

Peter Büchner/Katrin Wahl

Die Familie als informeller Bildungsort

Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut¹

Zusammenfassung

Der Frage nach den Steigerungsmöglichkeiten der (informellen) „Grundbildung“ und der Förderung von Basiskompetenzen wird aus bildungsbiographischer Perspektive nachgegangen, indem die familiäre Bildungswirklichkeit in ihrem Wechselverhältnis zur schulischen Bildungswirklichkeit anhand eines Fallbeispiels dargestellt wird. Am Beispiel der Vermittlung und Aneignung von *information literacy* wird gezeigt, dass es unumgänglich ist, in der schulischen Bildungswirklichkeit von einer Kulturrelativität und Kulturgebundenheit von *information literacy* als wichtigem Element von informeller Bildung auszugehen, die an unterschiedlichen Bildungsorten erworben wird und eine entsprechende Vernetzung der Bildungsorte voraussetzt.

Um Bildungsarmut zu verhindern und möglichst für alle Menschen die Voraussetzungen für die Gestaltung eines eigenen Lebenslaufs und die Entwicklung einer verständigen kulturellen Teilhabe- und sozialen Anschlussfähigkeit zu schaffen, muss sich, so die These, die Institution Schule mehr für *informelle* Bildung und die pädagogische Bearbeitung von kultureller Differenz sowie den Umgang mit Heterogenität öffnen, damit der oft diskriminierende Umgang mit kultureller und sozialer Differenz in der Schule nicht in eine fürsorgliche (pädagogische) Belagerung und Entmündigung der Schüler durch die Schule umschlägt. Dabei ist es wichtig, die informellen Bildungsleistungen der Familie anzuerkennen und weiter zu entwickeln und in Verbindung mit der verstärkten Förderung von Erziehungspartner-

Summary

The Family as Informal Educational Space – On the significance of families' educational impact in the context of the emergence and avoidance of educational deprivation

The possibilities of optimizing (informal) basic education and the promotion of basic competencies will be investigated from the perspective of educational biographies by focusing on the interchange between family and school life in a case study. Based on the example of passing on and acquiring information literacy, this paper will show that it is absolutely necessary in school life to conceive of information literacy as both culturally relative and culturally bound. It is a vital element of informal learning, which is acquired in various educational spaces and therefore requires an appropriate integration of both learning locations.

In order to avoid educational deprivation and to assure that as many people as possible acquire the necessary competencies to shape their own life and to achieve cultural and social participation, the school must change. The institution 'school' must open up, according to this argument, to facilitate more informal learning and pedagogic treatment of cultural difference and to better deal with social heterogeneity. This will assure that the frequently discriminating treatment of cultural and social differences is not simply replaced by an over-protective (pedagogic) undermining of pupils at school. It is important to recognize the informal educational impact of the family and to develop this through further strengthening support

schaften zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften darauf hinzuwirken, die Grundbildung und den Erwerb von notwendigen Basiskompetenzen zu stärken und das schulische Abwertungsdilemma von außerschulisch erworbenen informellen Bildungsgehalten „förderdidaktisch“ zu bearbeiten.

Schlüsselwörter: Familiäre Bildungsleistungen; Bildungsarmut; informelle Grundbildung; Basiskompetenzen; Bildungsbiographie

of the educational partnership between parents and teachers, to work towards reinforcing basic education and the acquisition of basic competencies and to deal positively with the schools' dilemma of how to deal with informal education acquired outside of school.

Keywords: information literacy; family educational impact; educational deprivation; informal basic education; basic competencies; educational biography

1 Einleitung und Fragestellung

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die wiederholt vorgetragene und inzwischen auch empirisch gut begründete Besorgnis über das steigende Armutsrisiko im Kindes- und Jugendalter („Infantilisierung“ von Armut) und die daraus erwachsenden Belastungen und Benachteiligungen (vgl. BEISENHERZ 2002; CHASSÉ/ZANDER/RASCH 2003; WALPER 2005). Kinderarmut ist zwar eng mit Elternarmut verknüpft, aber Eltern- bzw. Erwachsenenarmut hat ein anderes Ausmaß und eine andere Qualität als Kinderarmut, denn Kinder haben altersbedingt noch grundlegende Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (vgl. BMFSFJ 1998, S. 88f.). Zu den Folgen des Aufwachsens unter Armutsbedingungen gehört auch die Bedrohung durch Bildungsarmut im Sinne von sich verfestigenden Kompetenzlücken bereits im Kindes- und Jugendalter, die mit dem Risiko einer nachhaltigen sozialen Benachteiligung verbunden sind, weil im Lebensalltag wichtige Grundvoraussetzungen für eine verständige kulturelle Teilhabe- und soziale Anschlussfähigkeit fehlen. Aus der individuellen Lebensverlaufsperspektive bedeutet dies biographische Verwundbarkeit und sich wiederholende Beeinträchtigung von Lebenschancen; sozialstrukturell führt Bildungsarmut zu verwehrten Erreichbarkeiten und Zugängen zu sozialen und kulturellen Gütern und/oder zu sozialen Positionen (vgl. BÖHNISCH/SCHRÖER 2004).

Die Forderung nach einer besseren „Grundbildung“ (vgl. TENORTH 2004) ist vor diesem Hintergrund ein Versuch, nicht nur einer Bildungselite, sondern auch „dem Volk“ die Aneignung basaler Kompetenzen und elementarer Kulturtechniken zu ermöglichen. Um allerdings Bildungsarmut gezielt bekämpfen zu können, brauchen wir mehr als die Feststellung, dass bestimmte Armutsindikatoren vorliegen, auch wenn eine entsprechende Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern unverzichtbar ist (vgl. z.B. LEU 2002). Insbesondere brauchen wir möglichst detaillierte und präzise Einblicke in die Mechanismen der Entstehung von Bildungsarmut. Dazu fehlen die notwendigen Daten und es bleibt in der aktuellen Diskussion über Bildungsarmut zumeist bei der abstrakten Forderung nach mehr „Grundbildung“, wobei mangelhafte Grundbildung als das Fehlen von einschlägigen Basiskompetenzen verstanden wird, auf denen Allgemeinbildung aufbauen kann (vgl. MEYER/HELLEKAMPS 2004). Empirische Untersuchungen über Bildungsarmut beschränken sich vielfach auf einen (wenn auch wichtigen) Aspekt von formaler Bildungsarmut, die im Zusammenhang mit Schullaufbahnentscheidungen und dem Nicht-

Erreichen von schulischen Abschlüssen in Abhängigkeit von familialen Ressourcen analysiert wird (vgl. dazu z.B. BECKER 1999; BÜCHNER 2003). Um allerdings verstehen zu können, wie und unter welchen Rahmenbedingungen sich Bildungsarmut im Biographieverlauf von Heranwachsenden entwickelt und zu verwehrten Erreichbarkeiten und Zugängen führt, die auch über schulische Bildungskarrieren hinausweisen, sind vor allem Untersuchungen erforderlich, die aus der Sicht von Heranwachsenden danach fragen, wie im Biographieverlauf Zugänge zu Bildung (in einem möglichst umfassenden Wortverständnis) erschwert oder verunmöglicht werden. Ist doch das Aufwachsen in Bildungsarmut (vgl. PALENTIEN 2005) nicht selten mit riskanten Biographieverläufen verbunden und birgt aus der Sicht der Betroffenen die Gefahr des biographischen Scheiterns.²

Der Blick auf das mögliche Versagen der Schule bei der Vermittlung von wichtigen Basiskompetenzen reicht somit nicht aus, auch wenn der Bildungsauftrag der öffentlichen Schule klar formuliert scheint: Unbestritten sollen dort *allen* Heranwachsenden allgemeine Basiskompetenzen vermittelt werden, die in modernen Gesellschaften Voraussetzung für eine befriedigende persönliche Lebensführung und eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Zusammenleben sind. In der schulischen Bildungswirklichkeit sieht das freilich anders aus. Werden Heranwachsenden dort wirklich grundlegende Formen des kommunikativen Umgangs mit der Welt in alltäglichen Anwendungssituationen vermittelt? Eignen sich Heranwachsende also z.B. – neben sprachlicher Kompetenz – geeignete Techniken des Wissenserwerbs und insbesondere den kompetenten Umgang mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Informationsbeschaffung, aber auch Sozial- oder Problemlösekompetenz an? Stimmt die Forderung nach Sicherung eines „Kernbestands kultureller Literalität“ für *alle* im Rahmen der schulischen Bildung mit der schulischen Bildungswirklichkeit überein?

