachlicher Unterricht unter nicht diskriminierenden Bedingungen. In vielen Nationalstaaten, in denen zum Teil dutzende von Sprachen gesprochen werden, gelten nur eine oder zwei Amtssprachen als offizielle und primäre Schulsprache. So findet z. B. in Indien und Pakistan in den meisten Schulen der Unterricht von der ersten Klasse an auf Englisch statt, und auch ehemalige europäische Kolonien haben Englisch, Französisch oder Portugiesisch als Amts- und Unterrichtssprache. Von den bildungsnahen und ökonomischen Eliten, und somit in eher privilegierten Schulen wird der Unterricht in diesen Fremd- bzw. „Weltsprachen“ als gut verwertbares kulturelles Kapital sogar bevorzugt. Unter Bedingungen sozialer Benachteiligung und ethnischer oder rassischer Diskriminierung aber kann eine Verdrängung der eige-

nen Sprache aus dem Kanon der legitimen Sprachen zum Bildungsnachteil werden. Und häufig sind die ethnischen Minderheiten im Vergleich mit den jeweiligen politisch-rechtlich dominanten Ethnien stärker von ökonomischer Armut, und damit häufiger von zusätzlichen Barrieren des Schulbesuchs betroffen. In solchen Fällen besuchen Minderheitenangehörige höchstens die ersten Grundschuljahre, bevor sie aus finanziellen Gründen die Schule vorzeitig abbrechen müssen. Ein weiterer wichtiger Einfluss ist das Fehlen von Schulen und von ausreichend kompetenten Lehrern in den betreffenden Städten, Dörfern und Bezirken. Hier kann zum Teil politische Absicht unterstellt werden, nicht zuletzt dort, wo kriegsähnlichen Situationen herrschen. In einigen zentral-, ost- und südostanatolischen Städten der Türkei ist beispielsweise der Schulbesuch nach wie vor mit hohen finanziellen Belastungen und zudem mit sehr weiten Schulwegen verbunden.

Häufig sind Curricula und Schulpraxis darauf ausgerichtet, die dominante Position der herrschenden Mehrheit oder Elite abzusichern. Das kann unter Minderheiten zu einer Verweigerungs- und Protesthaltung und somit zur „Selbstselektion“ führen. Andere nehmen die alltägliche Erfahrung offensichtlich gegen sie gerichteter Aspekte in Bildungseinrichtungen in Kauf um diese für sich und ihre Bildungsziele nutzbar zu machen und initiieren in Familie und Community eine ideologische oder religiöse Gegenbildung. Die exklusive Vermittlung der Perspektive (etwa auf die Landesgeschichte) einer herrschenden Ethnie, kann aber Selbstwertgefühl und Identität der Angehörigen ethnischer Minderheiten erschüttern. Dies gilt sicherlich für die Türkei, betrifft aber auch die Darstellung der Sklaverei oder der Geschichte der Indianer in den USA. Auch bei bildungsnahen SchülerInnen kann dies Resignation, Enttäuschung und Schulfremdung auslösen.

Und nicht zuletzt kann eine permanente alltägliche Verfolgungsdrohung einen geregelten Schulbesuch für die Kinder von Minderheiten erschweren bis verunmöglichen. Direkte institutionelle Exklusion oder eine die Bildungsaspirationen der Familien dauerhaft hemmende Situation erhöhen wiederum das Armutsrisiko und damit auch die Wahrscheinlichkeit generationenübergreifender Reproduktion geringen Bildungskapitals.

Lebenssituation und Bedarfe nach der Einwanderung

Der hier skizzierte Migrationshintergrund von funktionalem Analphabetismus – betrifft ‚native‘ Erfahrungen, Flucht vor einer untragbar gewordenen Situation, Hoffnung auf bessere Lebensumstände und die Suche nach Möglichkeiten zur Bearbeitung der Situation im Heimatland aus dem Exil heraus. Handlungsorientierungen nach der Ankunft in Deutschland betreffen die Aufarbeitung erlebter Verfolgungen, die Linderung gesundheitlicher Folgen, die Stabilisierung der Familie (Organisation von Familienzuzug etc.) und die Bewältigung traumatischer Erfahrungen.

Die bei all dem zu leistende Anpassung an die Verhältnisse in Deutschland ist wesentlich geprägt durch die Auseinandersetzung mit Behörden und mit normativen Vorstellungen von Integration. Die Forderung, als wichtigste Integrationsvoraussetzung die deutsche Sprache zu lernen, steht zunehmend im Mittelpunkt der Diskussion und der Verregelung des Aufenthalts. Diese Entwicklung ist zwiespältig: Fluchthintergründe und aktuelle Situation sprechen für eine mindestens extrinsisch hohe Lernmotivation. Auf der anderen Seite besetzen viele

Aufgaben, Bewältigungserfordernisse, emotionale und politischen Befindlichkeiten der Menschen einen großen Anteil ihrer Kraft und Aufmerksamkeit. Während sich also alle über den Nutzen des Lernens einig sind, ist die Kongruenz normativer Forderungen mit dem aus vielen existenziellen Gründen labilen Relevanz- und Aufmerksamkeitsschema unsicher.

Die Bedeutung günstiger Rahmenbedingungen für einen nachholenden Schriftspracherwerb

Die Situation für Flüchtlinge in der BRD ist stark von der außen- und innenpolitischen Situation abhängig. Insgesamt hat sich die Situation von Menschen, die aufgrund von politischer, ethnischer oder religiöser Verfolgung und Diskriminierung in ihren Herkunftsländern zugewandert sind, massiv verschlechtert, seit in den 1970/80er Jahren Kriegsflüchtlinge aus Vietnam mit Hilfe breiter Spendenaktionen aus Booten befreit und nach Deutschland gebracht wurden, damit sie Asyl beantragen konnten um dann sehr gute Aufnahmebedingungen zu genießen (heute, z. B. Bootsflüchtlinge im Mittelmeer betreffend, geradezu undenkbar). Auf gute Bedingungen trafen auch Menschen, die während des kommunistischen Regimes aus Afghanistan geflüchtet waren oder nach der islamischen Revolution den Iran verlassen hatten. Die gute Aufnahme dieser Flüchtlinge war durch das seinerzeit geltende Asylrecht, viel stärker aber noch durch die symbolische geopolitische und ideologische Bedeutung im Kontext des kalten Krieges bedingt. Auch wenn es damals keine aktive Integrationshilfe in Form von Sprachkursen etc. gab, die Unterstützung sich in der Regel auf caritative und sozialpädagogischer Maßnahmen beschränkte und die Kinder in der Schule nicht immer besondere Förderung erfuhren, so waren doch die allgemeinen institutionellen Rahmenbedingungen sehr gut, insofern es für Flüchtlinge leichter war, einen sicheren Aufenthaltsstatus und eine Arbeit zu bekommen. Eine Gruppe, die auch nach der Asylreform und über das Ende des kalten Krieges hinaus besondere Privilegien genossen hat, waren die ethnisch Deutschen aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion. Diese waren auch die einzigen Gruppen, die nach ihrer Einreise mit allen Rechten ausgestattet waren, einschließlich gesonderter Sprachförderung an Schulen und Integrationshilfen durch den Staat.

In den letzten Jahren verschlechterte sich die Situation dramatisch. Flüchtlinge müssen sich mit einem problematischen (aufenthalts-)rechtlichen und politischen Status sowie mit prekären wirtschaftlichen Verhältnissen arrangieren. Umso mehr sind die integrativen Bildungsangebote problematisch, insbesondere Deutschkurse, die weniger angeboten als verbindlich vorgeschrieben werden, begleitet von einem existenzbedrohenden Sanktionspotenzial. Den Aufenthaltsstatus mit Kursteilnahme und Kurserfolg zu verknüpfen, also Ausweisung anzudrohen, bedroht den Sinn der Flucht, und der Bildungsanstrengung selbst. Die Betroffenen werden maximalem Stress ausgesetzt, was für die Lernfähigkeit kontraproduktiv ist. Die Verbindlichkeit kann gelegentlich eine Chance sein – etwa für Frauen, die Argumente zur Durchsetzung ihres Bildungsanspruchs in der Familie finden – vergrößert aber das Risiko sich aufschaukelnder persönlicher und familialer Krisen.

Einordnung in die Idealtypologie – Subtyp 6

Externe Heterogenität

Das diesen Idealtypen unterscheidende Moment liegt darin, dass speziell Bildungsbenachteiligung im Herkunftsland in Kontexten ethnischer, rassischer, religiöser oder politischer Diskriminierung und Verfolgung als Ursache für funktionalen Analphabetismus in den Blick genommen wird. Solche Hintergründe sind sehr anders gelagert als die andere institutionelle Mechanismen: Noch viel eindeutiger als beim Typ 1a ist hier ein bildungsfernes Elternmilieu (wie bei Typ 1) nicht entscheidend. Bildungsmöglichkeiten werden nach askriptiven Gruppenmerkmalen vergeben bzw. angehörig von Minderheiten verwehrt. Das bedeutet, dass auch eine Förderung von Kindern aus bildungsgewohnten und sogar Elitemilieus unterdrückt wird, sofern dies im Sinne von Machtdifferentialen zwischen ethnischen oder religiösen Gruppen funktional ist. Dieser Typus verdeutlicht, ähnlich wie die Typen 5a und 5b, dass nicht nur individuelle Begabung oder Bemühung, sondern auch Bildungsnähe und -ehrgeiz der Eltern und der lebensweltlichen Milieus zur Erklärung von Lernrückständen nicht hinreichend sind. Der „native“ Idealtyp 6 relativiert darüber hinaus die Erklärungskraft des Herkunftslandes an sich. Wichtiger sind offenbar die Macht- und Herrschaftsstruktur, die eigene Verortung und die Position der Familie in dieser Struktur sowie die Modi von Machtkämpfen.

Interne Heterogenität

Die jeweiligen Gründe von Diskriminierung im Herkunftsland und die dortigen politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten variieren stark, ebenso das Ausmaß der Benachteiligung. Es liegt nicht zwingend „klassische Bildungsferne“ vor, sondern oft ist im Zuge von Machtverschiebungen ein sozialer Abstieg von Familien und Bevölkerungsgruppen durch Entzug von Bildungsmöglichkeiten herbeigeführt.

Die Binnendifferenzierung des hier besprochene Typus ist gekennzeichnet durch die im Ursprungsland greifenden „Kriterien“ für eine Diskriminierung, Verfolgung und Marginalisierung der jeweiligen Gruppe: Hat für den Einen seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie die stärkste Rolle gespielt, so ist es bei anderen die Religion oder die politische Gesinnung. Ebenfalls unterscheiden sich Art und Intensität der Diskriminierung, Verfolgung und Marginalisierung im Herkunftsland. Im Hintergrund von funktionalen Analphabetismus steht ggf. „nur“ die Tatsache, dass im Herkunftsland die eigene Muttersprache in der Schule nicht gelehrt wurde, oder aber – wie z. B. im Fall der Kurden in der Türkei – ein Verbot der Sprache, Restriktionen bei der Ausübung kultureller Praktiken, Verfolgung und Gewaltausübung (Yildiz 2005). Im Zuge solcher Erfahrungen erlittene Traumata, psychische Erkrankungen und Vulnerabilitäten bedingen ggf. noch zusätzliche Barrieren für den Erwerb der Schriftsprache und der Erfolg des Deutscherwerbs ist nicht zuletzt davon abhängig, ob auf diese Gegebenheiten eingegangen wird, oder ab unterschiedslos ein früher und durchgängiger Kursbesuch durchzusetzen versucht – und damit das Stressniveau noch erhöht wird.

Integrationsstrategien, Bildungsaspirationen und Aufnahmefähigkeit für den Deutschunterricht variieren mit dem Grad der „eigentlichen“ Bildungsnähe. Familial tradierte hohe Bildungsaspirationen -motivationen wurden ggf. durch die Situation im Herkunftsland gedros-

selt, sind aber weiterhin habituell verankert. Unter Verfolgten sind aber auch in „klassisch“ bildungsfernen Milieus aufgewachsene Menschen. Die Aufnahme durch das deutsche Schulsystem kann entsprechend unterschiedliche Effekte zeitigen. Eine Kombination von Alphabetisierung und „Wiederaufstieg“ über die zweite Generation ist denkbar, aber keineswegs sicher. „Nativ“ bildungsferne Menschen können durch weitere institutionelle Diskriminierung wiederum Bildungsbenachteiligt bleiben.

Schließlich variiert der Typus nach den erfahrenen politischen und sozialen Bedingungen des Immigrationslandes. Wie oben beschrieben, wurden je nach historischem Kontext, weltpolitischer und innerpolitischer Situation Flüchtlinge in Deutschland sehr unterschiedlich behandelt. Der Vergleich vor kommunistischen Regimen geflüchteter Flüchtlinge aus Afghanistan oder Vietnam mit kurdischen Flüchtlingen aus der Türkei verweist auf die Bedeutung der Opportunitäts- und Interessenstrukturen in Deutschland (Beziehungen zum türkischen Staat vs. ideologischer Ost-West-Gegensatz).

Mehrdimensionalität

Dieser Idealtypus beleuchtet in seiner Weise einen Hintergrund der Differenz zwischen den Idealtypen 1/„Bildungsfern und institutionell benachteiligt“ und 2/„Bildungsnah und institutionell bevorzugt“: Benachteiligung im Bildungssystem reproduziert sich nicht im bildungsfernen Milieu an sich, sondern über gruppenbezogene Vorurteile, Negativstereotype und Abgrenzungsbestrebungen einer dominanten machtstarken Gruppe. Das Erkennen von „Problemschülern“ (Typ 1a) ist eine Variante solcher Mechanismen. Der Idealtyp 6 verweist auf systematisch diskriminierende Verhinderung von Bildungszugängen für Außenseitergruppen durch machtstarke Gruppen in sehr viel aggressiverer, folgenreicherer und expliziter auf die Erhaltung von Machtstrukturen zielende und Weise.

Die sehr differenten Erfahrungen von Jugendlichen in Deutschland haben mit dem Idealtypen 6 eine gemeinsame Dimension, die Norbert Elias generalisierend als Prozess von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen beschreibt, (Elias/Scotson 2002). Aus dieser Perspektive ist institutionelle Diskriminierung eingebettet in Strategien der herrschenden, der Etablierten-Gruppe, ihr Klassencharisma zu reproduzieren: Der erzwungene soziale Abstieg einer jungen Generation der „Außenseiter“ scheint ein Bild der Minderwertigkeit gegenüber der Etabliertengruppe und damit deren Überlegenheitsansprüche zu bestätigen.

Diskriminierung im Zusammenhang mit der Geschlechtszugehörigkeit gilt für den Idealtyp 6 nicht als primärer Erklärungsfaktor für verhinderte Bildungsteilhabe, sondern – der Anlage von Typ 3 entsprechend – als zusätzliche, die gruppenbezogenen Mechanismen ggf. konkret prägende Dimension. So haben religiöse Markierungslinien der Abgrenzung von etablierten und Außenseitern u.U. für Frauen und Männer unterschiedliche Folgen, etwa in Hinblick auf Ge- und Verbote und entsprechende Sanktionierungen. Rassistische Negativzuschreibungen mischen sich nicht selten mit sexistischen (für Schulen in Deutschland gesehen von Hummrich 2002) und die systematische Ausübung von Gewalt kann nach Geschlecht selektieren. Auch geschlechtsbezogene Elemente von Bildungsbenachteiligung sind also hier in Kontexten historisch-politischer Gegebenheiten, von Verfolgung und Diskriminierung eingebettet zu betrachten.

