

# Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

[www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Ausgabe 5, 2008

## Mehr als Deutschkurse

Migration und Interkulturalität in der  
Erwachsenenbildung

## Lernen in der Marginalität

Wissensaneignung und Kompetenzerwerb  
von Bettlerinnen in Wien

Marion Thuswald





# Lernen in der Marginalität

## Wissensaneignung und Kompetenzerwerb von Bettlerinnen in Wien

**Marion Thuswald**

Marion Thuswald (2008): Lernen in der Marginalität. Wissensaneignung und Kompetenzerwerb von Bettlerinnen in Wien.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: Informelles Lernen, Kompetenz, Migration, Bettlerinnen

### Abstract

Der Artikel greift ein medial und politisch aktuelles Thema auf („Bettelproblematik“) und untersucht es aus einem bildungswissenschaftlichen Blickwinkel (informeller Kompetenzerwerb von Frauen). Ausgehend von der Annahme, dass für erfolgreiches Betteln Wissen und Kompetenzen notwendig sind, sollen die Lernprozesse von Bettlerinnen nicht-österreichischer Staatsbürgerinnenschaft in Wien beschreibbar gemacht werden. Auf Basis einer qualitativen Studie werden die Konzepte „Überlebenskompetenz“ und „Habitus des selbstbewussten Leidens“ entwickelt. Die Perspektive auf das Lernen der Bettlerinnen als situierte soziale Praxis ermöglicht Rückschlüsse für eine Bildungspraxis mit Marginalisierten: Neben der Reflexion der eigenen Lerngeschichte und dem Einbezug von Körpererfahrungen ermöglicht die Orientierung an einer Praxisgemeinschaft lebensnahe Lern- und Bildungsansätze.

06

# Lernen in der Marginalität

## Wissensaneignung und Kompetenzerwerb von Bettlerinnen in Wien<sup>1</sup>

von Marion Thuswald

*Es gibt „Grenzen der Verallgemeinerbarkeit kulturbürgerlicher-idealistischer Vorstellung von individueller Selbstverwirklichung und autonomer Lebensführung. Bildung ist demnach nicht nur in Metaphern der individuellen Vervollkommnung zu buchstabieren, sondern auch im Horizont von Durchkommen, Aushalten, Ertragen und Erträglichmachen“ (Gerhard Hiller zit.in Baur/Mack/Schroeder 2004, S. 9).*

### Zur Erforschung einer Nicht-Zielgruppe

Bettlerinnen sind keine Zielgruppe von Erwachsenenbildung in Österreich – noch weniger jene mit nicht-österreichischer Staatsbürgerinnenschaft. Die Pendelbettlerinnen – so werden sie im vorliegenden Artikel bezeichnet, weil sie keine dauerhafte Migration praktizieren bzw. anstreben, sondern zwischen den Orten pendeln – sind also ein Beispiel für eine Nicht-Zielgruppe der Erwachsenenbildung in Österreich: Als Menschen, die in einem bildungsfernen Umfeld aufgewachsen sind, ist ihr Zugang zur Erwachsenenbildung von vornherein erschwert. Als Erwerbsarbeitslose bzw. als Frauen, die noch nie Zugang zum regulären Arbeitsmarkt gefunden haben, sind sie von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen ausgeschlossen, zumal fehlt ihnen meist eine berufliche Erstausbildung. Ihre Erwerbstätigkeit – das Betteln – wird nicht als Beruf angesehen, obzwar das aus historischer Perspektive nicht abwegig wäre

(vgl. Erler 2004, S. 53). Als in Armut Lebende und für die Versorgung von Kindern Zuständige können sie sich kostenpflichtige Bildung nicht leisten. Als Migrantinnen ohne dauerhaften Aufenthalt sind sie auch keine Zielgruppe von Integrationsmaßnahmen.

Die Bettlerinnen haben also keinen Kontakt und kaum Zugangschancen zu institutionalisierter Bildung, und das weder in ihrem Herkunftsland noch in Österreich. Dennoch lernen sie, sammeln sie Wissen, erwerben sie Kompetenzen – ja, sie bilden sich auch. Ein Blick auf ihre Lern- und Aneignungsprozesse lohnt sich, wie der folgende Artikel zeigen will. Er bietet Perspektiven auf das Lernen einer bildungsfernen Gruppe und erprobt Konzepte, die für Forschung und Bildungspraxis mit Marginalisierten produktiv sein können. Neben dem viel diskutierten Begriff „Kompetenz“ nimmt er das Konzept der legitimen peripheren Teilnahme (siehe Lave/Wenger

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag basiert auf Ergebnissen der Diplomarbeit: „Betteln als Beruf? Wissensaneignung und Kompetenzerwerb von Bettlerinnen in Wien“, die 2008 am Institut für Bildungswissenschaft in Wien fertig gestellt wurde (siehe Thuswald 2008). Das Forschungs- und Wissenschaftsverständnis der Diplomarbeit gründete sich auf der Forderung, „Bildung von unten“ zu denken (vgl. Gerhard Hiller in Baur/Mack/Schroeder 2004, S. 9), sowie auf Donna Haraways Konzept des „situierten Wissens“ (siehe Haraway 1995). Anhand einer qualitativen Studie, die mit Hilfe ethnografischer Methoden durchgeführt wurde, anhand teilnehmender Beobachtungen, ExpertInneninterviews und neun Gesprächen mit sechs Bettlerinnen konnten spezifische Erklärungskonzepte entwickelt werden.