Schon die Ergebnisse der PISA-Studie mit einer dort ausgemachten Risikogruppe von 10% Bildungsarmen unter den deutschen 15-Jährigen sprechen da eher eine andere Sprache (vgl. BAUMERT u.a. 2001). Diesen 10% der 15-Jährigen wird durch PISA bescheinigt, dass sie nur mangelhaft über wichtige menschliche Basiskompetenzen verfügen, deren Aneignung am Bildungsort Schule vorgesehen ist. Wie sieht es aber mit der Beherrschung von Basiskompetenzen aus, die nicht nur in der Schule, sondern auch an anderen Bildungsorten vermittelt und angeeignet werden können und vielleicht auch müssen? Und wie sieht es insbesondere mit Basiskompetenzen aus, die weniger Gegenstand von formalen, sondern eher von informellen Bildungsprozessen sind? Ein Blick auf andere Bildungsorte und auf Bildungsanliegen, die über die im schulischen Curriculum vorgesehenen Bildungsinhalte hinausweisen, ist somit mehr als naheliegend.

Der folgende Beitrag wird sich anhand einer einzelfallbezogenen Rekonstruktion der Entstehungszusammenhänge von Bildungsarmut mit der Frage nach dem Stellenwert der Familie als informellen Bildungsort beschäftigen. Indem wir milieuspezifische Muster der Transmission und Transformation von Bildung und Kultur in der familialen Mehrgenerationenfolge genauer analysieren, wollen wir einen empirisch aufgeklärten Blick aus *familienbiographischer* Perspektive auf die Bildungswirklichkeit einer ausgewählten Familie werfen und diese in ihrem Wechselverhältnis zur schulischen Bildungswirklichkeit im untersuchten Fall reflektieren. Wir werden versuchen, uns dabei „im Spannungsfeld zwischen Bildungspathos und Bildungswirklichkeit“ (LEPENIES 2003) so zu positionieren, dass unsere Überlegungen nicht auf die „lichten Höhen der Höherbildung der Menschheit“ beschränkt bleiben (TENORTH 2004). Vielmehr wird in diesem Beitrag die Frage nach den Steigerungsmöglichkeiten der Grundbildung als erstem Schritt der Allgemein-

bildung im Vordergrund stehen, um Bildungsarmut zu verhindern und möglichst für alle Menschen die Voraussetzungen für die Konstruktion eines eigenen Lebenslaufs und die Entwicklung einer verständigen kulturellen Teilhabe- und sozialen Anschlussfähigkeit schaffen zu können. Eine solche Zuspitzung der Fragestellung erscheint nicht zuletzt deshalb angemessen, weil wir spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse (vgl. BAUMERT u.a. 2001) wissen, dass es in Deutschland eine bedenklich hohe Zahl von Bildungsarmen gibt, die in Anbetracht ihrer geringen Basiskompetenzen im Vergleich zu ihren Altersgleichen wesentlich schlechtere Chancen haben, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.³

Aus familienbiographischer Perspektive betrachtet ist in Anbetracht des viel zitierten „zirkelförmigen Verlaufs“ des Sozialisationsprozesses (vgl. NEIDHARDT 1965; ROLFF 1997) zunächst die Vermutung naheliegend, dass Bildungsarmut in der familialen Generationenfolge sozial vererbt wird.⁴ HURRELMANN (2002, S. 172 ff.) weist allerdings zu Recht darauf hin, dass eine empirische Überprüfung dieses theoretisch schlüssig begründeten Zirkularitätszusammenhangs nur im Rahmen von generationenübergreifend angelegten Längsschnittstudien möglich sei. Die These über die Reproduktion typischer Grundwerte und Muster der Persönlichkeitsstruktur in der Generationenfolge im Mikrokosmos der Familie beruhe vor allem auf der Annahme, dass die Art der Berufstätigkeit der Eltern deren Erziehungsvorstellungen und letztlich auch den jeweiligen Bildungserfolg der Kinder entsprechend beeinflussen. Wie allerdings die Mechanismen der Vermittlung und Aneignung von Bildung und Kultur aussehen, die u.a. auch zu Bildungsarmut führen können, werde in den zur Stützung dieser These herangezogenen empirischen Untersuchungen nicht aufgeklärt. Genau hierzu wollen wir auf der Basis einer eigenen Untersuchung⁵ über den (informellen) Bildungsort Familie einen Beitrag leisten.

Im Zentrum unserer datengestützten Analyse stehen die bildungsbiographisch bedeutsamen Gelegenheitsstrukturen und Gestaltungschancen in einer ausgewählten Familie, in der sich die Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur primär über praktisches, körperlich-sinnliches und mimetisches Tun im Rahmen der milieuspezifisch geprägten Interaktion mit anderen Familienmitgliedern vollzieht. Der Stellenwert der Familie als Bildungsort und die entsprechenden Bildungsstrategien lassen sich in diesem Zusammenhang besonders dann angemessen verdeutlichen, wenn Bildung nicht nur als *input* (Vermittlung, Weitergabe), sondern zugleich auch als *intake* (Aneignung, Übernahme) gesehen wird. Damit lassen sich nicht nur die individuellen Eigenleistungen stärker in den Blick rücken, sondern zugleich auch die „menschenbildenden“ Zusammenhänge im informellen Bildungsbereich genauer betrachten, die mit der Aneignung von Bildung und Kultur und insbesondere von nützlichem Alltagswissen verbunden sind. Allerdings muss eine solche Betrachtungsweise gleichzeitig darauf achten, dass daraus nicht „nackter Instrumentalismus“ wird, wie er im Anspruch einer stromlinienförmigen Ausrüstung mit ‚basalen Kulturwerkzeugen‘ enthalten sein kann (KOCH 2004, S. 188).

2 Informelle Bildungsprozesse im Familienrahmen

Am Bildungsort Familie werden Bildung und Kultur über intergenerationale Austauschprozesse übertragen, sich zu eigen gemacht, für die eigenen Bedürfnisse adaptiert, reinterpretiert und umgeformt oder auch zurückgewiesen, je nachdem, vor welchem Erfah-

runghintergrund dies geschieht, also an welchen individuellen und familialen Lebensgeschichten und an welchen Gegenwartserfahrungen und an welcher Lebenspraxis sich entsprechende Bildungsprozesse orientieren. Bildung als Aneignung der Grundvoraussetzungen für den Zugang zur sozialen und kulturellen Welt vollzieht sich somit in der Familie über die Reziprozität der familialen Generationenbeziehungen und die Wechselseitigkeit des Gebens und Nehmens im Familienalltag und hat in erheblichem Umfang rückwirkenden Einfluss auf die sich bildenden Subjekte.

Wird Bildung in Anbetracht ständiger Kontingenzerfahrungen im Lebensverlauf der Bildungssubjekte auch als Fähigkeit zum Umgang mit biographischer Ungewissheit verstanden (vgl. PEUKERT 1998; HERICKS 2004), dann kommt es – nicht zuletzt unter dem Anspruch der allgemeinen Zugänglichkeit von Bildung – darauf an, auf einer Veralltäglichung des Bildungsverständnisses und der Orientierung der Bildung an konkreten lebensweltlichen Anwendungssituationen zu insistieren. Der Gefahr, dass es über eine solche mit Bildungsprozessen verbundene Nutzenerwartung zu einer Trivialisierung der Bildungsgehalte kommen kann (vgl. OELKERS 2002; HERICKS 2004), lässt sich mit dem Hinweis begegnen, dass ein solches Bildungskonzept normativ „die Weltorientierung vermittelnde Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur“ einschließen muss (BAUMERT/STANAT/DEMMRICH 2001, S. 20) und sich nicht auf die Kompetenzkataloge beschränken darf, wie sie in den standardisierten und kulturunspezifisch entwickelten Programmen schulischer Wissensvermittlung in der PISA-Folgendiskussion ihren Niederschlag finden. Das gilt in besonderem Maße für die Betrachtung informeller Bildungsprozesse am Bildungsort Familie, wenn sie sich z.B. auf Lebensführungs- oder Daseinskompetenzen (vgl. Fünfter Familienbericht 1994) beziehen oder – wie hier gezeigt werden soll – auf die Weitergabe und Aneignung von *information literacy* (verstanden als Selbstregulation des Wissenserwerbs und der Kompetenz im Umgang mit Möglichkeiten der Informationsbeschaffung), die wir als Beispiel für eine wichtige menschliche Basiskompetenz verstehen, die sowohl am Bildungsort Familie als auch am Bildungsort Schule vermittelt und angeeignet wird.