Kritische Lebensereignisse, Traumata und Exklusionserfahrungen (Typ 4) sind für die Erfahrungstypik der nativen Bildungsbenachteiligung geradezu konstitutiv. Allein das Erleben des ausgeschlossen-Werdens von der Teilnahme an Bildung und ggf. anderen gesellschaftlichen Feldern sowie die aggressiven systematischen Ungleichheitszumutungen bedeuten schmerzliche Erfahrungen, den Verlust erwarteter Normalitäten und gewohnter Ressourcen sowie die Notwendigkeit außergewöhnlicher (Über-)Lebensstrategien. Die schließlich migrierten Menschen, die als funktionale AnalphabetInnen in Deutschland leben sind schon mehrmals aus der geordneten Alltagswelt mit ihren Sicherheiten und Handlungsoptionen herausgerissen worden und es ist unsicher, wie weitgehend Deutschland die Hoffnung auf eine sicherere Situation erfüllen wird. Eine in den Interviews oft vorgefundene Form eines schockierenden Ressourcenverlusts besteht in der Einbuße der körperlichen und psychischen Gesundheit. Gerade im Zusammenhang mit der hohen Belastung durch die Angst vor einer Ausweisung, dem Verlust gewohnter Lebensbedingungen und den Widrigkeiten der aktuellen Lebensbedingungen sind Krankheiten zum einen wahrscheinlich und bedeuten zum anderen oft den Verlust der persönlichen Handlungsfähigkeit und Robustheit als bis dahin verlässlichste und unverzichtbare Ressource. Ein Aufschaukeln von Lebensrisiken und Abstiegen ist eine zu erwartende Folge. Dabei spielen die mit dem Idealtypen 5 fokussierten Aufnahmebedingungen selbstredend eine zentrale Rolle. Die Spannung zwischen humanitären und an Menschenrechten orientierten Motiven der Flüchtlingsaufnahme, und politischen Interessen in Deutschland (vgl. Subtyp 5c) strukturiert die aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen, die Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt und auch die Gelegenheitsstrukturen für Erwachsenenbildung und Alphabetisierung.

Portraitschema – Idealtyp 6

1 Strategien für den Umgang mit den Bildungsinstitutionen

Die im Herkunftsland gemachte Erfahrung von Diskriminierungen in Bildungseinrichtungen ist dazu angetan, das Menschen diesen Institutionen auch im Immigrationsland skeptisch, ängstlich oder vermeidend gegenüber stehen. Der Umgang mit den Institutionen kann aber auch von einer besonders positiven bis euphorischen Einstellung bestimmt sein. Ethno-kulturelle Minderheiten, deren kulturelle Ausdrucksformen im Herkunftsland verboten sind, erleben den grundrechtlich verfassten Kontext westlicher Gesellschaften als Gelegenheit zur offensiven Pflege ihrer kulturellen Identität, ggf. einhergehend mit starken Bildungsambitionen (auch im Kontext ihrer zuvor unterdrückten Sprache). Gerade bei politisch verfolgten Minderheiten (die politische Autonomie oder sogar einen eigenen Staat anstreben) kann der entschlossene und ambitionierte politische Kampf – gerade auch über das Medium der Öffentlichkeit der Einwanderungsländer – sogar starke Bildungsaspirationen hinsichtlich der Sprache des Aufnahmestaates begünstigen. Die Hochschätzung von Bildung im Zusammenhang mit der Erfahrung von Entmachtung und erzwungenem sozialen Abstieg, legt eine hochaspirative Einstellung zur Schullaufbahn der eigenen Kinder nahe.

Die vorhandenen Bildungsambitionen können allerdings überlagert werden von anderen Prioritäten der Lebensbewältigung, mit der Folge eine Minderung des Bildungseinsatzes oder

des temporären Verzichts. Aufgrund der beschriebenen Hintergrunderfahrungen wird funktionaler Analphabetismus in der ersten Zeit nach der Einwanderung vielleicht gar nicht und zum handlungsleitenden Problem und Bildung nicht zur Priorität erhoben. Die Chancen, Bildungsambitionen mit dem Prozess der Vergangenheitsaufarbeitung und der Konsolidierung der Lebensverhältnisse zu vereinbaren, sind jedoch abhängig von den im Immigrationsland gegebenen Bedingungen. Oft besteht Jahre lang im Zusammenhang mit einem prekären Aufenthaltsstatus gar kein Recht zum Besuch eines Alphabetisierungskurses. Wer schnell eine Arbeit aufnehmen will bzw. muss hat kaum die Zeit, sich um schriftsprachliche Defizite zu kümmern. Insbesondere Frauen können in Betreuungsaufgaben der Familie sehr stark eingebunden sein und teilweise sogar zusätzlich zum Einkommen der Familie beitragen, was eine sekundäre Alphabetisierung noch weiter erschwert.

Die Entwicklung der Bildungs- und Spracherwerbsaspirationen ist unter anderem abhängig von der Stärke der Kettenmigration aus dem Ursprungsland sowie von der Qualität und Reichweite von Migrantenselbstorganisationen (MSO). Diese fungieren als wichtige Anlaufstelle für unterschiedliche alltagsrelevante Angelegenheiten. Sie können den Neuankömmlingen viele Hilfestellungen anbieten und auch Ihre Bildungsaspiration stärken. Zu Alphabetisierung fördernden politischen Maßnahmen gehören mithin Stärkung und Kooperation mit den MSO.

2 Umgang von Institutionen mit dem Idealtypus

Bildungsbarrieren durch Verfolgung oder Diskriminierung im Herkunftskontext spielen eine herausragende Rolle als (Migrations-)Hintergrund geringer Sprachkompetenz. Die Hauptproblematik liegt hier auf der Behandlung durch Institutionen. Diskriminierende Ungleichbehandlung im *Herkunftsland* ist ein Hauptgrund der Migration. Von fehlendem Unterrichtsangebot in der Sprache einer Minderheitengruppe und kulturell-hegemonialer Curricula-Gestaltung über Ausgrenzung aus den Bildungsinstitutionen bis hin zu Verfolgung und Gewaltandrohung können solche Erfahrungen unterschiedlich drastische Formen annehmen.

Gute Rahmenbedingungen gab es für Flüchtlinge, die in den 1970ern und 80ern aus den damals sozialistischen Staaten in den Westen geflüchtet sind und auch für Kurden aus der Türkei, die als Gastarbeiter nach Deutschland einwanderten. Russlanddeutsche, die in Russland aufgrund ihrer Muttersprache teilweise in den Bildungseinrichtungen benachteiligt werden (z. B. gab es nicht in allen Schulen deutschen Schulunterricht) begegneten in Deutschland zumindest bis zur Mitte der 90er Jahre guten Aufnahmebedingungen. Im Gegensatz zu vielen anderen Migrantengruppen genossen Russlanddeutsche das Recht, Beschäftigungsjahre im Herkunftsland für die in Deutschland berechnete Rente zu veranschlagen und hatten in vielen Schulen Anspruch auf gesonderten Deutschunterricht. Und zuletzt hat sich – auch im Zusammenhang der Änderung des Asylrechts – die Situation in der Bundesrepublik allgemein enorm verschlechtert. Der Umgang mit Flüchtlingen ist seit dem vom geringen Umfang der sozialen Rechte geprägt, die sie als Asylbewerber oder Flüchtlinge in Deutschland in Anspruch nehmen können (siehe Zuwanderungsgesetz 2005). So sind die Regelungen der Gewährung von Asyl für Flüchtlinge (BMBF 2008) sehr restriktiv geworden. Zentral dafür ist sicherlich einerseits die Drittstaatenregelung, nach der Menschen, die aus einem sicheren Drittstaat in die BRD einreisen, kein Recht haben, einen Asylantrag zu stellen (§ 62a

AsylVFG). Viele Flüchtlinge verbringen viele Jahre, gar über ein Jahrzehnt ihres Lebens in der BRD mit einem sehr unsicheren Aufenthaltsstatus und werden sowohl vom Arbeitsmarkt als auch von Angeboten der Sprachförderung oder von Integrationskursen ausgeschlossen. Andererseits werden viele Flüchtlinge von den Arbeitsagenturen oder vom Bundesamt für Flüchtlingsfragen zur Teilnahme an Integrations- oder Alphabetisierungskurs oder an Fortbildungen verpflichtet, häufig ohne die persönliche Lebenslagen und Pläne zu berücksichtigen. Die Aufenthaltserlaubnis wird zunehmend an Besuch solcher Kurse gekoppelt. Diese Herangehensweise erzeugt bei den Betroffenen zusätzlich zu den Fluchterfahrungen psychischen Druck. Zum Zwang zu einer organisatorisch und emotional schlecht getimten Kursteilnahme kommt die sozialdisziplinierend eingeschränkte Bewegungsfreiheit (Migranten mit einem restriktiven Aufenthaltsstatus haben nicht das Recht auf freien Wohnortwechsel). Häufig fehlt eine integrative sozialarbeiterische oder psychologische Tätigkeit, die einem Alphabetisierungs- oder Integrationskurs vorgeschaltet und begleitend angeboten werden müsste. Dafür fehlen den entsprechenden Einrichtungen oft die Ressourcen.

3 Die Struktur der Lebensführung

Die Lebensführung ist typischerweise von einer prekären ökonomischen Situation geprägt. Viele Flüchtlinge leben viele Jahre in Asylbewerberheimen und haben dort Kontakt zu Menschen mit einem vergleichbaren Schicksal. Zur Erarbeitung des Lebensunterhaltes besetzen sie, sofern ihnen dies erlaubt und/oder möglich ist, vorwiegend Nischenmärkte, wo sie körperlich belastende Tätigkeiten ausführen (z.B. in Imbissen als Hilfskoch, Restaurants als Tellerwäscher, in der Baubranche oder in der Gebäudereinigung als Helfer), die größtenteils deutlich unter Tarif vergütet und nicht unbedingt allen Arbeitsschutzbestimmungen gemäß gestaltet werden. Der Alltag ist also von der ökonomischen Seite her belastend und zeitaufwändig, umso mehr wenn Familien zu versorgen und zusammen zu führen sind, und er kann unter ungünstigen Umständen, etwa im Falle von Krankheiten, in eine Situation ohnmächtigen Abstiegs führen.

Daneben ist die Lebensführung bestimmt von der identitätsbezogenen und kulturellen Orientierung im Ankunftsland im Zusammenhang mit der Aufarbeitung von Erfahrungen gruppenbezogener Diskriminierung. Ein regelmäßiger Besuch kultureller, religiöser oder politischer Vereine und anderer Organisationen und die Teilnahme an deren alltäglichen Aktivitäten gehören zu den Integrationsstrategien. Gerade in der ersten Zeit des Aufenthaltes findet sich hier oft die entscheidende Unterstützung. Für politische Minderheiten (Exilanten, klassische Diaspora) kann die Einbindung in „ethnische“ Gemeinschaften und Organisationen eine ganz starke Rolle spielen, wenn sie durch transnationale politische Aktivitäten auf eine Transformation politischer Verhältnisse des Herkunftslandes hinwirken möchten. Es ist biographisch konsequent, wenn kulturelle Eigenheiten, die im Herkunftsland sanktioniert werden, in Deutschland in den Alltag aufgenommen und auch besonders gepflegt werden, wenn der Förderung der Muttersprache und der Revitalisierung traditioneller Rituale und Feste verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet wird. Es sind aber auch andere Integrationsmuster (Nauck 2009 und 2004) zu erwarten. Zu der Gruppe, in deren Namen eine Person verfolgt wurde, muss sie gar keine persönliche starke Bindung haben. Viele Menschen fühlen sich trotz aller Diskriminierung der Mehrheitsgesellschaft ihres Herkunftsland zugehörig (man

denke an die assimilierten Juden in Deutschland, die seinerzeit über ihren Ausschluss aus der Armee empört waren), und das Aufnahmeland Deutschland wird ggf. mit starken Assimilationsbestrebungen besetzt.

4 Handlungs- und Bildungskompetenzen

Die beruflichen Kompetenzen von Flüchtlingen sind selbstredend vielfältig. Eine Idealtypik kann hier v.a. entlang der Barrieren für die In-Wert-Setzung von Erfahrungswissen, beruflichen und alltagspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten skizziert werden.

Zu den Barrieren gehören die beschriebenen aufenthaltsrechtliche Einschränkungen und die Verweigerung einer Arbeitserlaubnis. Zudem entspricht nicht jeder zuvor ausgeübten handwerklichen und landwirtschaftlichen Praxis ein Einsatzfeld in Deutschland. Für Saisonarbeit gibt es Bedarf, etwa für Ernteeinsätze, in urbanisierten Regionen ist dieser Bedarf allerdings begrenzt. Insbesondere für subsistenzwirtschaftliche Familienarbeit fehlt innerhalb der Lebensbedingungen von Flüchtlingen einfach die Grundlage. Und schließlich ist der Arbeitsmarkt aufgrund von Arbeitslosigkeit, Konkurrenz und Verdrängungswettbewerb ohnehin sehr problematisch für Zuwanderer, denen Bildung bis dahin verweigert wurde. Das für den Typus 5a charakteristische Problem der Nichtanerkennung von Bildungszertifikaten stellt sich dem idealtypisch bildungsexkludierten Flüchtling gar nicht.

Flüchtlinge müssen vor und auch nach der Einreise nach Deutschland Strategien zur Bewältigung eines außerordentlich schwierigen Alltags entwickeln. Mit prekären und gefährlichen Lebensbedingungen umzugehen, ohne vollständig überfordert zu sein bzw. dass eigene Leben entgleiten zu lassen erfordert ein hohes Maß an Aufmerksamkeitssteuerung, Disziplin und sozialer Sensibilität. Die in den skizzierten Kontexten – nicht zuletzt durch die Einreise- und aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen Deutschlands hervorgerufene – zentrale Bedeutung des Umgangs mit Stress ist Anlass genug, nicht leichtfertig mit der Annahme zu operieren, funktionale AnalphabetInnen falle es aufgrund mangelnder Schriftkenntnis besonders schwer, ihr Leben im Alltag zu meistern. Dies wäre eine ungerechte irreführende Vereinfachung von Wirkungszusammenhängen. Schließlich ist an der sechsten Idealtypik zu sehen, wie Menschen durch die den Alltag bestimmenden sozialen und politischen Umstände am Bildungs- und Schrifterwerb gehindert und stetig vor enorme Schwierigkeiten gestellt werden, und dass sie darum als funktionale AnalphabetInnen weit überdurchschnittliche Alltagsbewältigungskompetenzen mobilisieren mussten und weiterhin müssen. Sicher ist es lohnend, unter dieser Perspektive auch die Situation autochtoner Bildungsbenachteiligter zu befragen.

Die alltägliche Konfrontation mit Lese- und Schreibanforderungen mobilisiert an sich Bildungsaspirationen. Die Einstellung zu Sprache und das entsprechende Lernpotenzial sind aber schon vorstrukturiert durch die als Minderheiten erfahrenen Lebensumstände. Der Status der Sprachminderheit hat hier einen eigenen, sozio- und psycholinguistisch zu bestimmenden Einfluss (Brizic 2007 und 2008), der in Fällen von erzwungenen Sprachwechseln besonders schwer wiegt. Ein durch ein Verbot des Gebrauchs der Muttersprache und erzwungene andere Sprachpraxis bedingtes Unbehagen an Sprache schlechthin, kann eine Barriere für den Erwerb und die intergenerationale Vermittlung von Sprachkenntnissen darstellen.

Innerhalb politischer Minderheiten sind Kompetenzen des politischen Kampfes, der Organisation von Demonstrationen, der politischen Mobilisierung usw., in vielen Fällen auch Medienkompetenzen vorhanden, insbesondere wenn das politische Projekt eine transnationale Dimension hat. Interesse und Vermögen zum Erwerb deutscher Sprachkenntnisse können hier anknüpfen.

Schließlich plausibilisiert dieser Typus, dass das Vermögen zur Externalisierung der Ursachen eigener Bildungsrückstände eine Ressource darstellt, die nicht nur zur emotionalen Entlastung, und Verdrängung von Lernerfordernissen, sondern vor allem auch zur Bewahrung einer realistischen Weltsicht und der Chance zur Wahrnehmung einer erklärbaren Welt unabdingbar ist.

5 Soziale Netzwerke, soziale Einbindung

Familie, Verwandtschaften und die eigene ethnische / religiöse Gruppe stehen bei diesem Typus im Mittelpunkt der sozialen Einbindung in Deutschland. Viele Menschen sind integriert über das Sozialleben in Vereinen und anderen Organisationen, in denen formelle und informelle Unterstützung gewährt wird. Dabei kann die interne Solidarität innerhalb der eigenen Gemeinschaft und der entsprechenden Vereine aufgrund des gemeinsamen Bedrohungslebens ganz besonders ausgeprägt sein. Größe und Kapitalstärke der sozialen Netzwerke können davon abhängen, inwieweit sich die Mehrheitsbevölkerung im Immigrationsland mit den Minderheiten solidarisiert. So gab es z. B. in den 90er Jahren große Solidaritätsbekundungen von Seiten deutscher, linker Studierender mit kurdischen Aktivisten, die für letztere sicherlich in vielen Bereichen hilfreich waren. Dass Flüchtlinge z.T. außerhalb von MSO recht isoliert leben, ist den prekären Lebensverhältnissen und aufenthaltsrechtlichen Regelungen geschuldet, die die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, und auch die gesundheitliche Versorgung, sehr erschweren.