2005) in den Blick, auf das im deutschsprachigen Raum bisher wenig Bezug genommen wurde.

## **Betteln und Kompetenz**

Obzwar das Bewusstsein dafür steigt, dass Kompetenzen nicht nur in (non)formaler Bildung angeeignet werden, legen selbst Studien, die den Kompetenzerwerb im Rahmen ehrenamtlicher Arbeit in Vereinen (siehe Brandstetter/Kellner 2001) oder in „der alltäglichen Lebensführung“ (siehe Kirchhöfer 2000) untersuchen, ihren Fokus mit wenigen Ausnahmen (siehe Schön 1999; Seukwa 2006) auf dessen Relevanz für den Erwerbsarbeitssektor. Das Kompetenzkonzept, das oft als Verbindung zwischen Qualifikation und Bildung gesehen wird, scheint in der Forschungspraxis auf seine Funktionalität am Arbeitsmarkt reduziert. Oder anders herum formuliert: Das Kompetenzkonzept wird nur in diesem Kontext verwendet; Kompetenzen für andere Lebensbereiche werden unter Begriffen wie „Coping“ und „Bewältigung“ gefasst oder der Psychologie, der Ethnologie und der Soziologie überlassen.

Indem das Betteln in diesem Artikel als eine Erwerbsarbeit (und als Beruf) interpretiert wird, folge ich dem Ansatz, Kompetenzerwerb im Rahmen von Erwerbsarbeit zu erforschen. Ich untersuche jedoch eine Tätigkeit, die üblicherweise nicht mit Kompetenz in Zusammenhang gebracht wird und nicht als Erwerbsarbeit anerkannt ist, und lenke den Blick auf eine Zielgruppe, der bislang keine hohen Kompetenzen zugeschrieben werden.

## **Kompetenz als Zuschreibung**

Mit „Kompetenz“ gewinnt ein Konzept an Bedeutung, das auf Sichtbarkeit (Performanz) und Handlungsfähigkeit beruht – und nicht wie Bildung auf Bewusstheit und Befreiung. Dies verweist auf zwei zentrale Aspekte herrschender Kultur: zum einen auf die starke visuelle Orientierung, zum anderen auf die Bedeutung von Machbarkeit und der Dominanz des Möglichen (vgl. Chisholm 2007, S. 3).

Kompetenz ist – wie auch Lernen – ein BeobachterInnenbegriff. Oder anders formuliert: Kompetenzen sind immer Zuschreibungen. Der Kompetenzbegriff ist theorie-relativ, wie John Erpenbeck und Lutz

von Rosenstiel (vgl. 2003, S. XII) schreiben: Für sinnvolles Reden über und empirische Beobachtung von Kompetenzen braucht es ein taugliches Kompetenzmodell, das es den Beobachtenden ermöglicht, Kompetenz als solche wahrzunehmen, einzuordnen und diese Wahrnehmung und Einordnung auch zu begründen.

In der Berufsbildungsfachliteratur finden sich folgende Charakteristika von Kompetenz (vgl. Weinert 2001, S. 27f.; Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. 11):

- Subjektorientierung
- Handlungsorientierung
- Zukunftsorientierung (Kompetenz als Disposition/Potenzial)
- Orientierung an Selbstorganisationen
- Orientierung an Ganzheitlichkeit
- Lernorientierung

Seltener wird die Situations- und Kontextabhängigkeit von Kompetenz hervorgehoben, weshalb diese hier mit Hilfe soziologischer Begriffswerkzeuge erläutert werden soll.