Bevor wir darauf näher eingehen, kurz noch ein weiterer wichtiger Ausgangspunkt für unsere Überlegungen: Wir haben festgestellt, dass das Thema Bildungsarmut bislang zumeist mit dem Blick auf formale Bildungsmöglichkeiten in institutionellen Kontexten diskutiert wird (vgl. z.B. ALLMENDINGER/LEIBFRIED 2002), während die non-formalen und vor allem informellen Bildungsanteile in ihrer Bedeutung umso mehr vernachlässigt zu werden scheinen, je weniger sie der direkten politischen oder pädagogischen Steuerung und insbesondere der Standardisierung zugänglich sind.⁶ In Anbetracht einer solchen Engführung der Diskussion gehen wir hier davon aus, dass die Familie als Schlüsselvariable für den Bildungserwerb, den Bildungsbiographieverlauf und den Bildungserfolg eines Kindes anzusehen ist und dass den Bildungs- und Kulturleistungen der Familie im aktuellen Bildungsdiskurs insgesamt viel zu wenig Beachtung geschenkt wird. Dies trifft in besonderem Maße für den Diskurs zum Thema „Bildungsarmut“ zu, bei dem die Familie als Bildungsort – so hat man manchmal den Eindruck – eher mit dem Etikett „hoffnungslos“ versehen und vorrangig auf andere Bildungsorte und deren Bildungswirksamkeit gesetzt wird.

Auch ALLMENDINGER (vgl. 1999) setzt mit ihrem Vorschlag der statusherstellenden Bildungssozialpolitik auf die Schule. Sie will vor allem die Unterversorgung mit *schulischer* Bildung abstellen. Statt retrospektiv begründeter (sozialpolitischer) Maßnahmen zur Statusreparatur schlägt sie vor, prospektiv mit schulischen Bildungsangeboten dazu bei-

zutragen, dass den betroffenen Personen bildungspolitisch begründete Hilfen zur Bewältigung von Zukunftsaufgaben bereitgestellt werden. Zwar bedeutet das Fehlen eines ersten schulischen Bildungsabschlusses nicht selten auch das Fehlen eines „Mindestabschlusses“ an die moderne Wissensgesellschaft und eine Kultur der Schriftlichkeit. Gleichzeitig heißt das aber auch, dass dem davon betroffenen Personenkreis i.d.R. viele Grundkompetenzen für eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben fehlen. Derartige „funktionale Analphabeten“, die in der PISA-Studie der Kompetenzstufe I zugerechnet werden,⁷ sind zwar keine wirklichen Analphabeten, weil sie über elementare Lesefertigkeiten verfügen. Ihre Basiskompetenzen halten jedoch einer praktischen Bewährung in lebensnahen Kontexten zumeist nicht stand (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2001, S. 363). Ihr Kompetenzniveau liegt im Sinne der PISA-Studie unterhalb des Mindeststandards. Formale Bildungsarmut (gemessen am Bildungsabschluss) und Kompetenzarmut (gemessen am relativen Performanzniveau) sind vor diesem Hintergrund allerdings zwei Seiten der gleichen Medaille. Erst beides zusammen genommen ermöglicht einen umfassenden Zugang zu der Frage nach der möglichen sozialen Anschluss- und kulturellen Teilhabefähigkeit.⁸

So wichtig wie nun Überlegungen zu einer Bildungssozialpolitik auch sein mögen (vgl. ALLMENDINGER/LEIBFRIED 2002), sie entlasten uns nicht von der Frage nach den Mechanismen, die bei der Entstehung von Bildungsarmut wirksam werden. Verdeutlichen doch erst die (kumulativen) Bildungseffekte, wie sie sich aus der Rekonstruktion bildungsbiographischer Verlaufsformen bei Personen ergeben, die von Bildungsarmut bedroht oder betroffen sind, wie komplex die Reproduktion von Bildungsarmut tatsächlich ist. Dies umso mehr, wenn dabei der Vorstellung eines Bildungsorte-Netzwerks Rechnung getragen wird, das bei der Entstehung und folglich auch für die Bekämpfung von Bildungsarmut von großer Bedeutung ist. In unserem familienbiographisch angelegten Beitrag soll deshalb am Beispiel einer generationenübergreifenden Fallstudie das *Wie* der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im familialen Mehrgenerationenzusammenhang aufgezeigt und der Frage nach den Mechanismen der möglichen sozialen Vererbung von Bildungsarmut nachgegangen werden.

3 *Information literacy* als wichtiges Element menschlicher Grundbildung

In einem nächsten Schritt wollen wir nun unser Beispiel für ein wichtiges Element der Grundbildung, die *information literacy*, vorstellen und auf Mechanismen ihrer Vermittlung und Aneignung zu sprechen kommen. Geht man von der schon erwähnten Notwendigkeit einer Veralltäglichen des Bildungsanspruchs und dessen Orientierung an konkreten lebensweltlich relevanten erkenntnisfördernden und aufgabenlösenden Verwendungssituationen aus, dann ist es naheliegend, die informelle Bildungsrelevanz des alltäglichen Miteinanders (hier: in der Familie, aber grundsätzlich auch darüber hinaus z.B. in der Schule) empirisch zu erfassen und als zentrales Medium für Prozesse der Habitualisierung von Grundfähigkeiten bzw. Basiskompetenzen zu verstehen, die geeignet sind, den verständigen und selbsttätigen Weltzugang der Beteiligten im Rahmen des menschlichen Zusammenlebens zu ermöglichen. Hier gehen wir davon aus, dass *information literacy* zum Kernbestand „kultureller Literalität“ (vgl. BAUMERT/STANAT/DEMMEICH 2001,

S. 20) gehört, ohne die eine verständige Teilhabe an Gesellschaft unmöglich ist und die erforderlich ist, um mit Wissen und Informationen lebensdienlich umgehen zu lernen.

Dass entsprechende Basiskompetenzen, wie sie in der *information literacy* ihren Ausdruck finden, im Rahmen der (informellen) Grundbildung zentrale Bedeutung haben, wird auch im internationalen Bildungsdiskurs betont. Die American Library Association spricht z.B. von einem „set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and to have the ability to locate, evaluate and use effectively needed information“ (American Library Association 1989).⁹ Diese gesellschaftlich erwartete und individuell notwendige allgemeine Basiskompetenz lässt sich in unserem Sinne genauer fassen als Fähigkeit,

- zu erkennen, dass für bestimmte Aufgaben, Zwecke und/oder Verwendungen Informationen gebraucht werden, dass man sich mithin informieren und auch unterscheiden können muss, welche (Art von) Informationen für welche Aufgaben gebraucht werden;
- solche geeigneten Informationen zu suchen, zu identifizieren, ihre Quellen ausfindig zu machen, Suchstrategien dafür zu entwickeln und die unterschiedliche Ergiebigkeit bzw. Wertigkeit der verschiedenen Quellen einzuschätzen;
- Qualitäten der Quellen und Suchstrategien zu überprüfen und mithin Kriterien dafür zu entwickeln, die einigermaßen begründet, transparent und intersubjektiv kontrollierbar sind, und – bezogen auf die jeweilige Verwendung – auch angewendet werden können;
- die gefundenen und eingeschätzten Quellen auf die vorgenommene Verwendung hin effektiv, d.h. erkenntnisfördernd und aufgabenlösend, zu gebrauchen, so dass die gestellten Aufgaben, die vorgenommenen Zwecke und die angestrebten Verwendungen bewerkstelligt werden können (vgl. dazu KÜBLER 2004).

Im aktuellen Bildungsdiskurs wird von „Domänen“ bzw. Kerndimensionen von Grundbildung („kultureller Literalität“) gesprochen, die als Sockelqualifikationen (vgl. OFFE 1975) oder als Komponenten eines Bildungsminimums gelten. Dazu gehören insbesondere auch die Selbstregulation des Wissenserwerbs und der souveräne Umgang mit modernen Medien der Kommunikation und des Wissens im Lebensalltag (vgl. TENORTH 2004, S. 177f.).¹⁰ Bei der Rekonstruktion von individueller Bildungsarmut, die hier am Beispiel von *information literacy* erfolgen soll, lässt sich mit dem Blick auf die Bildungswirklichkeit der hier ausgewählten Dreigenerationenfamilie zeigen, wie am Bildungsort Familie bei der Handhabung derartiger Kompetenzen (auch generationenübergreifend im Rahmen der Reziprozität der Generationenbeziehungen) Grundbildung hergestellt und gleichzeitig auch Differenz zu anderen Familienkulturen erzeugt wird,¹¹ die in Verbindung mit der Autorität der in der Schule institutionalisierten (Grund-)Bildungsnormen bzw. Wissens- und Werthierarchien als kulturelle und soziale Differenz zu Buche schlägt. Jenseits des schulischen Bildungskanons und der Unterrichtsinhalte des schulischen Curriculums wird hier ein informeller Bildungszusammenhang deutlich, der sich als herkunftsbedingtes „Begrenzungsprogramm“ entpuppt, sobald z.B. bestimmten Formen von der im Familienrahmen erworbenen *information literacy* in der Bildungsarbeit der Schule die Anerkennung verweigert wird.