6 Sozialstrukturelle Positionierung

Ein großer Teil der Menschen mit den skizzierten Erfahrungen gehört zu den unteren sozialen Schichten. Das gilt vor allem für die neu eingereisten MigrantInnen, die zumeist mit wenig oder gar keine finanziellen Mitteln in der BRD eingetroffen. Damit sind sie zu Beginn ihres Aufenthaltes von staatlichen Transferleistungen abhängig. Durch die restriktiver werdenden Aufnahmebedingungen erhalten viele Asylbewerber einen verringerten Sozialhilfesatz und dürfen zumeist keine Arbeit aufnehmen, sodass sie im Immigrationsland ökonomisch bereits strukturell depriviert sind. Durch den Entzug von Bildungsmöglichkeiten und den funktionalen Analphabetismus in Deutschland sind sie ebenfalls im Bezug auf ihr kulturelles Kapital benachteiligt.

Mit Unterstützung von Ingroups und ethnischer Nischenökonomien finden einige durchaus etwas angenehmere Arbeiten oder machen sich selbstständig. Fraglich ist allerdings, ob Migranten der ersten Generation mit einem primären Analphabetismus sich in der Zweit- oder Drittsprache Deutsch soweit fortbilden können, dass sie mit umfänglichen schriftsprachlichen Anforderungen verbundene Berufe einzunehmen in der Lage sind. Bildungsaspirationen

werden, ähnlich wie bei anderen MigrantInnentypen, auf die nächste Generation projiziert, der soziale Aufstieg durch Bildung von den eigenen Kindern erwartet.

7 Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitureierung der Gruppe

In den letzten Jahren hat das gesellschaftliche Interesse an Hintergründen und Lebenslagen von Flüchtlingen in Deutschland deutlich an Intensität verloren. Mit dem Bonner Asylkompromiss im Jahr 1993 wurde die Wahrnehmung dieser EinwanderInnengruppe geprägt von Xenophobien – zum Teil geschürt von Medien und konservativen Politikern. Flüchtlinge werden nach wie vor als ein Import von Armut und Belastung für den deutschen Sozialstaat und das soziale Klima in Deutschland wahrgenommen. Bis Anfang/Mitte der 1990er war die Migrationspolitik Deutschlands noch viel stärker durch den Aspekt der Verantwortung gegenüber anderen Staaten und gegenüber Verfolgten geprägt. Seit dem ist eine Verschiebung zur einseitigen Priorisierung nationaler Interessen zu beobachten. War die Einrichtung des Asylrechts eng mit historischer Verantwortung gegenüber den eigenen faschistischen Verbrechen verbunden, so ist dieser Aspekt sukzessive, auch im Rahmen der Europäisierung dieses Regelungsbereichs – mit der Tendenz zur „Festung Europa“ – immer weiter zurückgedrängt worden.

3.8 Idealtyp 7: Der „Highly Skilled Migrant“ ohne Alphabetisierungsbedarf

Der Highly skilled Migrant ist akademisch gebildet und zwischen 20 und 50 Jahre alt. Seine Qualifikationsstruktur dürfte zu einem großen Teil auf naturwissenschaftliche Fächer ausgerichtet sein, aber im betriebswirtschaftlichen Bereich, wie etwa Management dürfte dieser Typus ebenfalls vertreten sein. In der Regel sind solche „High Skilled Migrants“ in Arbeitsfeldern tätig, die als ökonomisch hochinnovativ gelten und in denen transnationale Kommunikationen und Kooperationen im Rahmen eines europäischen oder globalen Marktes eine bedeutende Rolle spielen, weshalb i.d.R. nicht die deutsche Sprache, sondern die englische Sprache die feldspezifische Verkehrssprache ist. Das gilt nicht nur für die universitären Arbeitsplätze, sondern auch für die Industrieforschung oder international tätige Institutionen wie die Weltbank, UNICEF oder die WHO.

Hoch qualifizierte MigrantInnen sind noch verhältnismäßig wenig erforscht. Ihre Bleibeabsichten und Bleiberechte dürften stark schwanken und es ist unklar, ob sie in Deutschland bleiben, nach einigen Jahren in ihre Herkunftsländer zurückwandern oder aber in einen anderen Staat weiterwandern. Immerhin gibt es unter hochqualifizierten Migrant/innen aber Personen, die seit über fünfzehn Jahren in Deutschland leben, kein Wort deutsch sprechen und das weder als gravierenden Mangel empfinden, noch die Absicht haben, Deutschland als Hauptwohnsitz wieder zu verlassen. Noch zentraler ist in diesem Zusammenhang, dass ihnen ebenfalls von Seiten der deutschen Gesellschaft weder Kompetenz- noch Integrationsdefizite attestiert werden.

Im Gegensatz anderen Typen liegt in diesem Fall eine eindeutige institutionelle Begünstigung vor, die seit der Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes hochqualifizierten MigrantIn-

nen bspw. privilegierte Einwanderungsgelegenheiten und Aufenthaltsrechte, erleichterte Familiennachzugsmöglichkeiten und günstigere Einbürgerungsbedingungen einräumt. Dies hat offensichtlich viel mit dem seit der öffentlichen Diskussion um die „Green Card“ vielfach beschworenen nationalstaatlichen „Wettbewerb um die besten Köpfe“ zu tun.

Mit dem Paradigmenwechsel in der deutschen Migrationspolitik sind gegenüber hochqualifizierten MigrantInnen alle essenziellen Barrieren abgebaut worden, die für alle anderen Formen der Migration zutreffen und z.T. die Zugewanderten erheblich unter Druck setzen. Aufgrund des Bildungserfolges und der guten Arbeitsmarktposition darf der Einfluss einer „guten“ Herkunft aus einem bildungsgewohnten und anregungsreichen Elternhaus angenommen werden, der nicht durch eklatante Lernschwierigkeiten und überfordernde kritische Lebensereignisse überdeckt wurde. Es handelt sich mithin insgesamt um einen kontrastiven Typus, der in unserem Sample nicht vertreten, der allerdings empirische Realität ist (Lowell 2008; World Bank 2005) also keineswegs extra für die Idealtypologie konstruktiv „erfunden“ wurde.

Dieser Typus ist besonders geeignet, Definitionsprobleme hinsichtlich funktionalem Analphabetismus transparent zu machen: Wird das Kriterium dysfunktionaler Schriftkompetenz in der *deutschen* Sprache angewandt, dann ist sind „Highly Skilled Migrants“ als funktionale Analphabeten im deutschen Kulturraum zu klassifizieren. Wird das Kriterium gesellschaftlicher Teilhabe, auch der Teilhabe an Schriftkultur und schriftlicher Kommunikation angelegt, dann sind Highly skilled Migrants alles andere als funktionale Analphabeten: Weder in arbeits- noch in lebensweltlichen Bereichen sind sie marginalisiert, sondern sie haben im Gegenteil eine exponierte Stellung. Auch die politisch-institutionelle Lebensumwelt behandelt diese MigrantInnen bevorzugt. Es ist schwer vorstellbar, dass ein erfolgreicher hochqualifizierter Migrant, wenn er sich gelegentlich deutsch geschriebene Etiketten, Kartenlegenden oder Hinweise erklären lässt, dies als „Vermeidungsstrategie“ bzw. Strategie des Verbleibs in Unselbständigkeit ausgelegt bekommt. Gerade wenn zum Netzwerk gehörende Personen um kleine Hilfestellungen ersucht werden, ist dies soziologisch als Aktivierung von Sozialkapital zu beschreiben bzw. als Kommunikationsangebot, welches keine Scham- und Peinlichkeitsgefühle auslöst, sondern alle Teilnehmenden per se aufwertet.

Gemessen am Erklärungsbedarf für solche Phänomene sehr unspezifisch, verweisen in Deutschland einschlägige Definitionen auf die „Beherrschung der Schriftsprache“, deren „unzureichende Beherrschung [...] und/oder [...] Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität“ (Döbert-Nauert 1985), „die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen“ (Drecolll 1981), bzw. „des notwendigen bzw. erwarteten Grad[es]“ (Hubertus 1991). Dass die *deutsche* Sprache jeweils nicht explizit genannt wird, mag eben auf die Annahme von *Selbstverständlichkeit* und Universalität gesellschaftlicher Mindestanforderungen zurück zu führen sein, die aber bei Betrachtung hochqualifizierter erfolgreicher MigrantInnen weder in Hinblick auf die Sprache, noch hinsichtlich der lebensweltlich erfahrenen Anforderungen gehalten werden kann: Auf beiden Ebenen muss mit enormen, durch Ausbildung, biographischen Hintergrund, sozialen Status, Beschäftigungsbranche, aktueller Integrationspolitik und lebensweltlichem Milieu strukturierten Unterschieden gerechnet werden.

Gerade dieser Typus verweist also auf die massiven Unschärfen in den Definitions-Versuchen des funktionalen Analphabetismus. Interessant für unseren Zusammenhang ist, dass dieser

Typus nicht nur subjektiv keinen Bedarf hat, die deutsche Schriftsprache zu lernen – er hat sie teilweise nicht einmal objektiv. Nämlich genau dann, wenn auch das gesamte Umfeld akademisch geprägt ist und auch im Freizeitbereich und in den sozialen Netzwerken das Englische als Verkehrssprache vorherrscht, so dass hier ein lebensweltliches Integrationsdefizit nicht ohne weiteres erkennbar ist.

Einordnung in die Typologie _Idealtyp 7

Externe Heterogenität

Dieser Typus zeichnet sich innerhalb der Typologie dadurch aus, dass keinerlei Barrieren die Bildungsambitionen und die beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt hat. Er stammt nicht (wie Typ 1) aus wirklich bildungsfernen Milieus. Wenn er innerhalb der Schule mit Ungleichheitszumutungen (wie etwa Typ 1a) konfrontiert wurde, dann konnte er sich darüber hinweg setzen, er wurde nicht (wie Typ 3), durch Geschlechtsbezogene Rollenbilder und Sozialisationserfahrungen irregeführt und benachteiligt, durch politisch-historische Umstände in den Herkunftsländern (wie Typ 6) nicht an seinem sozialen Aufstieg gehindert. Schon gar nicht werden ihm in Deutschland irgendwelche Teilhabebarrrieren in den Weg gelegt. In vieler Hinsicht ist sogar genau das Gegenteil der Fall.

Der Idealtyp des Highly skilled Migrant ist auch insofern deutlich anders konstruiert als der ebenfalls erfolgreiche Typus 2, dessen Herkunftsvorteile besonders deutlich werden in Fällen manifester Lernschwierigkeiten. Probleme des Schrifterwerbs sind für den Highly skilled Migrant – zumindest als generalisierter Idealtyp und Teil der Typologie – gar kein Thema. Er hat eher ein Talent für das Lernen von Sprachen und erweitert in pragmatischer Weise immer genau die Schriftsprachkompetenzen, die ihm am meisten nützen.

Interne Heterogenität

Die hochqualifizierten MigrantInnen (mit geringen deutschen Schriftsprachkenntnissen lassen sich grob sortieren Studenten und ArbeitsmigrantInnen. Zwar gab es schon immer internationalen studentischen Austausch. Im Zuge der Internationalisierung von Studiengängen (in der BRD durch die Einführung von BA/MA) ändern sich jedoch teilweise die Ziele eines Aufenthaltes im Zielland. Konnte man bis vor einigen Jahren noch davon ausgehen, dass der Aufenthalt eines ausländischen Studenten auch mit dem Erwerb der Sprache verbunden war, gibt es heute auch in der BRD zunehmend internationale Studiengänge und die Umstellung der Lehr- und Forschungssprache ins Englische, sodass das Erlernen der deutschen Sprache für die Studenten nicht mehr reizvoll oder notwendig ist, die erforderlichen formalen Qualifikationen können ebenfalls auf englischer Sprache erworben werden. Geändert hat sich ebenfalls die deutsche Migrationspolitik im Bezug auf den Aufenthalt internationaler Studierender. So wird Studierenden, die innerhalb einer bestimmten Frist einen Job finden, eine dauerhafte Aufenthaltsperspektive angeboten. Andere kommen als fertige – akademisch ausgebildete – ArbeitsmigrantInnen nach Deutschland. Auch für diese Gruppe ist auf-

grund ihrer Einbindung in ein international ausgerichtetes Arbeitsumfeld das Erlernen der deutschen Sprache zur Bewältigung des Alltags nicht zwingend notwendig.

Eine zweite Achse lässt sich vielleicht nach dem Grad des ökonomischen und kulturellen Kapitals unterscheiden. So können hochqualifizierte einerseits auch im Herkunftsland zu den ökonomischen und kulturellen Eliten gehören. Beispiele dafür wären Topmanager und Unternehmer, die international agieren, aber auch im wissenschaftlichen Bereichen, wo um die besten Köpfe, um die „Top-Professoren“ gerungen wird (Stichwort: head-hunting).

Auf der anderen Seite kann es sich bei den highly skilled migrants aber auch um aus der Unter- oder untern Mittelschicht stammenden Aufsteiger handeln, die durch einen Auslandsaufenthalt. Diese Gruppe könnte vor allem aus den Entwicklungs- und Schwellenländer bestehen. Es ist auch diese Gruppe, die stärker familial gebunden sind und wo die (ökonomischen) Hoffnungen der ganzen Familie darauf gerichtet sind. Bei den ökonomischen Eliten, die in ihren Herkunftsländern bereits zu privilegierten Gruppen gehören, dürfte dies nicht zutreffen, hier kann davon ausgegangen werden, dass auch die Familienangehörige auf Remittances nicht angewiesen werden und somit familiäre Bindungen eine geringere Rolle spielen, hier steht sicherlich die individuelle Karriere im Vordergrund, diese sind stärker transnational aktiv. Bei der Gruppe der aufgestiegenen MigrantInnen aus den Schwellenländern ist vorstellbar, dass sie durchaus Bleibeabsichten hegen, wenn sich im Immigrationsland attraktive berufliche Perspektiven ergeben. Im Gegensatz zu den Eliten könnte diese Gruppe somit durchaus mit einem gewissen Verzögerungseffekt – vielleicht analog zum klassischen Gastarbeiter – in einigen Jahren Zielgruppe von deutschen Alphabetisierungskursen werden.

Mehrdimensionalität

Die sofort auffallenden Dimensionen dieses Typus sind zum einen das Ausbleiben migrationsbedingter Nachteile und zum anderen, dass der „Highly Skilled Migrant“ von allen Idealtypen das am stärksten ausgeprägte Defizit im Schriftdeutschen (und auch im mündlichen Sprachgebrauch im Deutschen) aufweist, und doch keine lebensweltlichen und vor allem keine ökonomischen Nachteile hat. Ein in gleicher Weise erfolgreicher Idealtyp ohne Migrationshintergrund und ohne Deutschkenntnisse ist schlechthin nicht vorstellbar.