## **Kompetenz als Habitus und Kapital**

Kompetenzerwerb ist das Ergebnis eines ständigen, niemals abgeschlossenen Konstruktionsprozesses, der sich zwischen dem Individuum und seiner soziokulturellen Umwelt abspielt (vgl. Seukwa 2006, S. 102). Die Lebensbedingungen, d.h. die vorgefundenen materiellen und kulturellen Existenzbedingungen der AkteurInnen, bedingen gleichzeitig die Chancen und Grenzen der Entwicklung ihres Wahrnehmens, Denkens und Handelns. In diesem Sinne ähnelt der Kompetenzbegriff dem Habitusbegriff nach Pierre Bourdieu, der als Dispositionssystem von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der Hervorbringung von Praktiken und der Orientierung in der Welt dient (vgl. Bourdieu/Waquant 1996, S. 39). Sowohl Kompetenz als auch Habitus sind also Dispositionsbegriffe – mit einem Unterschied: Während das Habitus-Konzept neutral verwendet wird, ist Kompetenz wünschenswert, beinhaltet eine positive Bewertung. Der Wert von Wissen, Können und Einstellungen ist das Resultat eines Aufwertungsprozesses, das Ergebnis einer Legitimationsarbeit, durch die etwas begehrenswert wird. Die Wertvorstellungen der Gesellschaft bzw.

der jeweils relevanten Subsysteme sorgen für den notwendigen Mehrwert, der bestimmte individuelle Fähigkeiten zu Kompetenzen macht. Kompetenzen können demnach – um den Bezug zu einem anderen Bourdieuschen Konzept herzustellen – als kulturelles bzw. symbolisches Kapital angesehen werden (vgl. ebd., S. 151). Symbolisches Kapital ist Kapital an sozialem Prestige, Ansehen, Ehre, Renommee. Im weitesten Sinn, schreibt Bourdieu, ist es „Kredit, also eine Art Vorschuss, Diskont, Akkreditiv, allein vom Glauben der Gruppe jenen eingeräumt, die die meisten materiellen und symbolischen Garantien bieten“ (Bourdieu 1993, S. 218). Auch die Zuschreibung von Kompetenz beinhaltet einen Vertrauensvorschuss, nämlich den auf eine bestimmte zukünftige Performanz. Die Zuerkennung von Kompetenzen und damit das Wirksamwerden von symbolischem Kapital sind stets an die Anerkennung anderer sozialer AkteurInnen gebunden. Wenn Kompetenzzuschreibung symbolisches Kapital und damit Kredit, also Vorschuss ist, müssen die AkteurInnen für diesen Vorschuss Sicherheiten in Form von anderen Kapitalsorten bieten können. Das heißt, dass all jene, die viel ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital besitzen, auch eher Kompetenzen zugeschrieben bekommen. Wer hingegen über wenig „wertvolles“ Kapital verfügen kann, erscheint eher inkompetent. Die Konfrontation von Kompetenz mit den Konzepten Habitus und Kapital führt zu einer Ergänzung der oben angeführten Charakteristika von Kompetenz um das Merkmal der „(doppelten) sozio-kontextuellen Orientierung“ (Seukwa 2006, S. 103): Kompetenzen als Forschungsobjekte müssen, so fordert Henri Seukwa, notwendig in Beziehung zum soziokulturellen Kontext ihrer Konstruktion als Leistungen generierende Fähigkeit und zu ihrer Konstitution als einen sozialen Wert darstellende Fähigkeit gesetzt werden (vgl. ebd.). Was bedeutet dies nun in Bezug auf die Pendelbettlerinnen?

## Der Raum der Bettlerinnen

Die interviewten Frauen kommen aus dem Ausland zum Betteln nach Österreich. Was sie zu dieser Entscheidung bewegt, ist ihre Armut sowie die durch Mundpropaganda verbreitete Hoffnung, in Österreich durch Betteln oder andere Arbeit zu Geld zu kommen. Der Grund für ihre Armut, oder anders formuliert: für ihre Überlebensunsicherheit, liegt in

Prozessen sozialer Ausschließung (fehlende Bildung, Arbeitslosigkeit, fehlende staatliche Unterstützung, Diskriminierung als Angehörige sozialer Minderheiten bzw. als Frauen und Mütter etc.). Die sozialen Ausschließungsprozesse werden durch politische und wirtschaftliche Entwicklungen verschärft, gleichzeitig entstehen dadurch auch ungeplante Nebenwirkungen wie etwa erhöhte Mobilitätschancen. Die bettelnden Frauen bewegen sich in einem transnationalen informellen öffentlichen Raum, einem Restraum, der sich als Nebenwirkung aus den EU-Beitritten ihrer Herkunftsländer, dem Wohlstandsgefälle und der freien Zugänglichkeit des öffentlichen Raumes ergibt. Die Frauen sind in diesem Raum nur temporär Geduldete und haben mit unterschiedlichen erschwerenden Bedingungen zu kämpfen (Belästigung, Herabwürdigung, Geld- und Gefängnisstrafen, Vertreibung usw.). Überlebensunsicherheit und soziale Ausschließung setzen sich also in Österreich fort und sind die Rahmenbedingung ihrer Arbeits- und Lernprozesse. Neben Gesetzesänderungen haben etwa auch die durch Medien und die Wiener Linien geförderten Bilder („organisierte Bettelei“, „Ausbeutung von Kindern“) massive Auswirkungen auf die Bettlerinnen.