Es wäre also – so unsere These – unangemessen, von einem abstrakten kulturunabhängigen und inhaltsneutralen *information literacy*-Konzept und damit von einem invariablen Bildungsminimum auszugehen, das quasi unbesehen in den verschiedensten Bildungszusammenhängen und Lernbereichen Geltung beanspruchen kann (vgl. KÜHLTHAU 2004, S. 44).¹² Vielmehr ist es unumgänglich, in der Bildungswirklichkeit von einer Kulturrelati-

vität und Kulturgebundenheit von *literacy* allgemein und damit auch von *information literacy* auszugehen. *Literacy* „lässt sich weder abstrakt erlernen, noch kulturneutral testen“ (STING 2003, S. 324). Die individuelle Aneignung von *information literacy* enthält vielmehr immer kulturelle und soziale Formationen und muss kontextbezogen als das Erlernen eines kulturellen „Kanons“ von Wissen und Regeln¹³ und damit zugleich als Ausbildung eines entsprechenden Habitus im Rahmen einer bestimmten (milieuspezifischen) kulturellen Praxis gesehen werden (ebd.). Das soll im Folgenden mithilfe unseres Datenmaterials verdeutlicht werden, wobei wir uns u.a. auf eine bislang unveröffentlichte Familienmonographie über die Dreigenerationenfamilie Fink stützen werden.¹⁴

4 Das Beispiel der Familie Fink

Der Stellenwert des informellen Bildungsorts Familie lässt sich am Beispiel der Strategie des „Fragen-Gehens“ der Arbeiterfamilie Fink verdeutlichen. Der Fall der Familie Fink steht dabei für eine „typische“ bildungsferne bzw. gering qualifizierte Familie, deren „Milieu-Stammbaum“ auf der Landkarte der sozialen Milieus bei den unterprivilegierten Volksmilieus anzusiedeln ist (vgl. VESTER 2002; WIEBKE 2002). Auch wenn von einer Einzelfallstudie keine für das gesamte Milieu zutreffenden Aussagen erwartet werden können, ermöglicht derartige Fallmaterial dennoch weit über den Einzelfall hinausweisende Einblicke in die komplexen Reproduktionsmechanismen von Bildungsarmut.

„Fragen-Gehen“ ist in der Arbeiterfamilie Fink als prägnante familien-spezifische Variante von *information literacy* zu verstehen, ein über alle drei Generationen der Familie habitualisiertes Muster des gezielten Wissenserwerbs und des Umgangs mit Möglichkeiten der Informationsbeschaffung. Die Großfamilie und der unmittelbare Freundeskreis dienen dabei als Informations- und Kommunikationszentrum. Basis für eine solche familienzentrierte Kommunikationskultur ist das große familiäre Zusammengehörigkeitsgefühl, das alle drei Generationen der Familie Fink zusammenhält und von dessen großer Bedeutung alle Familienmitglieder nachhaltig überzeugt sind. Besonders wenn „*die Katze brennt*“, ist das Miteinander der Familie wichtig. „*Die Kinder können jederzeit mit ihren Fragen kommen!*“, ist so etwas wie das Familiencredo der Familie Fink.

Dass der Großvater Fink z.B. von seiner Frau als „ihr Ohr“ bezeichnet wird, hängt keineswegs nur mit ihrer Schwerhörigkeit zusammen. Man informiert sich bei den Finks gegenseitig und der große Familienkreis mit einem weitreichenden Erfahrungshintergrund dient dabei als verlässliche Datenbank, die persönlich überschaubar ist und allen Familienmitgliedern gute Dienste leistet. Wenn jemand etwas nicht weiß, geht er fragen. Im Zweifelsfall werden die Fragen in ein weit verzweigtes (lokales) Netz von kompetenten Informationsgebern weitergegeben. „*Wir haben immer Antworten gekriegt, und nicht erst später, wenn, dann gleich.*“ Darauf sind alle Finks stolz und besonders Mutter Fink betont, dass sie über ihr „Schaffe“ als Leiterin einer Putzkolonne bei Ärzten, Lehrern oder anderen Führungskräften fragen gehen kann, um so das Familienwissen und die familienbezogene *information literacy* zu bereichern. „*Man geht dahin, wo man weiß, da sind Erfahrungswerte, die man selber nicht hat.*“ In der Alltagspraxis erweisen sich allerdings derartige, über das soziale Milieu der Finks hinausweisende Wissens- und Informationsbezüge, über die die Großelterngeneration noch nicht verfügen konnte, als weniger belastungsfähig, wie sich bei den von den Enkelinnen zu bewältigenden Lebenssituationen noch zeigen wird.

Besonders die Großmutter, die, wie sie sagt, „immer schon“ viel gelesen (Heftrömene, das regionale Wochenblatt und heute „Bild am Sonntag“) und sich in ihrem Umfeld gut informiert hat, strahlt eine gewisse Selbstsicherheit aus, wenn sie betont, dass sie doch meistens auf ihre (Lebens-)Fragen die richtigen Antworten gefunden hat. Die ihr persönlich vertrauten Informationsquellen waren dabei größtenteils belastbar und: *„Wenn ich falle, dann lieg ich!“* Das soll heißen, sie kennt ihre Grenzen. Und sie vertraut, wenn sie selbst nicht weiter weiß, auf die Hilfe aus ihrem Umfeld, um sich wieder aufzurichten. Das sieht der Großvater Fink, der in seinem Leben eine Reihe von biographischen Einbrüchen bewältigen musste, zwar nicht ganz so optimistisch, aber auch er ist sich sicher, dass das Großfamiliennetzwerk allemal aufgaben- und problemlösende Unterstützungsfunktion hat und notfalls dazu verhilft, weitere Informationsquellen zu erschließen.

Mutter Fink betont, dass neben der Familie ihre beste Freundin Informationsquelle Nummer eins sei, weil sie dort Herzenswärme, Menschlichkeit, Verständnis und Anerkennung erfahre. Das deutet darauf hin, wie wichtig im Kontext des Erwerbs und des Umgangs mit *information literacy* die emotionale Komponente zu bewerten ist. Mutter Finks Stolz ist ihr im Ansatz verfügbares milieübergreifendes Informationsnetzwerk, das sie für familieninterne Problemlösungen anzapfen kann. Während die Großeltern noch auskamen mit den in der unmittelbaren sozialen Nahwelt verfügbaren milieubezogenen Wissens- und Informationspotentialen, spricht Mutter Fink bereits Lebenssituationen an, in denen die Eltern und das unmittelbare Umfeld keine Hilfe waren. Insbesondere die schulische Lern- und Erfahrungswelt der Tochter war für die Großeltern Fink zunehmend ein Buch mit sieben Siegeln: *„Das war wie gegen Windmühlen kämpfen!“* Das Fragen-Gehen bei den Lehrern erwies sich besonders problematisch: *„Da musst du im Unterricht besser aufpassen“* und *„Die [die Lehrer] konnten dir privat vielleicht einen Rat geben, aber das wurde in der Schule wieder nur geblockt. ... Schule ist nur ein Knast, ... Schule hat mich eher ausgebremst“*, sagt Mutter Fink. Ihre Lebenserfahrung, dass man auch ohne Schulabschluss und damit verbundene Hilfen durch Einsatz, Fleiß und hohen Arbeitsinsatz den schulischen Misserfolg kompensieren kann, macht eine solche Einschätzung nachvollziehbar. Sie versteht es, sich ihr Orientierungswissen und ihre Informationsquellen (noch! so muss man feststellen, weil das für die Enkelinnen nicht mehr gilt) mit der familientypischen Strategie des Fragen-Gehens „on the job“ bzw. „by doing“ sowie mit deutlicher Unterstützung der Familie über den Familienzusammenhalt zu erschließen.

Das gelingt den Enkelinnen (21 Jahre; 18 Jahre) allein schon deshalb nicht, weil sich die äußeren Bedingungen in der Wissens- und Informationsgesellschaft deutlich verändert haben und die Nahwelt der (Groß-)Familie Fink dadurch deutlich an Bedeutung eingebüßt hat und auch die unterstützende Funktion der Familie ihren Stellenwert zu verlieren scheint. Im Leben der Enkelinnen gewinnen eher unvertraute, nicht an personengebundenen Handlungsbezügen festzumachende Informations- und Kommunikationsformen an Bedeutung, die nicht mehr allein im sozialen Nahraum unmittelbar und zeitnah verfügbar sind. Die zunehmende Mediatisierung auch des Familienalltags verlangt Basiskompetenzen im Feld der *information literacy*, die in der Familie Fink nicht so einfach vermittelt und angeeignet werden können, weil sie der Familientradition und dem Familienhabitus nur wenig entsprechen.