Dieser Typus „verkörpert“ nicht nur, dass nicht Sprachkompetenzen, schon gar nicht schriftliche Deutschkompetenzen per se über Lebenschancen bestimmen, er zeigt dies darüber hinaus anhand der mit den anderen Typen gezeigten Dimensionen:

Deutlich wird, wie die Effekte sozialer Herkunft moderiert durch politisch-institutionelle Bedingungen sowohl im Herkunftsland, wie auch im Ankunftsland: Wie andere MigrantInnen auch, ist dieser Typus „betroffen“ von einer politischen Atmosphäre, die den Ausgleich der Interessen und Rechte von ImMigrantInnen einerseits und gesamtgesellschaftlicher bzw. – staatlicher Interessen andererseits deutlich zugunsten einer eindimensionalen Bewertung nach nationalstaatlichen Interessen (der wirtschaftlichen Entwicklung, der demographischen Erfordernisse, der Bewahrung volkswirtschaftlicher Voraussetzungen der Erhaltung nationalstaatlicher sozialer Sicherungssysteme) verschoben hat. Nun ist dieser, qua Herkunft und institutioneller Barrierefreiheit in seiner Heimat erfolgreiche Typus sozusagen ein Nutznießer

dieser Verschiebung in Deutschland, durch andere MigrantInnen unter Druck geraten. Dieser Zusammenhang von Migrations- und Aufnahmeintergrund steht wiederum im Kontext einer dynamischen internationalen Debatte: Die entwicklungspolitische Interpretation, nach der es sowohl dysfunktional als auch unmoralisch ist, weniger entwickelten Ländern ihre gut ausgebildeten Arbeitskräfte zu entziehen („brain drain“), hat sich ebenso fundamental geändert (Kolb 2005). Inzwischen dominieren entwicklungspolitische Auffassungen, die davon ausgehen, dass auch aus Entwicklungsländern abgewanderte Bildungseliten im Kontext aufrecht erhaltener und relativ kontinuierlicher (transnationaler) Kontakte, Bindungen und Beziehungen in ihre Herkunftsländer dazu motiviert werden, durch Rücküberweisungen („remittances“), Spenden, Investitionen, Unternehmensgründungen und -zusammenarbeit, Unterstützung lokaler Projekte zur Entwicklung ihrer Heimatländer beizutragen, und zwar u. U. selbst dann, wenn sie nie wieder zurück migrieren (vgl. Hunger 2003). Diese fulminante Verschiebung der Interpretation von Migration als ein Problem der Entwicklung hin zu einem Teil ihrer Lösung wurde in den letzten Jahren auch massiv von internationalen Organisationen, wie z.B. der Weltbank, gefördert (Faist 2008)

Zu sehen ist also, wie abhängig die Teilhabechancen von ZuwanderInnen davon sind, wie die beteiligten Staaten ihre nationalen Interessen, ihre Verantwortung und ihre Rolle im internationalen Zusammenhang definieren und diese Definitionen in rechtliche Formen gießen.

Dieser Zusammenhang spiegelt sich wider in einem Generationeneffekt, der im Vergleich der „Highly skilled Migrants“ mit „typischen Gastarbeitern“ Idealtypen 7 und 5b) zum tragen kommt:

Zu sehen sind zwei Generationen angeworbener Arbeitskräfte. Typische Gastarbeiter wurden für den temporären Einsatz im Produktions(helfer)bereich gesucht. Die bilateralen Anwerbeabkommen beruhten auf einer angenommenen Interessengleichheit, die die Rückkehr der Arbeitskräfte voraussetzte. Dem Highly skilled Migrant wird die Aufgabe zugedacht, die Zukunftsbranchen in Deutschland ausbauen zu helfen. Die dafür in Frage kommenden Personen werden als elitäre Gruppe international mobiler Spitzenkräfte betrachtet, die sich stets die besten Lebens- und Arbeitsbedingungen suchen und über ihren Aufenthaltsort nach Marktlage und prinzipiell autonom entscheiden. Entsprechend wird die Frage Rückkehrorientierung genauso wenig problematisiert wie die der Integrationsanforderungen. Man ist sozusagen froh, solche Spitzenkräfte überhaupt für einige Zeit binden zu können.

Wie bei den anderen Typen auch, bleiben hier viele Aspekte der Biographien in der idealtypisierenden Konstruktion relativ offen. Hochqualifizierter MigrantInnen lassen aber, das ist der umso deutlicher hervortretende Kern dieses Typus, von ihrem Erfolg rückschließen auf einen guten Verlauf an den normativen Übergängen und wann immer Krisen verschiedener Art aufgetreten sind. Dieser Typus muss sozusagen über die Ressourcen, das Selbstbewusstsein und die positiven Erfahrungen eigener Handlungsbefähigung verfügen, die notwendig sind, um kritische Lebensereignisse (Idealtyp 4) vor allem als Entwicklungsanreiz anzunehmen und erfolgreich zu bewältigen. Dieser Typus hat sich ganz offenbar gegen eventuell auch an ihn herangetragene Ungleichheitszumutungen, wie sie hier für die Schülertypen 1a, 3b und 3c skizziert sind, ggf. behaupten können bzw. es nie nötig gehabt, seine beruflichen Ambitionen „anpassen“ zu lassen. Eine insgesamt von Erfolgen geprägte Lebensgeschichte, die zum einen qua Herkunft leicht erreicht, zum anderen durch Bewältigung kritischer Statuspassagen

verbucht werden konnten, bestätigt einen Habitus, der auch die „Rolle“ des Highly skilled Migrant auszufüllen geeignet ist.

Der „Highly Skilled Migrant“ sollte alles in allem als eine Art mehrdimensionaler Kontrastfolie sensibilisieren können für die Vielfalt von Lernvoraussetzungen und Lernblockaden und für die zentralen Bedingungen und Barrieren gesellschaftlicher Teilhabe.

Es geht dabei nie um eine Relativierung der Bedeutung von Schriftkompetenz, sondern im Gegenteil um eine differenzierte Erläuterung entlang ihrer „Einbettung“ in je konkrete Lebenswege und Lebensverhältnisse.

Portraitschema - Idealtyp 7

1 Strategien des Idealtypus für den Umgang mit Bildungsinstitutionen

Hochqualifizierte MigrantInnen sind Akademiker/innen und haben zumeist schon früh hochgradige Bildungsaspirationen entwickelt, die i.d.R. durch primäre und sekundäre Sozialisationsprozesse und in einzelnen Fällen auch durch ein institutionelles Umfeld in den (auch weniger entwickelten) Herkunftsländern von Eliteschulen und Eliteuniversitäten begünstigt wurden. Hochrangige Bildungsabschlüsse sowie das Beherrschen mehrerer in internationalen Kontexten gebräuchlicher Sprachen gelten ihnen als zentrale Voraussetzung sozialer und geographischer Mobilität und damit als Schlüssel zu besseren Lebenschancen. In zunehmend vielen Fällen sind bereits ausländische Studienaufenthalte in den führenden westlichen Ländern ein selbstverständlicher Bestandteil ihres Studiums.

Da das persönliche Migrationsprojekt normalerweise nicht eindeutig von Anbeginn auf ein bestimmtes westliches Land ausgerichtet ist, gilt der Erwerb der englischen Sprache als vorrangig, da diese als Wissenschaftssprache, im Kontext globalen Wirtschaftshandelns und in mehreren bevorzugten Ländern potenzieller Immigration am besten verwertbar ist. Das Erlernen der deutschen Schriftsprache wird nicht gesondert forciert. Möglicherweise werden „nebenbei“ die Deutschkenntnisse verbessert und optional, d.h. im Falle eines doch längeren Aufenthalts, in späteren Lebensphasen die kulturellen Ressourcen um Schriftdeutsch noch einmal erweitert.

2 Umgang von Institutionen mit dem Idealtypus

In vielen *Herkunftsländern* hochqualifizierter MigrantInnen hat ein fundamentaler Paradigmenwechsel in der politischen Wahrnehmung von EmigrantInnen stattgefunden. Wurden sie vielfach vor einigen Jahren noch tendenziell als „Abtrünnige“ und „Verräter“ und jedenfalls als Personen von zweifelhafter Loyalität betrachtet, die z.B. bei Annahme einer anderen Staatsangehörigkeit automatisch ausgebürgert wurden, gibt es inzwischen eine breite Tendenz, EmigrantInnen in der Diaspora als legitime Angehörige eines transnational erweiterten Begriffes von nationaler Gemeinschaft zu betrachten, denen doppelte Staatsangehörigkeiten und z. T. sogar externe Wahlrechte eingeräumt werden. Grundlage dafür ist die Anerkennung besonderer Leistungen von EmigrantInnen für das Herkunftsland in Form insbesondere

wirtschaftlicher (*remittances*, ökonomische Investitionen), entwicklungspolitischer (Spenden und Unterstützung im Aufbau regionaler Infrastrukturen) und außenpolitischer (Repräsentanz der Interessen der Herkunftsländer und Imagepflege in den Einwanderungsländern) Beiträge (vgl. z.B. Barry 2006). Vor diesem Hintergrund gibt es inzwischen auch Anstrengungen in den Herkunftsländern, die Migration Hochqualifizierter zu fördern und teilweise mit der Gründung von Eliteschulen und Eliteuniversitäten gezielt darauf vorzubereiten. Gleichzeitig wird aber versucht, mittels geeigneter Maßnahmen, insbesondere der politischen Integration und des politischen Dialogs mit MigrantInnen-Organisationen, die Bindung an das Herkunftsland aufrechtzuerhalten.

In *Deutschland* haben sich die migrations- und integrationspolitischen Regeln und deren politische, öffentliche und z. T. auch wissenschaftliche Rechtfertigungsmuster im Kontext der zunehmenden „Selbstanerkennung Deutschlands als Einwanderungsland“ und mit der Einführung der sogenannten „Green Card“ und insbesondere mit Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes 2005 massiv verändert. Bis zur Einführung der „Green Card“ war Arbeitsmigration nach Deutschland nur durch Referenz auf besondere öffentliche Interessen begründeten Einzelfällen im Kontext der sogenannten „Anwerbestoppausnahmereverordnung“ (ASAV) möglich. Bei hoch-qualifizierten Zuwanderern stand dem u.a. auch das entwicklungspolitische Primat der Verhinderung von „brain drain“ entgegen (Kolb 2005). Während mit der Einführung der „Green Card“ zunächst eine befristete Zuwanderung hochqualifizierter MigrantInnen in bestimmten Branchen unter bestimmten Bedingungen ermöglicht wurde, werden hochqualifizierte MigrantInnen seit dem Zuwanderungsgesetz 2005 deutlich privilegiert: sie sind, abgesehen von EU-Bürgern, die einzige Kategorie, denen unter bestimmten Voraussetzungen ohne vorherigen befristeten Aufenthalt eine (dauerhafte) Niederlassungserlaubnis, ohne den inzwischen ansonsten obligatorischen Nachweis von Sprachkenntnissen, erteilt werden kann (vgl. Gross 2006: 35). In vielen Fällen dürften die sie beschäftigten Unternehmen und Einrichtungen sie umfangreich bei aufenthaltsrechtlichen und sonstigen Formalitäten unterstützen. Deutsche Bildungsinstitutionen kommen diesem bildungsgewohnten Typus per se entgegen. Bildungsinstitutionen gehören zu den Arbeitgebern dieses Typus.

3 Die Struktur der Lebensführung

Für hochqualifizierte MigrantInnen gilt transnationale Migration sowohl als zentrale Voraussetzung der Verbesserung ihrer Lebenschancen als auch in vielen Fällen als ein zunehmend integraler Bestandteil ihres Lebensstils. Während ihrer ausländischen Studienaufenthalte knüpfen sie häufig Kontakte, die ihnen einen späteren Zugang zu Arbeitsplätzen vermitteln.

Hochqualifizierte MigrantInnen leben für ihren Beruf. Dies umfasst die Arbeit, aber auch einen großen Teil des Austausches im eher informellen Bereich. Private Ziele wie auch die Gründung und der Aufbau einer eigenen Familie werden in der Tendenz den beruflichen Bedingungen und Zielen untergeordnet. Andererseits gibt es nicht selten starke Loyalitäten und reziproke Verpflichtungsgefühle gegenüber der Herkunftsfamilie. Migrationsentscheidungen werden häufig nicht ‚individuell‘, sondern im Kontext von Familienverbänden getroffen, die ein bestimmtes Kind/Familienmitglied zur Migration auswählen, um das ökonomische Überleben der ganzen Familie zu sichern (Bryceson & Vuorela 2002). Häufig betreffen

solche kollektiven Entscheidungen innerhalb von Familienverbänden schon die – eine Migration vorbereitende Investition in höhere Bildung eines auserwählten Familienmitglieds (Chopra 2005), die als zentrale Voraussetzung der Verbesserung der Lebensbedingungen der Familie gesehen wird: Zum einen werden so ökonomische Ressourcen erwirtschaftet, zum anderen Migrationskanäle für weitere Familienmitglieder eröffnet werden können.

4 Handlungs- und Bildungskompetenzen

Der „Highly Skilled Migrant“ verfügt über viel Kulturkapital und ist gewandt im sozialen Umgang in den entsprechenden Berufsfeldern und Milieus. Er verfügt über spezielle fachbezogene Kompetenzen, häufig über Kenntnisse in mehreren Sprachen, insbesondere Englisch. Sein Allgemeinwissen ist hoch, ebenso seine Medienkompetenz, insbesondere im Bereich neuer Kommunikationstechnologien. Er ist mobil, flexibel und anpassungsfähig und verfügt nicht zuletzt über ein starkes Maß an Selbstdisziplin.

Die bei anderen Typen allgegenwärtige Notwendigkeit, für eigene Defizite im Bereich der Grundbildung identitätsstützende und motivierende Erklärungen zu erzeugen, entfällt in diesem Fall. Dieser Typus ist eher geneigt, sich *Erfolge mit eigener Leistung zu erklären* und meritokratisch für sich in Anspruch zu nehmen. Möglicherweise reflektiert er auch auf gesellschaftliche Strukturen, auf seinen eigenen Habitus und auf soziale Differenzen. Sein Selbstbewusstsein wird dadurch aber nicht geringer, ganz im Gegenteil. Eher positive Erfahrungen im Kontext der eigenen Migration, eine unproblematische Integration in ein bevorrechtigtes soziales Milieu, teilweise auch in elitäre Zirkel sowie transnationale soziale Beziehungen und Kontakte in mehrere Länder haben in vielen Fällen auch zur Ausbildung von kosmopolitischen Einstellungen und Orientierungen beigetragen.

Diese Bedingungen können zu einem starken Gefühl individueller Unabhängigkeit, Handlungskompetenz und Flexibilität beitragen, auch zur Verfestigung eines elitären Habitus. Andererseits aber zeichnen sich hochqualifizierte MigrantInnen auch häufig durch hochgradige moralische Orientierungen aus, insbesondere in Bezug auf die Loyalität zu ihrem Herkunftsland, in dem sie ihre Herkunftsfamilien unterstützen, in ihren Herkunftsregionen Spenden leisten oder entwicklungspolitische Projekte unterstützen.

5 Soziale Netzwerke/soziale Einbindung

Das Sozialkapital dieses Typus erschließt sich aus den vielfältigen Verbindungen der Herkunftsfamilie, des bildungsnahen Umfeldes im Herkunftsland, in das die wichtigen Kontakte häufig aufrecht erhalten werden, sowie der beruflichen Verbindungen im Rahmen von transnationalen Netzwerken in verschiedene Länder. Alle diese Verbindungen werden entsprechend der Logik sozialen Kapitals zunehmend wertvoller, je mehr sie in Anspruch genommen, und je offensichtlicher sie über die eigene Person als Netzwerk-Knotenpunkt miteinander verbunden werden.

6 Sozialstrukturelle Positionierung

Der hochqualifizierte Migrant ist eher der herrschenden Klasse, zumindest der hoch aspirativen Mittelschicht zuzuordnen (s. Abschnitt interne Heterogenität). Das kulturelle Kapital spielt bei den meisten eine wichtigere Rolle als das ökonomische, weil es in erster Linie um die Qualifikationen geht, die der Betreffende mit bringt. Nur bei multinationalen Unternehmern dürfte das ökonomische Kapital wichtiger sein, das sie als Investitionen ins Land bringen. Der „Highly Skilled Migrant“ erlangt stetig symbolische Extraprofite, nicht zuletzt durch seinen besonderen MigrantInnenstatus, der gesellschaftlich zunehmend hoch bewertete Kompetenzen wie Mobilität, Flexibilität, persönliche Autonomie, Lernbereitschaft, Selbstdisziplin und Eigenverantwortung verkörpert.

7 Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitureierung der Gruppe

Bei dem „Highly Skilled Migrant“ handelt es sich im Kontext der Diskurse um den demographischen Wandel und der Zukunft der Sozialsysteme um einen „good migrant“, der im wohlverstandenen Eigeninteresse Deutschlands als in verschiedener Hinsicht „bereichernd“ gilt. Im dominanten gesellschaftlichen und politischen Diskurs wird hochqualifizierten MigrantInnen in erstaunlichem Gegensatz zu allen anderen ImMigrantInnen grundsätzlich keinerlei Integrationsbedarf (weder hinsichtlich des Erwerbs der deutschen Sprache noch in Bezug auf den Erwerb von Grundkenntnissen der deutschen Gesellschaft, Kultur und Politik) zugeschrieben. Dies lässt sich nur vor dem Hintergrund einer zunehmend sukzessiven Verengung des dominierenden Integrationsverständnisses von MigrantInnen im Prozess der „Selbsterkennung Deutschlands als Einwanderungsland“ erklären:

Migrationspolitische Selektion von qualifiziertem Humankapital einerseits und integrationspolitische nachholende Qualifizierung der wahrgenommenen unzureichend gebildeten MigrantInnenbevölkerung andererseits sind nur zwei Seiten derselben Medaille (vgl. Bade 2006; Michalowski 2006).