Im Hinblick auf ihre Töchter hat Mutter Fink aber bereits erkannt, dass die von ihr von den Töchtern geforderte Anpassungsleistung an die Normen der Schule nichts bringt: *„... weil auch Fragen nichts nützt und die Lehrer sich nicht interessieren. ... Elternbeirat ist ein Witz, Verarschung hoch drei! ... Es passiert nichts. ... Jetzt hab ich die Faxen dicke.“*

Mehr kann ich doch nid tun.“ Dabei geht es vor allem darum, woher denn nun das Orientierungswissen und die *information literacy* kommen sollen, um z.B. den Übergang Schule/Beruf erfolgreich bewältigen zu können. Der informelle Bildungsort Familie ist für die Finks offensichtlich nur noch z.T. zentral und müsste durch informelle Bildungsanteile ergänzt werden, die an anderen Bildungsorten angeeignet werden können. Hier aber liegt ein zentrales Problem, von dem die Familie betroffen ist: Die Diskrepanz zwischen Familien- und Schulkultur und die daraus sich ergebende Notwendigkeit der pädagogischen Bearbeitung derartiger Kulturdifferenzen.

Bei den Enkelinnen Fink stellen sich Wut- und Ohnmachtgefühle ein, nachdem sie feststellen müssen, dass sich die in der Familie propagierte und angeblich bewährte Strategie des Fragen-Gehens für sie selbst als wenig problemlösend und lebensdienlich erweist. In der Hauptschule, die sie besucht haben, fühlten sie sich als unwissend und „blöde“ abgestempelt und mit ihrer von zu Hause mitgebrachten informellen Bildung nicht anerkannt. Und im Hinblick auf ihre Lehrstellensuche sagt Enkelin Daniela Fink: *„Da wirste eher noch fertig gemacht! Von wegen: nicht so hohe Ansprüche stellen und so ...“* Zähneknirschend kommt sie derzeit nach einer abgebrochenen Lehre ihrer Schulpflicht in der Berufsfachschule nach: *„Mit dem Hauptschulabschluss hab ich eh keine Chance und geh deswegen auch nicht hin [zum Arbeitsamt]“*. Aber gleichzeitig stellt sie fest: *„Mama kriegt es nicht auf die Reihe.“* Der von Mutter Fink propagierten Strategie des „Fragen-Gehens“, die für sie selbst noch funktionierte, bleibt der Erfolg in der Enkelinnengeneration versagt. Und so hört die Enkelin allmählich auf zu fragen und flüchtet sich in Apathie und Resignation.

Die einst anerkannte und zielführende Strategie des Fragen-Gehens der Finks erweist sich in dieser Form in der enttraditionalisierten, nach meritokratischen Prinzipien organisierten Gesellschaft spätestens in der Enkelinnengeneration als nicht mehr erfolgversprechend. Das auf kurzfristige Problemlösung angelegte Fragen-Gehen ist kaum noch kompatibel mit den längerfristig angelegten biographischen Planungsnotwendigkeiten, die zudem weit über den sozialen Nahraum hinausweisen und zunehmend auch unpersönliche Formen von *information literacy* voraussetzen. Das dafür notwendige Orientierungswissen kann aber im Familienrat der Familie Fink nicht mehr bereitgestellt werden. Gleichzeitig werden die Enkelinnen aber auch mit der kulturellen und sozialen Fremdheit der Schulkultur nicht fertig, die ihre kulturellen Praxiserfahrungen und ihr Orientierungswissen abwertet, so dass die Schule letztlich – aus der Sicht der Enkelinnen – zu einer Art Feindesland wird, in dem ihre Informations- und Wissensstrategien auf Widerstand und Unverständnis stoßen.

Dabei liegt bei Familie Fink auf den ersten Blick noch gar kein Fall von Bildungsarmut vor. Immerhin haben beide Enkelinnen den Hauptschulabschluss erreicht. Gleichwohl erweist sich ihr *information literacy*-Niveau als problematisch mit entsprechenden Folgen für ihre soziale Anschluss- und kulturelle Teilhabefähigkeit. Ihre Eltern und teilweise sogar die Familie wird nur noch „im Notfall“ angesprochen, auch wenn die Familiensolidarität dadurch keineswegs in Frage steht. Die Enkelinnen scheinen aber überfordert, mit bildungsrelevanten Wissensformen und Informationsquellen umzugehen, die personen- und beziehungsunabhängig erschlossen werden müssen. Die Schule scheint unfähig, sich auf die Bedürfnisse dieser ihrer Schülerinnen einzulassen, so dass die Freundinnen nun zu wichtigen Ansprechpartnerinnen werden. *„Ich weiß nicht, wo ich wär ohne meine Freunde. Wäre wahrscheinlich schon in der tiefsten Gosse gelandet, hätte die Schule schon früher abgebrochen oder wär von daheim abgehauen. ... Die Freunde waren da, wo die El-*

tern gefehlt haben.“ Das Empfinden, Kämpferinnen in einer feindlichen Welt zu sein, passt zu dem von der Familie ausgegebenen Motto: „Wir gegen den Rest der Welt“ und „Schlimmer geht immer“. Das bezieht sich allerdings vor allem auf die für die Finks undurchschaubare Welt der sozialen Unterstützungsmöglichkeiten außerhalb der Familie. Aber auch der Hinweis auf die „Scheiß-Türken“ als Konkurrenten beim Kampf um Anerkennung deutet an, dass die Enkelinnen zutiefst verletzt sind, dass sie nicht endlich zeigen können, was in ihnen steckt, weil die Zugangsbarrieren überall unüberwindbar scheinen. Dass sie gleichzeitig über ihre Mutter urteilen, dass diese nicht durchblicke, die Realität nicht mitkriege und „es nicht gebacken kriege“, zeigt, dass sie sich zwischen allen Stühlen sitzend vorkommen. Denn in der Schule wollen sie nichts lernen, „was sie später sowieso nie brauchen“ und das, was sie können bzw. zu können glauben, wird von der Schule nicht nur nicht anerkannt, sondern explizit abgewertet.

War in der Großelterngeneration noch eine größere Einheit der Wissensbestände zwischen den Lernorten Familie und Schule gegeben, erweist sich die Diskrepanz zwischen alltagskulturellen Praxiserfahrungen und Schulkultur für die Enkelinnen als zunehmend gravierend. Der in der Schule erlebte Umgang mit kultureller und sozialer Differenz wird von ihnen als diskriminierend empfunden. Dieser „Kulturkonflikt“ ist für die Enkelinnen deshalb biographisch von erheblicher Bedeutung, weil formaler Schulerfolg der Schlüssel für das Einmünden in eine Erwerbstätigkeit ist und nicht über im sozialen Nahraum verfügbares Erfahrungs- und Praxiswissen kompensiert werden kann, das in lebensweltlich geprägten Anwendungssituationen erworben wird.

5 Die Vermittlung und Aneignung von informeller Grundbildung im Wechselspiel der Bildungsorte Familie und Schule

Das Fallbeispiel zeigt, dass wir ganz allgemein davon ausgehen müssen, dass die Aneignung der Basiskompetenz, mit Informationen und Wissen – erkenntnisfördernd und aufgabenlösend – lebensdienlich umzugehen und umgehen zu können, bereits lange vor der Einschulung einsetzt, so dass dem Bildungsort Familie und den dort stattfindenden informellen Bildungsprozessen zweifellos bereits vor der Einschulung eine erhebliche Bedeutung zukommt. Aber auch im Schulpflichtalter bleibt die Familie ein wichtiger (informeller) Bildungsort, an dem wichtige Basiskompetenzen vermittelt und angeeignet und im Lebensverlauf im Rahmen des alltäglichen Zusammenlebens (weiter-)entwickelt werden.

Der Fall der Familie Fink zeigt auch, wie wichtig es ist, gerade mit dem Blick auf medienwissenschaftliche Überlegungen (vgl. z.B. KÜBLER 2004) zu beachten, dass die verwendeten Wissens- und Informationsquellen keineswegs nur über die neuen Medien erschließbar sind, sondern dass explizit immer auch die alten Medien (wie z.B. Printmedien, Informationsschriften) als Wissensquellen mitbedacht werden müssen. Noch wichtiger ist jedoch die Erkenntnis, dass es keineswegs nur um non-personale Informationsquellen geht, sondern vielmehr auch um personale Informanten (also z.B. konkrete Menschen als Ansprechpartner oder aber als „Experten“), die als personale Medien der Informationsbeschaffung und der Erschließung von Wissen genutzt werden (können).¹⁵ Hier zeigt der Fall der Familie Fink, dass der verlässliche soziale Nahraum und die damit un-

mittelbar verbundenen sozialen Bezüge als Informationsquelle in der modernen Wissensgesellschaft an Bedeutung verloren haben, so dass für die Enkelinnengeneration die Notwendigkeit besteht, den Horizont für die Informationsbeschaffung insgesamt zu erweitern und auch das Netz der personenbezogenen Informationsquellen überregional auszudehnen. Diese von der Enkelinnengeneration zu erbringende Modernisierungsleistung des traditionellen Familienhabitus kann jedoch nur erfolgreich erbracht werden, wenn es in Verbindung mit den (informellen) Bildungsmöglichkeiten an anderen Bildungsorten gelingt, die in der Familie angelegte Habitusträgheit zu überwinden.

Geht man also davon aus, dass *information literacy* als Basiskompetenz bzw. als wesentliches Element der menschlichen Grundbildung zu verstehen ist, dann stellt sich die Frage, worin sich *information literacy* von allgemeiner Bildung unterscheidet oder ob sie mindestens jene zentrale Querschnittskomponente umschreibt, die für die so genannte Informations- und Wissensgesellschaft fundamental ist und anderweitig als „das Lernen zu lernen“ bezeichnet wird. Denn auch Allgemeinbildung versteht die Erziehungswissenschaft heute nicht mehr als die Summierung von Wissen, vielmehr – umfassender – als Fähigkeit, Wissen, Erfahrungen und methodisches Denken zielführend, ergebnisorientiert und nicht zuletzt verantwortlich anzuwenden (vgl. KÜBLER 2004, S. 8). Mit dem Blick auf den Fall Fink muss allerdings ein allgemeines pädagogisches Konzept von Grundbildung, das für alle gleichermaßen – milieuspezifisch – Geltung beansprucht und – vom Ergebnis her gesehen – kein milieuspezifisches Begrenzungsprogramm darstellt, zumindest auf seine praktische Einlösbarkeit gerade auch in institutionalisierten formalen Bildungskontexten überprüft werden. Denn dort definiert das Konzept einer Grundbildung zwar ein abstraktes Minimum, bindet es aber zugleich als Voraussetzung und Basis an ein Kontinuum von Steigerungsformen, die von diesem Minimum ausgehen und in seiner Logik angezielt werden können (vgl. TENORTH 2004).

Lässt sich aber, so muss gefragt werden, ein solches Bildungsminimum wirklich kulturspezifisch postulieren und dann auch pädagogisch-praktisch für alle gleichermaßen realisieren, wenn die normativen Geltungsansprüche auf die (formale) Bildungswirklichkeit und insbesondere auch auf die jeweiligen formalen Bildungskontexte bezogen sind?¹⁶ Ist es unvermeidbar, die von den Enkelinnen Fink erlebte kulturelle Differenz zwischen Familienkultur und Schulkultur in der Schule nur in der oben dargestellten Form pädagogisch zu „bearbeiten“? Ist die Logik, die die Finks mit der kulturellen Praxis des „Fragen-Gehens“ verbinden, mit der schulischen Logik des Wissenserwerbs und der Kompetenz im Umgang mit Möglichkeiten der Informationsbeschaffung vereinbar, ohne dass in der Schule gezielte (informelle) Bildungsarbeit geleistet wird, damit den Enkelinnen in der Schule nicht die soziale Anerkennung für ihre „schulfremden“ Habituselemente verweigert wird und kulturelle Praxisformen abgewertet werden, die für ihre Herkunftsfamilie selbstverständlich sind?

Was bedeutet es pädagogisch, wenn wir die Diskrepanz zwischen der mitgebrachten familienbezogenen *information literacy* als Basiskompetenz und der schulbezogenen institutionellen *information literacy* erkannt haben und wenn wir den Enkelinnen der Familie Fink nicht eine Art von „*institutional illiteracy*“ zuschreiben wollen, weil diese mit den in der Schule geltenden Normen nicht zurechtkommen und der Schule offensichtlich der Umgang mit kultureller Heterogenität und die gezielte pädagogische Bearbeitung von kultureller Differenz und von Habitusdifferenz fremd ist (vgl. dazu auch GOMOLLA/RADTKE 2002)? Und: Muss die Institution Schule sich nicht mehr für informelle Bildung und die pädagogische Bearbeitung von kultureller Differenz öffnen, anstatt sich vorrangig

und oft ausschließlich auf den formalen Bildungsprozess und das damit verbundene allgemeine (Fach-)Leistungsniveau zu konzentrieren, wenn vermieden werden soll, dass die Enkelinnen Fink die (informellen) Bildungsanliegen der Schule als Zumutung ablehnen und entsprechend widerständig reagieren?

Im Kern muss, das sollte unser Fallbeispiel verdeutlichen, beachtet werden, dass *information literacy* keineswegs nur am Maßstab eines Mehr oder Weniger gemessen werden darf, sondern dass es sich gleichermaßen auch um teilweise ganz andere Formen von *information literacy* handelt, mit der Schülerinnen und Schüler bereits bei der Einschulung antreten und auf die sie auch später in ihrer Schullaufbahn immer wieder zurückgreifen, wenn es um habitualisierte Anwendungsmuster solcher Basiskompetenzen in konkreten (auch schulischen) Verwendungssituationen geht. Im Falle von Bildungsarmut wird das in besonders prägnanter Form deutlich, wenn sich die außerschulisch angeeigneten Basiskompetenzen nicht oder nur in eingeschränkter Form kompatibel erweisen mit den schulischen Erwartungen an mitgebrachte Basiskompetenzen. Ist also die soziale Nicht-Anerkennung von in die Schule mitgebrachten Basiskompetenzen nicht gleichbedeutend mit einem Verwehren des Zugangs zu einem Mehr an Bildung?¹⁷

Der Fall Fink zeigt u.E., dass es bei der Debatte um das Thema „Grundbildung“ darauf ankommt, nicht unbesehen von normativ aufgeladenen Steigerungsbegriffen und weltumspannenden Ambitionen auszugehen, sondern von der Nüchternheit des spezifischen Weltzugangs von Personen, deren kommunikative Kompetenz den möglicherweise in der Schule durchaus wünschenswerten Normen zwar nicht gerecht wird, die aber gleichwohl darauf angewiesen sind, dass für sie Grundbildungsmöglichkeiten geschaffen werden, um die blamable Tatsache pädagogisch und politisch zu bearbeiten, dass in Deutschland eine vergleichsweise große Risikogruppe nicht in der Lage ist, sich die für die Konstruktion ihres Lebenslaufs gewünschten Mindestvoraussetzungen zum selbständigen Bestreiten des eigenen Lebensunterhalts anzueignen. Ob man dabei – wie in der aktuellen Debatte zu beobachten – weitgehend auf den Bildungsort Schule setzen kann, lässt sich nur entscheiden, wenn gleichzeitig auch andere Bildungsorte und deren Stellenwert im Zusammenhang mit der Aneignung von informeller Bildung mit in den Blick gerückt werden und den Mechanismen der Entstehung von Bildungsarmut Rechnung getragen wird. Das betrifft in besonderem Maße die Wechselwirkungen von informellen Bildungsprozessen in Familie und Schule.

Von einem Konzept der Grundbildung her gedacht muss sich die Schule ihrer Möglichkeiten und ihrer Funktion nicht nur als formaler, sondern auch als informeller Bildungsinstitution mehr als bisher bewusst werden, indem sie die oben angesprochenen Kerndimensionen informeller Bildung bei den Heranwachsenden stärkt und damit die Voraussetzungen schafft, diese auch an die im Schulalltag vorgesehenen traditionellen Lernprogramme heranzuführen. Die Institution Schule stünde damit vor einem Umdenken: Wenn z.B. die „Selbstregulation des Wissenserwerbs“ zu den Basiskompetenzen zu rechnen ist, auf denen die Heranwachsenden aufbauen müssen, um ihre eigene Biographie als Bildungsgeschichte gestalten zu können, dann liegt darin eine Herausforderung für didaktische und methodische Erfindungskraft, die noch nicht annähernd bearbeitet ist (vgl. TENORTH 2004, S. 180). Insbesondere kommt es dabei darauf an, wesentlich mehr als bisher erkennbar den Stellenwert von informeller Bildung gerade auch in schulischen Lehr- und Lernzusammenhängen zu beachten und aufzuwerten.¹⁸

Aus der Schulforschung (vgl. LESCHINSKY 2003) wissen wir, dass die informellen Bildungsgehalte vor allem in der heutigen Hauptschule im Vergleich zur traditionellen

Volksschule (entgegen dem ursprünglichen Reformanspruch der 1960er-Jahre) deutlich weniger zum Tragen kommen. Die stark ausgelesene und doch sehr heterogene Schülerschaft in der Hauptschule erhält dort keine anspruchsvolle Grundbildung. Unter dem Druck, das (formale) Bildungsniveau nicht noch weiter sinken zu lassen, damit nicht noch mehr Schüler abwandern und gleichzeitig die (formalen) Anschlussmöglichkeiten nach oben nicht verlorengelassen, entstehen viele weiße Flecken im Feld der angestrebten anspruchsvollen Grundbildung. Der Übergang von der vorwissenschaftlich konzipierten, volkstümlichen Bildung mit Lebens- und konkreten Handlungsbezügen in der Volksschuloberstufe zur theoretisch-wissenschaftlich begründeten Bildung mit verstärktem fachbezogenem Unterricht (und entsprechenden sachlich-fachlichen Inhalten) in Verbindung mit dem Fachlehrerprinzip hat den informellen Bildungsanspruch geschwächt.