Es dominiert die Perspektive eines Standortwettbewerbs von Nationalstaaten, deren Sozialsysteme unter Bedingungen der ökonomischen Globalisierung gewaltig unter Druck geraten sind (vgl. Köppe 2004), eines Wettbewerbs um wirtschaftliches Wachstum, das nur noch unter wissenschaftlichen Vorzeichen produzierbar zu sein scheint (vgl. Gerdes/Bittlingmayer i. E.). Man kann in diesem Zusammenhang von einer zweifachen Reduktion des Integrationsverständnisses sprechen: Indem Spracherwerb und Bildung parteiübergreifend als „Schlüssel zur Integration“ betrachtet wird, geraten erstens andere Aspekte und Dimensionen z.B. rechtlicher, sozialer und politischer Integration tendenziell aus dem Blickfeld. Es häufen sich öffentliche Stellungnahmen, in denen die Integrationsfähigkeit von bestimmten MigrantInnengruppen, erstens, mit ihrem jeweiligen Anteil höherer Bildungsabschlüsse, z. B. ihrer Abiturquote, oder ihrem durchschnittlichen Intelligenzquotienten gleichgesetzt wird. Zweitens gelten Spracherwerb und Bildung im Integrationsprozess heute offensichtlich weder (wie das im deutschen Kontext in früheren Zeiten der Fall war) als ein Beitrag allgemeiner kultureller Assimilation und damit der Reproduktion nationaler Homogenität und staatsbürgerlicher Solidarität noch als eine Vorbedingung kompetenter demokratischer Partizipation (vgl. Dorf 2008). Spracherwerb und Bildung bei MigrantInnen werden vielmehr

vor allem auf die damit verbesserten Möglichkeiten ihrer Arbeitsmarktintegration, wenn nicht gar auf ihre jeweilige (potentielle) Produktivität in innovativen Wirtschaftsbereichen bezogen (vgl. Sarrazin 2009). Erst vor diesem Hintergrund wird klar, warum gerade hochqualifizierten MigrantInnen keinerlei Integrationsbedarf attestiert wird.

Diese politisch-ökonomisch utilitaristische Perspektive der Migrations- und Integrationspolitik ist zu Beginn der politischen Debatten um das Zuwanderungsgesetz bereits von dem damaligen bayrischen Innenministers Becksteins lapidar auf den Punkt gebracht worden: „Wir brauchen mehr Menschen, die uns nützen, und weniger, die uns ausnutzen.“ (Beckstein 2000) Kaum weniger moderat klingt das in führenden Zirkeln der Migrationsforschung: „Wir brauchen vor allem die richtige Zuwanderung. Nach einem jahrzehntelang durch die Arbeitskräfteanwerbung organisierten und in Gestalt des anschließenden Familiennachzugs verstärkten Unterschichtenimport brauchen wir heute keine Zuwanderung von Unqualifizierten oder für die Wissensgesellschaft unzureichend Qualifizierten mehr, denn davon haben wir leider zu viele. (...) Anwerben müssen wir vor allem hoch- und höchstqualifizierte Zuwanderer, zumal wir in diesem Bereich einen starken und wachsenden Abstrom ins Ausland haben.“ (Bade 2007: 5) Auf dieser Linie liegen Beiträge, die aus ökonomischer Perspektive Staaten in erster Linie als Kollektivgüter bereitstellende Klubs verstehen, die die Mitgliedschaft an „zahlungskräftige Neumitglieder“ verkaufen sollten: „Wer mehr Steuern in Deutschland zahlen würde, als zusätzliche Kosten für Straßen, Krankenhäuser oder Schulen zu verursachen, sollte mit offenen Armen willkommen geheißen werden.“ (Straubhaar 2003: 89).

Im Wesentlichen sinnentsprechend mit dem Diskurs um die Wissensgesellschaft findet auch die Diskussion um den demographischen Wandel im Highly skilled Migrant das Gegenstück zum problematischen, bildungs- und schriftarmen Zuwandererkind. Zuwandererfamilien mit hohem Bildungskapital gehören in diesem Sinne zu den „Good Migrants“, die deutschen VertreterInnen symbolisieren überdies den Hoffnungshorizont einer steigenden Geburtenrate der – möglichst gut ausgebildeten Teils der – der ‚deutschen Bevölkerung‘ (vgl. Kaufmann 2005).

Literatur

- Albert, I. /D. Klaus (2003): „Value of Children in Six Cultures. Eine Replication und Erweiterung der ‘Value-of-Children-Studies’ in Bezug auf generatives Verhalten und Eltern-Kind-Beziehungen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23, 106-110.
- Appleyard, Karen/ Byron Egeland/ Manfred H. M. van Dulmen/ L. Alan Sroufe, (2005): When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46, 235-245.
- APOLL (Alfa-Portal Literacy Learning) (Christian Fiebig/Martin Ragg/Bettina Lübs) (2003): Ergebnisse der LuTA-Studie. Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten) URL: <http://www.zweite-chance-online.de/fileadmin/inhalte/pdf/LuTA-Studie.pdf> (Download von 22.01.2010)
- Artz, Sibylle/ Diana Nicholson (in Druck): Reducing Aggressive Behavior in Adolescent Girls by Attending to School Climate. In Meda Chesney-Lind & Elsa Jones (Hg.), *Beating up Girls*. New York: State University Press of New York.
- Artz, Sibylle/ Diana Nicholson/ Douglas Magnuson (2008): Examining Sex Differences in the Use of Direct and Indirect Aggression. *Gender Issues*, 25(4), 267-288.
- August, Diane/ Timothy Shanahan (2006): *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, New Jersey
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf
- Bachmann, Angelika/ Patricia Wolf (2007): *Wenn Lehrer Schlagen. Die verschwiegene Gewalt an unseren Schulen*. München: Droemer.
- Bade, Klaus J. (2007): Wir bekommen nur die zweite Garnitur (Interview), In: *Das Parlament* 57(3): S. 5.
- Bade, Klaus J. (2006): Die Trias der Integrationspolitik: Präventive, begleitende und nachholende Interventionen, In: *Kulturpolitische Mitteilungen* Nr. 112/I/2006, 29-35.
- Bade, Klaus J./ Michael Bommes (2000): Migration und politische Kultur im Nicht-Einwanderungsland, In: Klaus J. Bade/ Rainer Münz (Hg.): *Migrationsreport 2000. Fakten – Analysen – Perspektiven*, Frankfurt am Main/New York: Campus, 163-204.
- Badel, Steffi/ Constanze Niederhaus (2009): Sind einfache Tätigkeiten wirklich einfach? Anforderungen an Grundbildung in ausgewählten Branchen. In: Klein, Rosemarie (Hg.): „Lesen und Schreiben sollten sie schon können“. *Sichtweisen auf Grundbildung*. Göttingen. Institut für angewandte Kulturforschung, 148 – 166.
- Bange, Dirk (1995): Sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen. In: Marquardt-Mau, Brunhilde (Hg.): *Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle*. Weinheim & München: Juventa, 31-54.
- Barry, Kim (2006) *Home and Away: The Construction of Citizenship in an Emigration Context*. *New York University Law Review*, 81(1), 11-59.
- Barton, Elisabeth A. (2006): *Bully Prevention. Tips and Strategies for School Leaders and Classroom Teachers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Basil Bernstein (1971): *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970*. Amsterdam.
- Bauer, Ullrich (2005): *Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung*, Wiesbaden.
- Bauer, Ullrich/ Uwe H. Bittlingmayer/ Matthias Grundmann (2002): *Unsicherheitsbewältigungskompetenzen. Familiäre und sozio-ökonomische Voraussetzungen ihrer Genese*. URL: http://www.uni-muenster.de/Sozialisationsforschung/sozialisation_pdf/Unsicherheit.pdf
- Beckstein, Günther (2000): “Weniger, die uns ausnützen, und mehr, die uns nützen” (Interview), In: *Die Welt*, 11.07.2000.
- Benhabib, Seyla (2008): *Die Rechte der Anderen*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Berger, Peter L. / Thomas Luckmann (1967): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main: Fischer Verlag.
- Berger, Peter A./ Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheit. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa, 71-100
- Bittlingmayer, Uwe H./ Stephan Drucks/ Jürgen Gerdes/ Ullrich Bauer (2010): Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels. In: Quenzel, Gudrun/ Klaus Hurrelmann (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS: 341-374 [i.E.].
- Bittlingmayer, Uwe. H./ Ullrich Bauer (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen. In: ZSE, 27 (2), S. 160-180.
- BMBF (2008a): „Asyl in Zahlen – Tabellen, Diagrammen, Karten, Erläuterungen“
- BMBF (2008b): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn/Berlin.
- BM: BWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft u. Kultur) (Hg.) (2006): A kuci sprecham deutsch: Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Wien.
- Bohnsack, Ralf/ Iris Nentwig-Gesemann/ Arnd-Michael Nohl (Hg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS
- Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre et al. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Dokumente alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheit. Göttingen. Verlag Otto Schwartz & Co., 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Blum-Maurice, Renate (2002): Die Wirkungen von Vernachlässigung auf Kinder und der „Kreislauf der Gewalt“. In: Zenz et al. 2002, 112-128.
- Bohnsack, Ralf (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Iris Nentwig-Gesemann/ Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, 225-253.
- Bommes (Hg.), Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche, Osnabrück: IMIS 2004, 83 - 104.
- Bommes, Michael (2006): Illegale Migration in der modernen Gesellschaft – Resultat und Problem der Migrationspolitik europäischer Nationalstaaten, in: Jörg Alt & Michael Bommes (Hg.): Illegalität. Grenzen und Möglichkeiten der Migrationspolitik, Wiesbaden: VS, 95-116.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, 1997: Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital, Soziales Kapital, in: Margareta Steinrück (Hg.): Pierre Bourdieu. Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA, 49-80
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/ Beate Kraus (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 153-217.
- Breitkreutz, Katharina/ Boris Franßen-de la Gerda/ Christoph Hübner (2007): Das Richtlinienumsetzungsgesetz und die Fortentwicklung des deutschen Aufenthaltsrechts – Fortsetzung, in: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR) 27(11/12): 381-389.
- Breyvogel, Wilfried (Hg.) (2010): Wie aus Kindern Risikoschüler werden. Fallstudien zu Bildungsarmut. Frankfurt/Main: Brandes&Apsel.
- Brizic, Katharina (2008): Alles spricht von Sprache. Soziologisch-linguistische Begegnungen in der Migrations- und Bildungsforschung. In: ZSE, Heft 1/2008.
- Brizic, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Waxman.

- Brockhaus, Ulrike/ Maren Kolshorn (1993): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Mythen, Fakten, Theorien. Frankfurt/New York: Campus.
- Bryceson, D. & U. Vuorela (2002) (eds.): The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks, London: Berg.
- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolg von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bildungsforschung Band 23. Bonn und Berlin: BMBF <http://www.bmbf.de/pub/Bildungsmisserfolg.pdf> (download vom 22.05.2010).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (Hg.) (2006). A kuci sprecham deutsch: Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hg.) (2005): Illegal aufhältige Drittstaatsangehörige in Deutschland – Staatliche Ansätze, Profil und soziale Situation. Forschungsstudie im Rahmen des Europäischen Migrationsnetzwerkes, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2006): Umfang und Struktur der illegal aufhältigen Migrantenbevölkerung in Deutschland – Eine Analyse verschiedener Indikatoren, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2009): Integration in Deutschland. Die Integrationsarbeit des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Jahresbericht 2008, Nürnberg.
- Bundesministerium des Innern (2007): Illegal aufhältige Migranten in Deutschland: Datenlage, Rechtslage, Handlungsoptionen, Bericht des Bundesministeriums des Innern zum Prüfauftrag „Illegalität“ aus der Koalitionsvereinbarung vom 11. November 2005, Kapitel VIII 1.2, Berlin.
- Burkhardt, Anke (2001): Prägend bis marginal – zur Position von Mädchen und Frauen in Bildung. In: Böttcher, Wolfgang/Kl. Klemm/ Thomas Rauschenbach (Hg.): Bildung und soziales in Zahlen. Weinheim/München, 303-331.
- Carens, Joseph H. (2005): The Integration of Immigrants, in: Journal of Moral Philosophy 2(1), 29-46.
- CDU, CSU und FDP (2009): Wachstum. Bildung. Zusammenhalt, Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP, 17. Legislaturperiode.
- Chopra, R. (2005): Sisters and Brothers: Schooling, Family and Migration, In: Educational Regimes in Contemporary India, Delhi: Sage
- Cornell R. W. (2000): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske & Budrich.
- Cyrus, Norbert (2008): Migration ohne Grenzen? Optionen zum Umgang mit irregulären Wanderungsbewegungen, in: Treffpunkt 2/2008; Hrsg. vom Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen, Rheinland-Pfalz; Beauftragte der Landesregierung für Migration und Integration, Mainz, 3-8.
- Cyrus, Norbert (2009): Irreguläre Migration in Deutschland. Clandestino Forschungsprojekt: Kurzdossier Deutschland, <http://clandestino.eliamep.gr/wp-content/uploads/2009/11/germany-policy-brief-august-09-in-german1.pdf>
- Cyrus, Norbert/ Franck Düwell/ Dita Vogel (2004): Illegale Zuwanderung in Großbritannien und Deutschland: ein Vergleich, In: Anita Böcker/ Betty de Hart/ Ines Michalowski (Hg.): Migration and the Regulation of Social Integration, Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), 45-74.
- Davy, Ulrike & Albrecht Weber (Hg.) (2006): Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz, Baden-Baden: Nomos
- Davy, Ulrike (2005): Integration of Immigrants in Germany: A Slowly Evolving Concept, European Journal of Migration and Law 7, S. 123-144.
- Davy, Ulrike & Dilek Cinar (2001): Deutschland, In: Ulrike Davy (Hg.): Die Integration von Einwanderern. Rechtliche Regelungen im europäischen Vergleich, Frankfurt am Main/ New York: Campus, S. 277-423.
- Denner, Liselotte 2007: Bildungsteilhabe von Zuwandererkindern: eine empirische Studie zum Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe. Europäische Union, Europäischer Sozialfonds. Aufl.. - Norderstedt : Books on Demand.
- Deutscher Bundestag (2009a): Für ein umfassendes Bleiberecht, Antrag der Fraktion Die Linke, Drucksache 17/19, Berlin.

- Deutscher Bundestag (2009b): Entwurf eines ... Gesetzes zur Änderung des Aufenthaltsgesetzes; Gesetzentwurf der Fraktion der SPD, Drucksache 17/56, Berlin.
- Deutscher Bundestag (2009c): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 13. Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Drucksache 16/12860, Berlin.
- Diefenbach, Heike (2004): Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem – Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, Bd. 21/22, 2003/04, 225–255.
- DJI (2005): Gender-Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Herausgeberin: Waltraud Cornelißen, erstellt durch das Deutsche Jugendinstitut e.V. in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt. München.
- Döbert-Nauert, Marion (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Hg.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Bonn und Frankfurt/M.
- Dorf, Yvonne (2008): Sprachkenntnisse von Einbürgerungsbewerbern?, In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR) 28: 96-101.
- Drecoll, Frank (1981): Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Ders. (Hg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main.
- Drucks, Stephan (2008): Armut und Gesundheit – ältere Migranten und Migrantinnen. In: Richter, Antje/ Doris Bunzendahl/ Thomas Altgeld (Hg.): Dünne Rente – Dicke Probleme. Alter Armut und Gesundheit. Neue Herausforderungen für Armutsprävention und Gesundheitsförderung, 59-78.
- Drucks, Stephan (2006a): Vormodern oder voll modern? Kommunale Gemeinschaften als Irritation der Modernisierung. In: Grundmann Matthias/ Thomas Dierschke/ Stephan Drucks/ Iris Kunze (Hg.): Soziale Gemeinschaften. Experimentierfelder für kollektive Lebensformen. In der Reihe: „Individuum und Gesellschaft: Beiträge zur Sozialisations- und Gemeinschaftsforschung“ Münster: LIT, S 43 - 62.
- Drucks, Stephan (2006b): Das komunitäre Generationenproblem: Leitideen und Dynamiken. Fragen an Intentionale Gemeinschaften. In: Grundmann Matthias/ Thomas Dierschke/ Stephan Drucks/ Iris Kunze (Hg.): Soziale Gemeinschaften. Experimentierfelder für kollektive Lebensformen. Münster: Lit, 135-153.
- Drucks, Stephan/ Igor Osipov/ Gudrun Quenzel (2010): Anerkennungserfahrungen als Motivation zu lebenslangem Lernen. Einflüsse von Lehrern, Eltern und Peers auf die Lernmotivation Jugendlicher. In: "Diskurs Kindheits- und Jugendforschung" [i.E.]
- Drucks, Stephan/ Igor Osipov (2010): Wer tut recht schreiben? Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe mit Haupt- und FörderschülerInnen. In: Alfa-Forum Nr. 73 1/2010, S. 7-9.
- Drucks, Stephan/ Uwe H. Bittlingmayer (2009): Funktionaler Analphabetismus im wissenschaftlichen Wandel – zur Individualisierung struktureller Problematiken der Chancenverteilung. In: Jahrbuch Pädagogik. Frankfurt/Main. S. 241-267.
- Drucks, Stephan/ Ullrich Bauer/ Hidayet Tuncer (2009): Fremd, abgehängt und unterfördert? Pretest-Daten zur Lernmotivation von Haupt- und FörderschülerInnen. In: Alfa-Forum, Heft 72, 40 f..
- Edelstein, Wolfgang (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. In: ZSE 26 (2), 120- 134.
- Egloff, Birte, (1997): Biografische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalen Analphabeten, Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Eikenbusch, Gerhard (Hg.) (2007): Jugendkrisen und Krisenintervention in der *Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Elias, Norbert/ John L. Scotson (2002): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert 1994: Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main.

- Faist, Thomas (2008): Migrants as Transnational Development Agents: An Inquiry into the Newest Round of the Migration-Development Nexus, in: *Population, Space and Place* 14(1): 21-42.
- Fenstermaker, Sarah & West, Candace (Hg.) (2002): *Doing Gender, Doing Difference. Inequality, Power and Institutional Change*. London. Routledge.
- Filipp, Sigrun-Heide (1995): Ein allgemeines Modell zur Erforschung kritischer Lebensereignisse. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hg.): *Kritische Lebensereignisse*. 3. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union: 3-52.
- Filipp, Sigrun-Heide/ Peter Aymanns (2010): *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Forum Menschenrechte (2008): *Menschenrechte für Menschen ohne Papiere realisieren!* Berlin, http://forum-menschenrechte.de/cms/upload/PDF/ab_05-2008/FMR_menschenrechte_fuer_menschen-ohne-papiere.pdf
- Fthenakis, Wassilios E. et al. (2008): *Die Familie nach der Familie. Wissen und Hilfe bei Elterntrennung und neuen Beziehungen*. München: Beck
- Fuchs, Marek et al. (2005): *Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004*. Wiesbaden: VS.
- Geißler Rainer (2006): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden. Westdeutscher Verlag.
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger,
- Geßner, T. (2004): Was benachteiligt wen und warum? Versuch einer Präzisierung des Konstrukts ‚Benachteiligung‘. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*. 2. Jhg. Heft 1/2004, 32-44.
- Gerdes, Jürgen/ Uwe H. Bittlingmayer (i. E.): *Integration und Assimilation im parteipolitischen Diskurs in Deutschland*.
- Gerhard, Uta (1999): Die Verwendung von Idealtypen bei der fallvergleichenden biographischen Forschung. In: Jüttemann, Gerd/ Hans Thomae (Hg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim, 193-230.
- Gerhardt, Uta (1991). Typenbildung. In: Flick, Uwe et al. (Hg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S.435-439). München: Psychologie Verlags Union.
- Gomolla, Mechthild/ Franz-Olaf Radtke (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag
- Gomolla, Mechthild (2005): *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem*. In: Leiprecht, R./ A. Kerber (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. – Schwalbach, 97-109. <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/gomolla.pdf> (Download vom 22.05.2010)
- Gresser-Spitzmüller (1973): *Lehrerurteil und Bildungschancen. Eine Untersuchung über den Einfluss des Grundschullehrers auf die Wahl weiterführender Schulen*. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Gross, Thomas (2006): Die Verwaltung der Migration nach der Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes, In: Michael Bommers/ Werner Schiffauer (Hg.): *Migrationsreport 2006. Fakten – Analysen – Perspektiven*, Frankfurt am Main/New York: Campus, 31-61.
- Grundmann, Matthias/ Daniel Dravenau/ Uwe H. Bittlingmayer/ Wolfgang Edelstein (2006): *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Münster: LIT.
- Haeberlin, Urs (2007): *Lehrlingsselektion in kleinen und mittleren Betrieben (KMU) – Integration und Abschluss beim Übergang von der Schule in die Berufslehre. Zusammenfassung der wichtigsten Resultate (Auszug aus dem Schlussbericht)* URL: http://www.nfp51.ch/d_module.cfm?Projects.Command=details&get=8
- Hartmann, Michael (2002): *Leistung oder Habitus? Das Leistungsprinzip und die soziale Offenheit der deutschen Wirtschaftselite*. In: Bittlingmayer, Uwe H./ Rolf Eickelpasch/ Jens Kastner/ Claudia Rademacher (Hg.): *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus*. Opladen: Leske & Budrich, 361-380.
- Heeg, Rahel (2009): *Mädchen und Gewalt. Bedeutung physischer Gewaltausübung für weibliche Jugendliche*. Wiesbaden: VS.
- Heins, Volker (2004): *Max Weber zur Einführung*. Hamburg: Junius.

- Heisler, Dietmar (2008): Maßnahmenabbrüche in der beruflichen Integrationsförderung. Ursachen und Konsequenzen vorzeitiger Maßnahmebeendigungen in der Berufsvorbereitung (BvB) und außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE) Paderborn: Eusl.
- Hentig, Hartmut von (1976): Psychische Gesundheit und Schule. Aus der Sicht eines Pädagogen. In: Nissen, Gerhard/ Friedrich Specht (Hg.) (1976): Psychische Gesundheit und Schule. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand, 1 – 26.
- Herbert, Ulrich (2001): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland, München: Verlag C.H. Beck.
- Höblich, Davina (2010): Biografie, Schule und Geschlecht. Bildungschancen von Schülerinnen. Wiesbaden: VS.
- Höpflinger, François (1999): Generationenfrage: Konzepte, theoretische Ansätze und Beobachtungen zu Generationenbeziehungen in späteren Lebensphasen, Lausanne: Réalités Sociales 1999.
- Höller, Birgit (2008): Die Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher an öffentlichen Schulen. Hamburg: Kovac.
- Hoffmann, Michael H.G. (2003): Lernende lernen abduktiv: eine Methodologie kreativen Denkens. URL: <http://www.uni-bielefeld.de/idm/personen/mhoffmann/papers/03-MH-abduktiv-Lernen.pdf>
- Holler-Nowitzki, Birgit (1994): Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter. Schulische Belastungen, Zukunftsangst und Stressreaktion. Weinheim und München: Juventa.
- Hubertus, Peter (1991): Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Bremen. Hg.: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V., Bremen.
- Hummrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske & Budrich.
- Hunger, Uwe (2003): Vom ‚Brain Drain‘ zum ‚Brain Gain‘. Die Auswirkungen der Migration von Hochqualifizierten auf Abgabe- und Aufnahmeländer. Gutachten im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn.
- Hunn, Karin (2004): „Irgendwann kam das Deutschlandfieber auch in unsere Gegend ...“ Türkische „Gastarbeiter“ in der Bundesrepublik Deutschland – von der Anwerbung bis zur Rückkehrförderung, In: Jan Motte & Rainer Ohliger (Hg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft: Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik, Essen: Klartext Verlag, 73-88.
- Hurrelmann, Klaus/ Gudrun Quenzel (2008): Lasst sie Männer sein. In: Zeit Online <http://www.zeit.de/2008/44/C-Leistungsabfall> (download vom 22.05.2010)
- Huxel, Katrin (2006): Fremde Männlichkeiten? Zur Konstruktion von Geschlecht in biographischen Erzählungen von Migranten. In: Interkulturelle Studien 40. Münster: Arbeitsstelle interkulturelle Pädagogik
- Ilf (Innovationstransfer- und Forschungsinstitut Schwerin gGmbH) (Hg.) (2008): MEMO – Menschen motivieren. Studie: Berufsbezogene Grundbildung – Anforderungen der regionalen Wirtschaft. URL: http://alphabund.org/fileadmin/downloads/Projekt-Output/MEMO-Studie-Anforderungen_der_Wirtschaft-2008.pdf [Zugriff am 28.04.2009]
- Imdorf, Christian (2007): Lehrlingsselektion in KMU. Kurzbericht März 2007. URL: http://www.lehrlingsselektion.ch/documents/selektion_d.pdf [Zugriff am 15.5.2009]
- Jannan, Mustafa (2008): Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jeuk, Stefan (2009): Probleme der Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), Heft 2/2009, 141 - 156.
- Johns, Irene/ Friedhelm Kirchhofer (1995): Schule (k)ein Teil des Hilfesystems? In: Marquardt-Mau, Brunhilde (Hg.): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim & München: Juventa, 241-255.
- Karl, Ute/ Wolfgang Schröer (2006): Fördern und Fordern – Sozialpädagogische Herausforderungen im Jugendalter angesichts sozialpolitischer Umstrukturierungen. In: Spies, Anke/Dietmar Tredop (Hg.): „Risikobiographien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS. S. 85-100
- Kaufmann, Franz-Xaver (2005): Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Kaufmann, Franz-Xaver (2009): Sozialpolitik und Sozialstaat: soziologische Analysen Wiesbaden: VS.
- Katzman, Kenneth/ Prados, Alfred B. (2005): "The Kurds in Post-Saddam Iraq"; CRS Report for Congress (Received through the CRS Web)
- Kirsch, Andrea (2008): Die erste bundesrechtliche Altfallregelung in § 104a Aufenthaltsgesetz, in: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR) 28(4), 130-135.
- Klaus, Daniela/ Jana Sockow/ Svetlana Soloveva (2009): Generatives Verhalten und der Wert von Kindern in Ostdeutschland und Russland. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 1/2009, S. 10-28.
- Klein, Rosemarie (Hg.) (2009): „Lesen und Schreiben sollten sie schon können“. Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen. Institut für angewandte Kulturforschung.
- Klug, Tatjana et al. (2009): Intergenerationale Unterstützung: ein Vergleich russischer und deutscher erwachsener Töchter. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 1/2009, S. 45-59.
- Kluge, Susann (1999). Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich.
- Kluge, Susann (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. FQS (Forum: Qualitative Sozialforschung, Social Research) Volume 1, No. 1, Art. 14
- Köppe, Olaf (2004): Der Leviathan des Wettbewerbs: Migration zwischen nationalem Wettbewerb und europäischer Integration, In: Lütz, Susanne/ Roland Czada (Hg.): Wohlfahrtsstaat – Transformation und Perspektiven, Wiesbaden: VS, 325-347.
- Kolb, Holger (2005): Die Green Card: Inszenierung eines Politikwechsels, In. Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 27/2005, 18-24.
- Krumm, Volker (2003): Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“. In: Pädagogik, Jg. 55, Heft 12, 2003, 30-34.
- Krumm, Volker (1997): Gewalt in der Schule – auch von Lehrern? Antwort an Peter Posch. In: Empirische Pädagogik 2, 285-294.
- Lenz, Albert (2005): Kinder psychisch kranker Eltern. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Lettke, Frank (Hg.) (2003): Erben und Vererben. Gestaltung und Regulation von Generationenbeziehungen, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Linde, Janna (2002): Kinder auf dem Abstellgleis. Wie ausländische Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem systematisch benachteiligt werden. Marburg: Tectum.
- Lücking-Michel, Claudia (2009): Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzung im aktuellen Geschlechterdiskurs. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf (download vom 22.05.2010)
- Lüscher, Kurt/ Ludwig Liegle (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft, Konstanz: UVK.
- Lüscher, Kurt/ Brigitte Pajung-Bilger (1998): Forcierte Ambivalenzen. Ehescheidung als Herausforderung an die Generationenbeziehungen unter Erwachsenen. Konstanz: Universitätsverlag.
- Lutz, Helma (2007): Vom Weltmarkt in den Privathaushalt: Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung, Opladen: Barbara Budrich.
- Mannheim, Karl (1964): Das Problem der Generation. In: ders.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Hrsg. von Kurt H. Wolff, Luchterhand, Neuwied/Berlin, 509–565.
- Mansel, Bernd (2010): Ein Menschenrecht: Bildung für Kinder ohne Aufenthaltsstatus, in: Erziehung und Wissenschaft 62(2), 24.
- Mayer, Boris/ Alexander Kuramschew, Gisela Trommsdorf (2009): Familienbezogene Werte und Zukunftsvorstellungen in der Adoleszenz: Ein deutsch-russischer Vergleich. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 1/2009, 29-44.
- Meinhardt, Johannes (1976): Alltägliche Schulprobleme des leicht behinderten Kindes. In: Nissen, Gerhard/ Friedrich Specht (Hg.) (1976): Psychische Gesundheit und Schule. Neuwied/ Darmstadt: Luchterhand, 111-116.

- Meng, Frank (2004): Ergebnisse einer Schulleiterbefragung zum Thema Gewaltbelastung, Präventionsstrategien und Unterstützungsbedarfe. Untersuchung im Auftrag des Bremer Senats. Universität Bremen.
- Meuwese, Stan (1992): Vorrede. In: Rensen (1992) 9-10.
- Meyer, C. et al. (2000): Lebenszeitprävalenz psychischer Störungen in der erwachsenen Allgemeinbevölkerung. Ergebnisse der TACOS-Studie. In: Der Nervenarzt (71), 535 – 542.
- Merrifield, J./M. Smith/K. Rea/T. Shriver (1993). Longitudinal study of adult literacy participants in Tennessee: Year one report. Knoxville, TN: Center for Literacy Studies. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/af/26.pdf
- Merrifield, J./M. Smith/K. Rea/D. Crosse (1994). Longitudinal study of adult literacy participants in Tennessee: Year two report. Knoxville, TN: Center for Literacy Studies.
- Michalowski, Ines (2006): Qualifizierung oder Selektion? Die Dynamiken der Neuformulierung einer Integrationspolitik, In: Anne Walter, Margarete Menz & Sabina De Carlo (Hg.): Grenzen der Gesellschaft? Migration und sozialstruktureller Wandel in der Zuwanderungsregion Europa, IMIS-Schriften Bd. 14, Göttingen: V&R Unipress, 143-162.
- Mika, Tatjana/ Ingrid Tucci (2006): Alterseinkommen bei Zuwanderern. Gesetzliche Rente bei Aussiedlern und Zuwanderern aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien im Vergleich zur deutschen Bevölkerung, DIW Research Notes 18, Berlin. URL: <http://www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/researchnotes/docs/papers/rn18.pdf>
- Nauck, Bernhard/ Anja Steinbach (2005): Intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien. In: Fuhrer, Urs / Haci-Halil Uslucan (Hg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer, 111 - 125.
- Nauck, Bernhard (2009): Kulturelles und soziales Kapital als Determinanten des Bildungserfolgs bei Migranten? In: Lauterbach, Wolfgang/ Rolf Becker (Hg.), Bildungserwerb von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nauck, Bernhard (2004): Familienbeziehungen und Sozialintegration von Migranten, in: Klaus J. Bade/ Michael Nauck, Bernhard (2001): Der Wert von Kindern für ihre Eltern. „Value of Children“ als spezielle Handlungstheorie des generativen Verhaltens und von Generationenbeziehungen im interkulturellen Vergleich. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53, 407-435.
- Nauck, Bernhard/ Heike Diefenbach (1997): Bildungsverhalten als 'strategische Praxis': Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien, in: Ludger Pries (Hg.): Transnationale Migration. Sonderband 12 der Sozialen Welt, Baden-Baden: Nomos Verlag, 277 - 291.
- Neckel, Sighard/ Ferdinand Sutterlüty (2005): Negative Klassifikationen. Konflikte um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In: Wilhelm Heitmeyer/ Peter Imbusch (Hg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 409-428.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Iris Nentwig-Gesemann/ Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, 277-302.
- Neumann, Ursula (1981): Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien. Düsseldorf. Schwann.
- Nickel, Sven (2003): Funktionaler Analphabetismus – Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo. Gefunden (Februar 2008) URL: http://elib.suub.uni-bremen.de/publications/ELibD890_Nickel-Analphabetismus.pdf
- Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2010): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf/ Iris Nentwig-Gesemann/ Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, 255-276.