Wenn aber die informellen Bildungsvoraussetzungen für diese Form von schulischer Bildung bereits von Anfang an fehlen und die soziale Einseitigkeit der Schülerrekrutierung dieses Problem noch verstärkt, kommt es beim Bildungsgeschehen besonders in Anbetracht der besonders in Deutschland verfestigten Schulformhierarchie zu einem Dilemma zwischen Förderabsicht und Auslesezwang. In Verbindung mit dem angedeuteten sozialen Abwertungsdilemma für bestimmte familial erworbene informelle Bildungsinhalte läuft besonders eine so gestaltete Hauptschule Gefahr, eine gewünschte kulturelle Praxis zu propagieren und Habitusnormen vorzugeben, die der außerschulischen Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler nicht wirklich entsprechen. Der als soziale Diskriminierung empfundene schulische Umgang mit kultureller Differenz kann dann für die Schülerinnen und Schüler leicht in fürsorgliche (pädagogische) Belagerung und Entmündigung durch die Schule umschlagen, anstatt zum lebensdienlichen Ausbau der Repertoires von erkenntnisfördernden und aufgabenlösenden Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung beizutragen.¹⁹

Im Spannungsfeld des Rechts und des Anspruchs auf kulturelle Differenz auf der einen Seite und dem Recht und dem Anspruch auf Gleichheit und Menschenwürde auf der anderen wäre es allerdings verkürzt, ausschließlich von einer Verschiedenheit der sozialen Herkunft auszugehen, ohne nicht gleichzeitig die Last ihrer Traditionen und damit verbundener Formen und Anlässe gesellschaftlicher Schlechterstellung in den Blick zu nehmen (vgl. HAMBURGER 1999, S. 176). In demokratischen Gesellschaften kommt es vielmehr darauf an, Sorge dafür zu tragen, dass öffentliche Bildungsinstitutionen nicht für die Herstellung und/oder Verfestigung von sozialen Ungleichheitsstrukturen missbraucht werden (können), sondern dass politische Organisationsformen für und pädagogisch angemessene Formen des Umgangs mit kultureller Heterogenität gefunden werden, die den in den Grundrechten kodifizierten Rechtsansprüchen gerecht werden (vgl. dazu auch WELSCH 1994, S. 39).

Das gilt besonders auch für politische und pädagogische Maßnahmen, um Bildungsarmut abzubauen. Bildungsarmut als Differenz in Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen etc. ist vor diesem Hintergrund als Klassifikation und Hierarchisierung von sozialen und kulturellen Normalitätsvorstellungen zu verstehen, die gleichzeitig mit der Organisation, Verteilung und Bewertung von gesellschaftlichen Wissensbeständen zu tun haben und entsprechende Machtverhältnisse widerspiegeln, die beim Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen zwischen Bildungsreichtum und -armut unterscheiden. Eine naive pädagogische Fürsorglichkeit ist also in Anbetracht dieser Gegebenheit fehl am Platze. Vielmehr kommt es auf die gezielte Förderung der kompetenzbasierten informellen Bildung in der Schule an, die die jeweiligen informellen Bildungsleistungen der Familie anerkennt und

weitentwickelt. Die bessere Unterstützung der Eltern bei ihren Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben wäre in Verbindung mit der verstärkte Förderung von Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften ein wichtiges politisches Ziel, das es auch pädagogisch umzusetzen gilt.²⁰

Anmerkungen

- 1 Wir danken Anna BRAKE (Augsburg) für die Durchsicht unseres Manuskripts und für wertvolle Hinweise.
- 2 Um z.B. Selbstwertschöpfung, verstanden als Erlangung von sozialer Anerkennung und Entwicklung von sozial gerichteter Selbstwirksamkeit herausbilden zu können, seien multiple, biographisch bedeutsame Gelegenheits- und Anregungsstrukturen in der Form von „Bewältigungsumwelten“ erforderlich, die Handlungsspielräume eröffnen, um trotz lebenslagenpezifischer Restriktionen sozial und kulturell beweglich bleiben zu können (vgl. BÖHNISCH/SCHRÖER 2004, S. 474f.).
- 3 Von dem mit Bildungsarmut bzw. -abstieg verbundenen sozialen Deklassierungsrisiko sind allerdings weitaus mehr Personen bedroht als die in der PISA-Studie angesprochene Risikogruppe der etwa 10% bildungsarmen Schülerinnen und Schüler, wenn man von einem relativen Armutsverständnis ausgeht (vgl. z.B. SCHMEISER 2003).
- 4 Auch in den Daten des kumulierten ALLBUS findet man deutliche Hinweise auf eine „Vererbung“ von Bildungsarmut (vgl. ALLMENDINGER 1999, S. 44).
- 5 Genauere Informationen über das von der DFG geförderte Forschungsprojekt „Familiale Bildungsstrategien als Mehrgenerationenprojekt. Bildungs- und kulturbezogene Austauschprozesse zwischen Großeltern, Eltern und Enkeln in unterschiedlichen Familienkulturen“ sind abrufbar unter der URL: <http://www.staff.uni-marburg.de/~fambild/>.
- 6 Schon die Ausklammerung der weitaus schwerer messbaren Komponenten schulischen Wissens in der PISA-Studie, wie z.B. im „Fach“ Ethik, deuten darauf hin, dass insbesondere im internationalen Vergleich noch eine ganze Reihe von Methodenproblemen auf ihre Bearbeitung warten.
- 7 In Deutschland erreichen besonders viele Schülerinnen und Schüler (ca. 5%) nicht einmal die für die niedrigste Kompetenzstufe I erforderliche Punktzahl mit entsprechenden Folgen für die Bewältigung bestimmter Anforderungen im Lebensalltag.
- 8 So weist auch ALLMENDINGER (vgl. 1999, S. 45f.) darauf hin, dass (formale) Bildungsarmut z.B. mit einem geringeren politischen Interesse einhergeht, mit geringeren individuellen Erfolgchancen auf dem Heiratsmarkt oder aber mit größeren Morbiditäts- und Mortalitätsrisiken verbunden ist.
- 9 Damit schuf das American Library Association Presidential Committee on Information Literacy von 1989 eine breit akzeptierte Definition, die die wichtigsten Fähigkeiten nennt und als Basis für spätere Definitionen gilt. Im Bericht wird geltend gemacht, dass *information literacy* eine notwendige Fertigkeit für das tägliche Leben sowohl im Privatleben als auch in der Arbeitswelt demokratischer Gesellschaften darstellt. Während sich diese Definition in der amerikanischen Literatur als Zwischenresultat einer Entwicklung von über 30 Jahren verfolgen lässt, taucht der deutsche Begriff *Informationskompetenz* (für den englischen Begriff *information literacy*) in der deutschen Fachliteratur im Rahmen der Benutzerschulung für Bibliotheken in den 1990er-Jahren auf. Da wir die Definition von *information literacy* in der oben umrissenen Weitung verstehen und der Begriff Informationskompetenz oder Informationsdidaktik zu kurz greifen würde, bevorzugen wir weiter den englischen Begriff *information literacy*.
- 10 In der PISA-Studie wird auf die Bedeutung des selbstregulierten Lernens für den schulischen Wissensserwerb hingewiesen, und es werden empirische Belege für das schulformabhängig unterschiedliche Lernstrategiewissen vorgelegt, das als Voraussetzung für eine erfolgreiche Lernstrategieanwendung anzusehen ist (vgl. ARTELT/DEMMEIRICH/BAUMERT 2001). Was hier für das schulische Lernen im Zusammenhang mit unterschiedlichem Leseinteresse oder mathematischem Interesse herausgearbeitet wird, ist auch auf non-formale und informelle Bildungskontexte übertragbar, ohne dass dafür aber empirische Belege vorliegen.
- 11 Der Vergleich mit anderen Familienkulturen ist in diesem Beitrag im Detail nicht möglich. Herausgearbeitet wird hier lediglich eine von mehreren in anderen familialen Milieus anzutreffenden Varianten von *information literacy*.