- Oberndörfer, Dieter (2006): Geduldet in der Warteschlange, in: Frankfurter Rundschau 04.05.2006, S. 9.
- Oerter, Rolf (2002): Kindheit. In: Oerter, Rolf/ Leo Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie. 5. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz, 209-255.
- Oerter, Rolf/ Leo Montada (Hg.) (2002): Entwicklungspsychologie. 5. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Offe, Claus (1998): Der deutsche Wohlfahrtsstaat: Prinzipien, Leistungen, Zukunftsaussichten, in: Berliner Journal für Soziologie 8, 359-380.
- Paß, Rita (2006): Alter(n)svorstellungen älterer Migrantinnen. Eine explorative Studie über deren biografische Lebensentwürfe, Hamburg.
- Petzold, Matthias (1999): Entwicklung und Erziehung in der Familie. Familienentwicklungspsychologie im Überblick. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Pfahl, Lisa (2008): Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland seit im 20. Jahrhundert. Berlin.
- Pflaumer, Gerd (2006): Leben in der Schattenwelt: Migranten ohne Papiere haben rechtliche Ansprüche, können sie aber nicht realisieren, in: Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik 45(4), 15-22.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten: Walter-Verlag.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster. PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2002): PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2001): Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen. Berlin URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Kontextmerkmale.pdf> [Zugriff am 15.5.2009]
- Powell, Justin J. W./ Sandra Wagner (2001): Daten und Fakten zu Migrationsjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Selbständige Nachwuchsgruppe, Working Paper 1/2001. Berlin: MPI für Bildungsforschung.
- Powell, Justin J. W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung‘. In: Waldschmidt, Anne/ Werner Schneider (Hg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld, 321-343.
- Powell, Justin J. W. (2009): Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In: Koch, Sascha/ Michael Schemann (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden, 213-232.
- Pross, Helge (1970): Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Quenzel, Gudrun/ Klaus Hurrelmann (2010): Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62 81), 61-91.
- Ragin, Charles C. (2008): Qualitative Comparative Analysis Using Fuzzy Sets (fsQCA). In: Rihoux, Benoit/ Ragin, Charles (Hg.): Configurational Comparative Analysis. Thousand Oaks, CA and London: Sage Publications, 87-121.
- Rauner, Felix et al. (2009): Messen beruflicher Kompetenzen. Band I: Grundlagen und Konzeption des KOMET-Projekts. Münster: LIT.
- Reinders, Heinz (2003): Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Opladen: Leske&Budrich.
- RKI (2008): Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Robert Koch-Institut und Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.). Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Berlin und Köln.
- Rebmann, Karin/ Dietmar Tredop (2006): Fehlende „Ausbildungsreife“ – Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben? In: Spies, Anke/Dietmar Tredop (Hg.): „Risikobiographien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS. 85-100

- Rensen, Ben (1992): Fürs Leben geschädigt. Sexueller Missbrauch und seelische Verwahrlosung von Kindern. Stuttgart: Thieme.
- Ruhland, Mandy (2009): Lebensgeschichten studierender Aussiedlerinnen. Migration, Adoleszenz und Bildungserfolg im biographischen Erfahrungs- und Lernzusammenhang junger Frauen. Berlin : wvb, Wissenschaftl. Verl. Berlin. Hochschulschrift.
- Said, Edward (1995): Orientalism. Western Conceptions of the Orient. London: Penguin Books.
- Sarrazin, Thilo (2009): Klasse statt Masse. Von der Hauptstadt der Transferleistungen zur Metropole der Eliten (Interview). In: Lettre International, Nr. 86, 197-201.
- Schäfer, M./ S. Korn (2001): Tackling violence in schools: A report from Germany. <http://www.goldsmiths.ac.ac.uk/connect/reportgermany.html>
- Schneider, Carsten Q./ Claudius Wagemann (2007): Qualitative Comparative Analysis (QCA) und Fuzzy-Sets. Ein Lehrbuch für Anwender und alle, die es werden wollen. Opladen: Barbara Budrich.
- Schneider, Johanna/ Harald Wagner/ Ullrich Gintzel (2008): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u. a.
- Schlüter, Anne (Hg.) (1993): Bildungsmobilität, Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim.
- Schlüter, Anne (Hg.) (1992): Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim.
- Schone, Reinhold/ Sabine Wagenblass (2002): Wenn die Eltern psychisch krank sind.... Kindliche Lebenswelten und institutionelle Handlungsmuster. Münster: Votum.
- Schone, Reinhold et al. (1997): Kinder in Not. Vernachlässigung im frühen Kindesalter und Perspektiven sozialer Arbeit. Münster: Votum-Verlag.
- Schurke, Bettina (1995): Die Prävention sexuellen Missbrauchs im Spiegel kindlicher Entwicklung und Sozialisation. In: Marquardt-Mau, Brunhilde (Hg.): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim/ München: Juventa, 203 -225.
- Seibel Trainor, Jennifer (2004): Learning to serve: The Language and Literacy of Food Service Workers. In: Mahiri 2004, 143-162.
- Seiffge-Krenke, Inge (2006): Nach PISA: Stress in der Schule und mit den Eltern; Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich. Göttingen
- Sinus Sociovision (2007): Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Eine qualitative Untersuchung von Sinus Sociovision. Auszug aus dem Forschungsbericht. Heidelberg, 16. Oktober 2007 URL: http://www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2007/politik-zeitgeschehen/migrantenmilieu-report-2007-pdf.pdf
- Solga, Heike (2003): Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 21-22/2003, 19-25.
- Solga, Heike (2002a): „Ausbildungslosigkeit“ in Bildungsgesellschaften. Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht. WZB-Working Paper 1/2002. Berlin.
- Solga, Heike (2002b): Ohne Schulabschluss – und was dann? Bildungs- und Berufseinstiegsbiografien westdeutscher Jugendlicher ohne Schulabschluss, geboren zwischen 1930 und 1971 WZB-Working Paper 2/2002. Berlin. URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/nwg/NWG_solga_WP2_2002.pdf (download vom 15.5.2009)
- Spies, Anke/ Dietmar Tredop (2006): „Risikobiographien“ – von welchen Jugendlichen sprechen wir? In: Dies.(Hg.): „Risikobiographien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS. 9-24
- Spiewak, Martin (2007): Die Krise der kleinen Männer. In: Zeit Online <http://www.zeit.de/2007/24/B-Jungen> (download vom 22.05.2010)
- Spröber, Nina / Peter F. Schlottke/ Martin Hautzinger (2008): Bullying in der Schule. Das Präventions- und Interventionsprogramm ProACT+E. Weinheim und Basel: Beltz

- Straubhaar, Thomas (2003): Wird die Staatsangehörigkeit zu einer Klubmitgliedschaft?, In: Dietrich Thränhardt & Uwe Hunger (Hg.): Migration im Spannungsfeld von Globalisierung und Nationalstaat, Leviathan, Sonderheft 22, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 76-89.
- Stürzer, Monika (2003): Geschlechtsspezifische Schulleistungen. In: Stürzer, Monika/H. Roisch/ A. Hunze/ W. Cornelißen: Geschlechterverhältnisse in der Schule. DJI-Reihe Gender Bd. 20, Opladen, S. 83-121.
- Tillmann, Klaus-Jürgen et al. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim.
- Ulich, Dieter/ Wolfgang Mertens (1973): Urteile über Schüler. Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Unabhängige Kommission Zuwanderung (2001): Zuwanderung gestalten. Integration fördern, Berlin.
- UNESCO (1962): Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris. Zitiert nach: Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CEIR-Bericht. Frankfurt/M. u. a. 1994, 254.
- UNESCO (2003): "Education in a multilingual world" URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>
- Vester, Michael (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Discussion Papers No. 16 /2009. Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien. Universität Hamburg. URL: www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/discussion_papers/DP16.pdf (download vom 15.5.2009)
- Vester, Michael et al. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt/Main.
- Vogel, Dita/ Norbert Cyrus (2008): Irreguläre Migration in Europa – Zweifel an der Wirksamkeit der Bekämpfung, Kurzdossier. In: Focus Migration Nr. 9.
- von Friedeburg, Ludwig (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- von Gostomski, Christian Babka/ BAMF (2010): Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen Forschungsbericht 8. Berlin.
- von Hausen, Niki (2010): Zum Verlauf der Statuspassage hochqualifizierter BildungsausländerInnen mit nachrangigem Arbeitsmarktzugang in den deutschen Arbeitsmarkt. In: Nohl et al. (2010) (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS, S. 138-150.
- Voß, Günter G. (1994): Das Ende der Teilung von „Arbeit und Leben“? In: Beckenbach, Nils/ Werner van Treeck, (Hg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. Sonderband 9 der Sozialen Welt. Göttingen: Schwartz & Co., 269-294.
- Wagner, Harald/ Johanna Schneider (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider/ Wagner / Gintzel (2008), 47-67
- Weber, Maria (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen.
- Weber, Max/ Dirk Kaesler (Hg.) (2002): *Schriften 1894–1922*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Weber, Max (1988): Gesammelte Aufsätze. 7 Bände. Tübingen: Mohr.
- Weber, Max (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Weber, Max (1904): Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 19 (1904), 22–87, GAW 146–214.
- Weiß, Anja (2010): Die Erfahrung rechtlicher Exklusion. Hochqualifizierte MigrantInnen und das Ausländerrecht. In: Nohl et al (2010) (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS, 124-150.
- Weizenbacher, Thomas (2008): Herausforderung An-Alphabetismus: Handlungsstrategien und Empfehlungen für die Politik im Auftrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, Berlin Referat Bildung Gutachten.

- Welt-Online (2009): Prognose für 2010 *Asylbewerberzahl steigt zum dritten Mal in Folge* <http://www.welt.de/politik/deutschland/article5620972/Asylbewerberzahl-steigt-zum-dritten-Mal-in-Folge.html> (download vom 21.01.2009)
- Westphal, Manuela (2006): Sozialisationsprozesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Spies, Anke/ Dietmar Tredop (Hg.): „Risikobiographien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: S. 57-68.
- Willis, Paul (1990): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Bodenheim: Athenaeum.
- Wiczorek, C. (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden.
- Wöhlcke, Manfred/ Charlotte Höhn/ Susanne Schmid (2004): Demographische Entwicklungen in und um Europa – Politische Konsequenzen, in: Aktuelle Materialien zur Internationalen Politik / Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP), Nomos Verlagsgesellschaft Baden-Baden, Band 69.
- Wolff, Reinhart (2002): Kindesvernachlässigung – Entwicklungsbedürfnisse und die fachlichen Aufgabe der Jugendhilfe. In: Zenz et al. (2002), 70-87
- WHO International Consortium in Psychiatric Epidemiologie (2000): Cross-national comparisons of the prevalences and correlates of mental disorders. Theme Papers. Bulletin of the World Health Organization, 78 (4), 413-426.
- World Bank (2005): International Migration, Remittances and the Brain Drain. Washington: World Bank Pubn.
- Yildiz, Kerim (2005): The Kurds in Turkey - EU Accession and Human Rights; Verlag: Pluto Press (20. September 2005).
- Zenz, Winfried M./ Korinna Bäcker/Renate Blum-Maurice (Hg.) (2002): Die vergessenen Kinder. Vernachlässigung, Armut und Unterversorgung in Deutschland. Köln: PapyRossa.
- Zinnecker, Jürgen (1972): Emanzipation der Frau und der Schulbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau. Weinheim/Basel.

Anhänge

Anhang 1:

Portraitschema zur Beschreibung der Idealtypen und der Fallportraits

Anhang 2:

Interviewleitfäden

Leitfaden für das Interview mit LernerInnen

Leitfaden für Schüler-Interviews

Leitfaden für das berufsbiographische Interview

Leitfaden für das ExpertInnen-Interview

Anhang 1 Portraitschema zur Beschreibung der Idealtypen und der Fallportraits

Portraitschema	
1 Strategien des Idealtypus für den Umgang mit Bildungsinstitutionen	<ul style="list-style-type: none">▪ Eher Aspirationen oder eher verzichtsorientiert mit Blick auf Bildung▪ Schule bis Erwachsenenbildung▪ eigene Ambitionen für sich selbst und für eigene Kinder▪ Aspirationen der eignen Eltern
2 Umgang von Institutionen mit der Gruppe	<ul style="list-style-type: none">▪ Errichtung von Barrieren vs. Unterstützung▪ Bildungsinstitutionen und Behörden▪ Institutionen die exklusiv für bestimmte Gruppen (Arbeitslose, Flüchtlinge.... zuständig sind)
3 Die Struktur der Lebensführung	<ul style="list-style-type: none">▪ Schwerpunkte (Lebensbereiche) der alltäglichen „Arbeit“ (Tätigkeiten)▪ Beschreibung
4 Handlungs- und Bildungskompetenzen	<ul style="list-style-type: none">▪ Lese- und Schreibkompetenzen▪ Direkt Bildungsrelevante, in der Schule legitime Kompetenzen (Fleiß, Lieblingsfächer...)▪ Außerschulische Kompetenzen (Them. Interessen, Hobbys, Sozialkompetenz.....)▪ Lieblingsbeschäftigungen▪ Fähigkeit, Verantwortung für eigene Lebenssituation/Biographie bei sich selbst u/o außerhalb zu suchen (eher internalisierende oder eher externalisierende Vorstellungen)▪ Ggf. Fähigkeit, zu einer differenzierten und flexiblen Sicht zu gelangen
5 Soziale Netzwerke/soziale Einbindung	<ul style="list-style-type: none">▪ Größe, Kapitalstärke▪ Relevante Peers▪ Familienzusammenhalt
6 Sozialstrukturelle Positionierung, Einordnung in der Milieutypologie	<ul style="list-style-type: none">▪ Beschreibend Schichtzugehörigkeit und, wenn möglich, Milieukürzel zuordnen
7 Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitierung der Gruppe	<ul style="list-style-type: none">▪ Anders/weiter vom Wortlaut des Interviews Abstrahieren als bei den Punkten 1-6▪ Benennung/kurze Erläuterung von Diskursen über Bildungsbenachteiligte, über Migranten, über Schulformen etc., welche prinzipiell auf die Betroffenen zielen und sich auf deren Lebenslage auswirken.▪ Ebenen-Unterscheidung:<ul style="list-style-type: none">▪ Makroebene: allg. Vorurteile und normative Aussagen (z.B. individualistische Ideologie o. Integrationsforderungen)▪ Mesoebene: durch Diskurse beeinflusste institutionelle Praxis (in Schule, auf Ämtern, vom BAMF....)▪ Mikroebene: Auf Diskurse rückbeziehbare Handlungen konkreter, für die Betroffenen relevanter Akteure (Lehrer, Sachbearbeiter..)

Anhang 2 Interviewleitfäden

1 Leitfaden für das Interview mit LernerInnen

(Vorspann: Name, Projekt HABIL....Im Interview geht es um Ihre Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben im Zusammenhang mit Schulerfahrungen, der Arbeitswelt und dem Alltag. Wir wollen daran mitarbeiten, die Situation von Menschen mit geringen Schriftkenntnissen besser zu verstehen und zu verbessern. Wir halten es für notwendig, Erfahrungen und Sichtweisen der Betroffenen viel genauer zu erschließen und mit soziologischen Forschungen z.B. zum Bildungssystem in Beziehung zu setzen.)

1. Zunächst ein Paar allgemeinen Fragen zu Ihnen

- Wie alt sind Sie?
 - Wo wohnen Sie? Wie lange schon? Mit wem zusammen?