- 12 KUHLETHAUS umfangreiche Serie empirischer Studien tragen einen wichtigen Teil zur theoretischen Fundierung von *information literacy* bei und verdeutlichen ihren Ansatz, dass *information literacy* kein abgegrenztes Set an Fähigkeiten ist, sondern vielmehr ein Weg zu lernen.
- 13 So wie es spezialisierte Wissenskulturen (etwa im Kontext verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und dazugehöriger Professionen) gibt, müssen wir auch von milieuspezifischen Wissenskulturen ausgehen.
- 14 Zum Forschungsansatz und den Erhebungsmethoden des DFG-Projekts „Familiale Bildungsstrategien als Mehrgenerationenprojekt. Bildungs- und kulturbezogene Austauschprozesse zwischen Großeltern, Eltern und Enkeln in unterschiedlichen Familienkulturen“, die hier nicht näher ausgeführt werden können, vgl. die URL <http://staff-www.uni-marburg.de/~fambild/>.
- 15 Der Habitus der Familie Fink orientiert sich an dem traditionellen Gesellschaften, in denen Sozialbeziehungen auch außerhalb der Familie nach dem Muster primärer, familialer Beziehungen organisiert sind. Das Informationsverhalten überträgt sich auch auf die Berufswelt, wie dies etwa bei Mutter Fink der Fall ist. „Angehörige traditioneller Subkulturen neigen dazu, sich Arbeitsstellen zu suchen, in denen die Arbeitsbeziehungen familialen Beziehungen ähneln und den besonderen Charakter spezifischer Beziehungen mit einer größeren sozialen Distanz negieren“ (ALLERT u.a. 1994, S. 17).
- 16 Immerhin ist die Vermutung nicht abwegig, dass die Bildungsreichen als „Abstandhalter“ der Bildungsarmen bedürfen, wie ALLMENDINGER (1999, S. 47) betont. Sie bezieht sich damit auf die von einer Landesregierung vertretene Position, dass eben nicht alle einen qualifizierten Schulabschluss erreichen könnten, weil einige die erforderlichen Leistungen nicht erbringen können oder wollen. Wenn jedoch das Bildungssystem nicht – wie dort postuliert – alle Schäden und Defizite reparieren könne, muss die Frage erlaubt sein, wo sich Bildungsarme und von Bildungsarmut bedrohte Menschen denn dann ihre Grundbildung aneignen können (sollen).
- 17 Diese These vertritt z.B. Maria FÖLLING-ALBERS (2005, S. 207ff.), die davon ausgeht, dass die Halbtagsschule Schülerinnen und Schüler mit (geeignetem) kulturellem Kapital begünstigt, weil deren Alltagskultur mehr Gemeinsamkeiten mit der schulischen Lernkultur aufweist und entsprechende Anknüpfungspunkte für das Weiterlernen bietet. In einer ganztägig geöffneten Schule erscheint es vor diesem Hintergrund eher möglich, gerade informelle Bildungsprozesse stärker zu betonen, die eine gezieltere Auseinandersetzung mit kulturellen und sozialen Differenzproblemen ermöglichen.
- 18 Inwieweit die aktuelle Debatte zur Einführung von Ganztagschulen dabei einen Beitrag zu leisten vermag, kann hier nicht näher ausgeführt werden.
- 19 Hier ist der Hinweis von FÖLLING-ALBERS (2005, S. 208f.) beachtenswert, dass eine falsch verstandene „Schonraumpädagogik“ die Chancenungleichheit eher fördert, während eine adaptiv-anspruchsvolle Bildung mit förderdidaktischer Orientierung vor allem Kindern aus unteren sozialen Schichten zugute kommt.
- 20 Vgl. dazu den kürzlich veröffentlichten Nationalen Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005 – 2010“ der Bundesregierung (vgl. BMFSFJ 2005), dessen tatsächliche Umsetzung allerdings erst noch gegen vielfältige Widerstände durchgesetzt werden muss.

Literatur

- ALLERT u.a. 1994 = ALLERT, T./BIEBACK-DIEL, L./OBERLE, H./SEYFAHRT, E. (1994): Familie, Milieu und sozialpädagogische Intervention. – Münster.
- ALLMENDINGER, J. (1999): Bildungsarmut. In: Soziale Welt, 50. Jg., S. 35-50.
- ALLMENDINGER, J./LEIBFRIED, S. (2002): Bildungsarmut im Sozialstaat. In: BURKART, G./WOLF, J. (Hrsg.): Lebenszeiten. – Opladen, S. 287-315.
- American Library Association, Presidential Committee on Information Literacy (1989): Final report, Washington. – URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm> (Download: 15.7.2005).
- ARTELT, C./DEMRRICH, A./BAUMERT, J. (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: BAUMERT, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. – Opladen, S. 271-298.
- BAUMERT, J./SCHÜMER, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: BAUMERT, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. – Opladen, S. 323-407.
- BAUMERT, J./STANAT, P./DEMRRICH, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: BAUMERT, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. – Opladen, S. 15-68.

- BAUMERT, J. u.a. 2001 = BAUMERT, J./KLIEME, E./NEUBRAND, M./PRENZEL, M./SCHIEFELE, U./SCHNEIDER, W./STANAT, P./TILLMANN, K.-J./WEIB, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. – Opladen.
- BECKER, R. (1999): Kinder ohne Zukunft? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., S. 263-283.
- BEISENHERZ, H. G. (2002): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. – Opladen.
- BMFSFJ 1998 = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. – Bonn.
- BMFSFJ 2005 = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010. – Berlin.
- BÖHNISCH, L./SCHÖER, W. (2004): Stichwort: Soziale Benachteiligung und Bewältigung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., S. 467-478.
- BÜCHNER, P. (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., S. 5-24.
- CHASSÉ, K.A./ZANDER, M./RASCH, K. (2003): „Meine Familie ist arm.“ – Opladen.
- FÖLLING-ALBERS, M. (2005): Chancenungleichheit in der Schule – (k)ein Thema? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25. Jg., S. 198-213.
- Fünfter Familienbericht (1994): Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland. – Bonn.
- GOMOLLA, M./RADTKE, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. – Opladen.
- HAMBURGER, F. (1999): Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., S. 167-178.
- HERICKS, U. (2004): Grundbildung, Allgemeinbildung und Fachunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., S. 192-206.
- HURRELMANN, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. – 8., vollst. überarb. Aufl. – Weinheim.
- KOCH, L. (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., S. 183-191.
- KÜBLER, H.-D. (2004): Medienbildung zwischen Medienverwahrlosung und Informationsdidaktik (information literacy). – URL: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/kuebler_medienverwahrlosung/kuebler_medienverwahrlosung.html (Download: 15.7.2005).
- KUHLTHAU, C. C. (2004): Seeking meaning: A process approach to library and information services. In: EISENBERG, M. B./LOWE, C. A./SPITZER, K. L.: Information Literacy: Essential Skills for the Information Age. – Westport, pp. 43-49.
- LEPENIES, W. (2003): Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit. In: KILLIUS, N./KLUGE, J./REISCH, L. (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. – Frankfurt a.M., S. 13-31.
- LESCHINSKY, A. (2003): Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen. In: CORTINA, K. S./BAUMERT, J./LESCHINSKY, A./MAYER, K. U./TROMMER, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Reinbek, S. 392-428.
- LEU, H. R. (Hrsg.) (2002): Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern. – Opladen.
- MEYER, M. A./HELLEKAMPS, S.: Editorial. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., S. 163-167.
- NEIDHARDT, F. (1965): Schichtspezifische Vater- und Mutterfunktion im Sozialisationsprozess. In: Soziale Welt, 16. Jg., S. 339-348.
- OFFE, C. (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.): Bildungsforschung, Teil 1. (Gutachten und Studien des Deutschen Bildungsrates, Bd. 50) – Stuttgart, S. 217-252.
- OELKERS, J. (2002): „Wissenschaftliche Bildung“: Einige notwendige Verunsicherungen in beiden Richtungen. In: GRÄBER, W./NENTWIG, P./KOBALLA, T./EVANS, R. (Hrsg.): Scientific Literacy. – Opladen, S. 105-120.
- PALENTIEN, C. (2005): Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., S. 154-169.
- PEUCKERT, H. (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: MEYER, M.A./REINARTZ, A. (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. – Opladen, S. 17-29.
- ROLFF, H.-G. (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. – Überarb. Neuausgabe. – Weinheim.
- SCHMEISER, M. (2003): „Missratene Söhne und Töchter“. – Konstanz.
- STING, S.: (2003): Stichwort: Literalität – Schriftlichkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., S. 317-337.
- TENORTH, H.-E. (2004): Stichwort „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., S. 169-182.

- VESTER, M. (2002): Soziale Milieus in der Bundesrepublik Deutschland. In: VÖGELE, W./BREMER, H./VESTER, M. (Hrsg.): Soziale Milieus und Kirche. – Würzburg, S. 87-107.
- WALPER, S. (2005): Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., S. 170-191.
- WELSCH, W. (Hrsg.) (1994): Wege aus der Moderne. – 2. Aufl. – Berlin.
- WIEBKE, G. (2002): Milieustammbaum der unterprivilegierten Volks- und Arbeitnehmersmilieus. In: VÖGELE, W./BREMER, H./VESTER, M. (Hrsg.): Soziale Milieus und Kirche. – Würzburg, S. 391-409.

Anschrift des Verfassers und der Verfasserin: Prof. Dr. Peter Büchner und Dipl.-Soz. Katrin Wahl, Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelm-Röpke-Str. 6B, 35032 Marburg, Tel.: 06421-282-2286; E-Mail: buechner@staff.uni-marburg.de; wahl@staff.uni-marburg.de