- Schul- und Berufsbiographie
 - Wo sind Sie zur Schule gegangen?
 - Kindergarten / Vorschule; Wie lange?
 - Schulbesuch: Wechsel, Rückstellungen etc.?
 - Arbeit: Erster Job? Ausbildung? Abfolge der Beschäftigungen
 - Fortbildungen?
 - Gegenwärtige Tätigkeit; Haben Sie eine Arbeit? Vollzeit/ Teilzeit

- Wie haben Sie Ihre Schulzeit in Erinnerung?
 - Je Schule/Stufe:
 - Haben Sie sich wohl gefühlt?
 - Wie waren die Lehrkräfte?
 - Zusammenhalt/Konkurrenz in der Klasse?

2. Nun näher zum Thema Lesen und Schreiben

- Wie würden Sie Ihre Lese- und Schreibfähigkeiten selbst beschreiben?
 - Können Sie besser Lesen oder Schreiben?
 - (wie) problematisch?
 - Was bedeutet für Sie dieser Stand im Lesen und Schreiben?

- Privat: Freunde/Bekannte, Familie, Partner, eigene Kinder
 - Wie gut können die Menschen in Ihrem engeren Umfeld lesen und schreiben?
 - -> besser oder schlechter als Sie selbst? Stellt das für Sie ein Problem dar? Wird das thematisiert? [Warum nicht? Gibt es Wichtigeres? -> (Anerkennung)]
 - Welche Schulbildung haben Menschen im Umfeld?
 - Wie ist die Bildung Ihrer Eltern? (Familialer Umgang mit Problemen)

- Hins. Arbeit und Beruf
 - Ist Lesen/Schreiben eine Voraussetzung/Hürde?
 - Wie gehen Sie ggf. mit Problemen um?
 - Welche Möglichkeiten sehen Sie für sich?
- Strategien des Umgangs mit Schriftproblemen?
 - (Wie) Vermeiden Sie Situationen die wegen Lesen/Schreiben heikel sind/sein könnten?

5. Fragen zur beruflichen Orientierung und Zukunftspläne

- Was möchten Sie beruflich machen?
- Wo und wie haben Sie sich beworben?
- Wer hat Ihnen bei der Erstellung Ihrer Bewerbung geholfen?
- Machen Sie sich Gedanken über Ihre berufliche Zukunft?

6. Was sind Ihre Stärken?

- Was können Sie richtig gut?
[Sind das die (Vermeidungs-)Strategien, oder ganz andere Dinge?]
- Was machen Sie gern?
- Wie sind die Organisiert /Mitgliedschaften
- Vertrauen an andere
 - Kennen Sie jemanden der sich Geld leihen könnte?
 - Könnten Sie Soziale Unterstützung/ Hilfe/ Rat bekommen?

7. Wie kommt das eigentlich, dass Sie Probleme mit Lesen u. Schreiben haben?

- Wann oder in welcher Situation wurde Ihnen bewusst, dass Lesen und Schreiben für Sie ein (großes) Problem darstellt?
- Gibt es Ihrer Meinung nach jemanden, der an dem Problem Schuld hat?
- Von wem hätten Sie sich (mehr) Unterstützung gewünscht?
- Gab es Unterstützung
 - In der Schule Die Schule? [Förderung? Druck? Indifferenz?]
 - Von der Familie? [Potenzial<->Hilflosigkeit? Problembewusstsein?]

8. Warum haben Sie jetzt Interesse daran Lesen und Schreiben zu erlernen?

- Wer/Was motiviert Sie/ weshalb finden Sie es notwendig/gut Lesen und Schreiben zu können?
- Was hatte Sie bis jetzt davon abgehalten?
- Wie gehen Sie jetzt vor?
- Welche Unterstützung wünschen Sie sich jetzt?

Als Fazit:

Was müsste sich ändern/passieren, damit kein Mensch mehr Probleme mit dem Lesen und Schreiben bekommt? [dass jeder es kann/ man trotzdem gut leben kann]

- Was sind die größten Probleme?

- Wie könnten/sollten sie behoben/gemildert werden?

2 Leitfaden für Schüler-Interviews

(Vorspann: Name, Projekt HABIL....Im Interview geht es um Ihre Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben im Zusammenhang mit Schulerfahrungen, der Arbeitswelt und dem Alltag. Wir wollen daran mitarbeiten, die Situation von Menschen mit geringen Schriftkenntnissen besser zu verstehen und zu verbessern. Wir halten es für notwendig, Erfahrungen und Sichtweisen der Betroffenen viel genauer zu erschließen und mit soziologischen Forschungen z.B. zum Bildungssystem in Beziehung zu setzen.)

1. Zunächst ein Paar allgemeinen Fragen zu Dir

- Wie alt bist Du? Wo bist Du geboren? (wann eingewandert? Schule?)
- Wo/ Wie wohnst Du? Mit wem zusammen? (Geschwister?)
- Eltern: beruflich? Schule? Wo geboren?
- Warst Du vor der Schule im Kindergarten / Vorschule; Wie lange?
- Schulbesuch: Wechsel, Rückstellungen etc.?
- Wie hast Du die Schulzeit in Erinnerung?
 - Wohl gefühlt?
 - Von Lehrern unterstützt?
 - Zusammenhalt/Konkurrenz in der Klasse?

2. Wie siehst Du Deine berufliche Zukunft?

- Wunschberuf?
- Schon gejobbt?
- Konkrete Pläne? BUS-Klasse?
- Kümmerst Du Dich schon?
- Wirst du von der Schule unterstützt?
- Wird Lesen/Schreiben Hürde für Dich?
- Welche Möglichkeiten siehst Du für Dich?
- Wo siehst Du dich in 5 Jahren?

3. Nun näher zum Thema Lesen und Schreiben

- Schriftanlässe
 - Wann und wo schreibst Du außerhalb der Schule?
 - Was liest du?
- Wie würdest Du Deine Lese- und Schreibfähigkeiten selbst beschreiben?
- Kannst Du besser Lesen oder Schreiben? (wie) problematisch?
- Was bedeutet das für Dich?
 - > Privat: Freunde/ Bekannte, Familie
 - Wie gut können die Menschen im engeren Umfeld lesen und schreiben?
 - -> besser oder schlechter? Stellt das ein Problem dar? Wird das thematisiert?
 - Welche Schulbildung haben Menschen im Umfeld?
 - Bildung Ihrer Eltern? (Familiärer Umgang mit Problemen)

4. Stärken/ Vorlieben

- Was machst Du gern? Was kannst Du richtig gut? Bist in Vereinen?
- Vertrauen in andere
 - Freunde? Geld leihen? Unterstützung/ Hilfe/ Rat?

5. Schulische/ Lernprobleme und Unterstützung

- Wann/in welcher Situation wurde Dir bewusst, dass Lesen und Schreiben ein (großes) Problem darstellt?
- Gab es Unterstützung
 - In der Schule? [Förderung? Druck? Indifferenz?]
 - Von der Familie? [Potenzial<->Hilflosigkeit? Problembewusstsein?]
- Von wem hättest Du Dir (mehr) Unterstützung gewünscht?

6. Was müsste sich ändern/passieren, damit kein Mensch mehr Probleme mit dem Lesen und Schreiben bekommt? [jeder es kann/ man trotzdem gut leben kann]

- Was sind die größten Probleme?
- Wie könnten/sollten sie behoben/gemildert werden?

3 Leitfaden für das berufsbiographische Interview

Vorspann: Name, Projekt „Chancen Erarbeiten“ Ziel des Projekts ist die Verbesserung von Förderung im Bereich Lesen und Schreiben. Um dies zu unterstützen, wollen wir mit den Interviews erfahren, welche Rolle Lesen und Schreiben in der Erwerbsarbeit spielt.Im Interview geht es um Ihre Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben im Zusammenhang mit Schulerfahrungen, der Arbeitswelt und dem Alltag.

1. Allgemein zu Ihnen

- Wie alt sind Sie?
- Wo/wie wohnen Sie?
 - Mit wem zusammen? - Wie lange schon?
- In Deutschland geboren? Wo? Wann migriert?
- Welche Berufe haben die Eltern?

2. Schulzeit

- Wo sind Sie zur Schule gegangen?
 - Kindergarten / Vorschule; Wie lange?
 - Schulwechsel? Rückstellungen, Wiederholungen? Sitzen geblieben?
- Wie haben Sie Ihre Schulzeit in Erinnerung?
 - Wohl gefühlt? Wie waren die Lehrer? Zusammenhalt/Konkurrenz i.d. Klasse?
- Haben Sie in Ihrer Schulzeit Praktika gemacht?
 - Welche? – wann? Wie lange jeweils? -Wurden dabei berufliche Ziele klar?
- Haben Sie während ihrer Schulzeit nebenbei gearbeitet?
 - Was genau haben Sie gemacht? Für wen? Wie viele Stunden? um Taschengeld zu verdienen? Zur Unterstützung Ihrer Familie?

3. Beruflicher Werdegang

- Aktueller Job
 - Wie gefunden? (aktive Jobsuche, Vermittlung durch ARGE/Netzwerke)?
 - Wie lange schon in Zeitarbeit? Wie oft schon Arbeitsplatz gewechselt?
 - Möchten sie wieder wechseln?

- Vorherige Berufstätigkeit (ab hier systematische Berufsbiografie erfragen)
 - Wie alt waren sie als Sie angefangen ihr eigenes Geld zu verdienen?
 - Was war Ihr erster Job? Ausbildung? Nach der Ausbildung?
 - Welche Tätigkeiten haben Sie seitdem ausgeübt [möglichst vollständig]?
 - Haben Sie insgesamt „Karriere“ gemacht? Brüche/Abstiege? Oder nix davon?
 - Lesen und Schreiben in der Erwerbsarbeit
 - Mussten Sie in den Jobs schreiben oder Lesen? (Anlässe, Schwierigkeitsgrad, unausweichlich?).
 - Hat Ihnen das schon mal Probleme gemacht? (mit Lesen oder Schreiben von Texten, die in dem Kontext des jeweiligen Arbeitsplatzes zu leisten waren)?

- Berufswunsch und Berufswirklichkeit
 - Welchen Wunschberuf hatten Sie einmal(während der Schulzeit/ als Kind)?
 - Wie haben sie ihr Berufsziel verfolgt? Wer hat dabei geholfen?
 - Wie nah sind sie ihren Wunschvorstellungen jetzt?
[An was ist die Realisierung Ihres Berufswunschs gescheitert?]

- Welche beruflichen Möglichkeiten sehen Sie für Ihre Zukunft?
 - Was möchten Sie beruflich machen?
 - Wo und wie haben Sie sich zuletzt beworben?

- Hat Ihnen bei der Erstellung Ihrer Bewerbung jemand geholfen? Wenn ja, wer?

4. Fortbildungen/ Umschulung

- Haben Sie schon Fortbildungen oder Umschulungen gemacht?
 - Welche? Welches Schulungs-/Berufsziel?
 - Wie jeweils entschieden? Selbst- oder fremdbestimmt?
 - Überschneidungen zum gelernten/vorher ausgeübten Beruf?

- Was haben Fortbildung(en)/Umschulungen gebracht?
 - Dazu gelernt? Verbessert (Geld)?
 - Ihrem Wunschberuf näher gekommen?

5. Nun näher zum Thema Lesen und Schreiben

- Wie würden Sie Ihre Lese- und Schreibfähigkeiten selbst beschreiben?
 - Können Sie besser Lesen oder Schreiben?
 - (wie) problematisch?
 - Was bedeutet für Sie dieser Stand im Lesen und Schreiben?

- Wie gut können die Menschen in Ihrem engeren Umfeld lesen und schreiben?
 - besser oder schlechter als Sie selbst? Stellt das für Sie ein Problem dar? Wird das - thematisiert? [Warum nicht? Gibt es Wichtigeres? -> (Anerkennung)]
 - Welche Schulbildung haben Menschen im Umfeld?
 - Welche Schulbildung haben Ihre Eltern?
- Strategien des Umgangs mit Schriftproblemen?
 - (Wie) Vermeiden Sie Situationen die wegen Lesen/Schreiben heikel sind /sein könnten? - (In welchem Bereich? Wie weit nützt das? Wovon hängt das ab?)

6. Unterstützung

- Hätten Sie sich (mehr) Unterstützung gewünscht? Von wem?
- Gab es Unterstützung
 - Von der Schule [Förderung? Druck? Indifferenz?]
 - Von der Familie? [Potenzial<->Hilflosigkeit? Problembewusstsein?]
 - (Gibt es Ihrer Meinung nach jemanden, der an dem Problem Schuld hat?)

7. Was sind Ihre Stärken?

- Was können Sie richtig gut?
- Was machen Sie gern? (machen sie das organisiert? Mitgliedschaften?)
- Vertrauen an andere
 - Kennen Sie jemanden der sich Geld leihen könnte?
 - Könnten Sie Soziale Unterstützung/ Hilfe/ Rat bekommen?

Als Fazit

Was müsste sich ändern/passieren, damit kein Mensch mehr Probleme mit dem Lesen und Schreiben bekommt?

[damit jeder es kann, oder damit man auch ohne gut Lesen zu können, gut leben kann?]

- Was sind die größten Probleme?
- Wie könnten/sollten sie behoben/gemildert werden?

4 Leitfaden für das ExpertInnen-Interview

Wir interessieren uns für Ressourcen und Schwierigkeiten von Menschen, die Probleme mit dem Schreiben und Lesen haben. Seit einiger Zeit wird von funktionalem Analphabetismus gesprochen. Auf diesen Begriff kommen wir am Schluss des Interviews. Ich befrage Sie als Experte/in für den Umgang mit Lese- und Schreibproblemen im Zusammenhang mit ungleich verteilten Bildungs- und Arbeitsmarktchancen und für Förderstrategien innerhalb eines institutionellen Bereichs.

1. Wie lange arbeiten Sie mit Menschen, die ein Problem mit dem Lesen und Schreiben haben?
 - In welchem Rahmen und mit welchen (Alters)Gruppen arbeiten Sie?
 - Was genau ist dabei Ihre Aufgabe?
2. Haben Menschen, die nicht so gut Lesen und Schreiben können (deswegen) typische weitere Probleme?
 - Z.B. Mündliche Kommunikation, geringe Sozialkompetenz oder familiale Situation
 - Inwiefern sind Bildungs-/Berufschancen eingeschränkt?
 - Ist Schriftkompetenzmangel eher Folge oder Ursache anderer Probleme?
3. Wie gehen Sie/Ihre Institution mit Schriftkompetenz-/anderen Problemen um?
 - Fördermaßnahmen
 - Kooperationen / Netzwerke
 - Was sind die Ressourcen/Faktoren erfolgreicher Förderung?
 - Was sind die Hemmnisse?
4. Wie geht Ihre Zielgruppe mit den Problemen um?
 - Problemwahrnehmungen (hins. Alltag, Privatleben, Arbeit/Beruf)
 - Was können/machen die Betroffenen (besonders) gut?
 - Welche Strategien versuchen die Betroffenen? Welche sind erfolgreich? Unter welchen Bedingungen?
 - Welche Barrieren behindern schulischen und sonstigen Erfolg?
5. (Wie) Müsste mit den genannten Problemen anders umgegangen werden?
 - Sind Änderungen der Strukturen von Bildung und Weiterbildung nötig?
 - Was kann die Sozialarbeit machen?
 - Was müssen die Betroffenen leisten?
 - Wer ist schuld (wenn jmd. nicht richtig lesen/schreiben kann; darum benachteiligt ist)?
6. Warum haben Sie die Arbeit, die Sie jetzt machen übernommen?
 - Was wollten Sie erreichen?
 - Ist Ihre Arbeit, die Sie jetzt machen, so wie Sie sich ursprünglich vorgestellt haben?
 - Was fördert / belastet Ihre Bereitschaft zum persönlichen Einsatz für Ihre Klientel? (institutionelle Faktoren? Rahmenbedingungen? Eigenschaften/Verhalten der Klientel?)

7. Was hat sich im Laufe der Zeit/Ihrer Arbeit verändert?

- Rahmenbedingungen z.B. Arbeitsmarkt(-Nischen); Öffentliches Geld (Arbeit durch Kürzungen behindert?)
- Persönliche Sicht auf Klientel/ Institution/ persönliche Wirkmächtigkeit?

Schluss / Resumée: Wen/Was trifft der Begriff funktionaler Analphabetismus?

- Die spontane/assoziative Antwort zählt! Wofür kann/sollte dieser Begriff stehen?
- Wie würden Sie einen (ideal)typischen funktionalen Analphabeten skizzieren?