---

Mit der Erkenntnis vom 5.12.2007, V 41/07 – 10, hebt der Verfassungsgerichtshof die „Bettelverbots“-Verordnung der Stadt Fürstenfeld als gesetzwidrig auf. Im März 2008 beschließt der Wiener Gemeinderat in einer Sondersitzung das Bettelverbot mit und von Kindern. Die entsprechende Änderung des Wiener Landessicherheitsgesetzes tritt zu Beginn der Europameisterschaft 2008 in Kraft.

---

Das Handeln der Frauen ist auf Überlebenssicherung ausgerichtet, d.h. vor allem auf

- die eigene Grundversorgung und die ihrer Kinder bzw. Familien
- den eigenen Schutz während ihrer Arbeit (vor Verhaftung, vor tätlichen Angriffen, Prostitutionsaufforderungen usw.) und
- die Entwicklung kurz- bzw. mittelfristiger Perspektiven zur Verbesserung ihrer Lage (materielle Verbesserungen, Geld für Operationen, Jobsuche, Verkauf von Straßenzeutungen u.Ä.).

Abhängig von der Distanz zwischen Wien und ihrem Herkunftsort unterscheiden sich die Praktiken der Überlebenssicherung, die die Bettlerinnen etablieren. Das betrifft etwa den Pendelrhythmus, die Mitnahme von Kindern oder die Organisation der Schlafplätze.

## Perspektiven auf Kompetenzen und Lernen

Wissen, Kompetenzen und deren Aneignungsprozesse wurden anhand von drei Perspektiven analysiert.

### Die Analyse der Bettelpraktiken

Die Beobachtungen und Interviews geben einen Überblick über das notwendige Berufswissen und -können der Bettlerinnen. Zentral sind Sprachkenntnisse, Orientierungsfähigkeit in Wien, geeignete Ortswahl, die Fähigkeit, ihr Anliegen glaubwürdig und eindringlich, aber nicht aufdringlich zu vermitteln, sowie hohe Frustrationstoleranz, Konzentration, Kommunikations- und Anpassungsfähigkeit; in anderen Worten also sowohl Sach- wie auch Selbst- und Sozialkompetenzen. Der Erfolg bemisst sich nicht nur daran, wie viel Geld und Sachspenden die Frauen erbetteln, sondern wie viel ihnen nach Abzug der Lebenserhaltungskosten in Österreich noch bleibt. Dazu zwei Beispiele: Während einige der Interviewpartnerinnen „stille Besetzungen“ von leer stehenden Häusern betreiben, um sich kostenlose Schlafplätze zu schaffen, mieten andere Betten oder Zimmer. Während einige kostenlose Essensausgaben nutzen, platzieren sich andere mit ihren Kindern vor Lebensmittelgeschäften.

### Überlebenskompetenz und Habitus des selbstbewussten Leidens

Die zweite Perspektive konzentriert sich auf die Frage, was das Spezifische an der Kompetenz ist, die die Frauen erwerben. Unter den gegebenen unsicheren Lebens-, Arbeits- und Lernbedingungen entwickeln die Frauen eine Kompetenz, die in Anlehnung an Henri Seukwas Konzept „Habitus der Überlebenskunst“ (2006) unter dem Begriff „Überlebenskompetenz“ konzipiert wird und durch bestimmte Aktionsmodi geprägt ist. Die Überle-

benskompetenz weist alle Merkmale auf, die das vorgestellte Kompetenzkonzept charakterisieren, wie etwa ganzheitliche Orientierung und Orientierung an Selbstorganisation. Ihre Aktionsmodi sind:

- Normalität herstellen trotz prekärer Bedingungen
- Handlungsfähigkeit erhalten trotz Ungewissheit
- Die eigene Integrität erhalten trotz Bedrohung
- Der eigenen Menschenkenntnis vertrauen
- Gelegenheiten als Chance wahrnehmen und nutzen
- Den Glauben an die Menschlichkeit und die Hoffnung auf ein besseres Leben behalten
- Kraft aus der eigenen Moral und der Legitimität des eigenen Anliegens ziehen
- Soziale Kontakte als (Re-)Stabilisierungsfaktor in Tagen der Verzweiflung
- Ein Wir schaffen

Die Überlebenskompetenz zeigt sich bei den Frauen in der Ausprägung eines Habitus des selbstbewussten Leidens. Die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Habitus ist eine theoretische, die sowohl das Abstraktionsniveau erhöhen als auch zu mehr Konkretheit beitragen kann, sofern die beiden Konzepte als immer in Verbindung gedacht werden: Es gibt keine Überlebenskompetenz, die nicht durch einen bestimmten Habitus geprägt ist. Der Habitus gibt die jeweilige Ausprägung der Kompetenz an, die etwa durch soziale Herkunft sowie geschlechtliche, sexuelle und ethnische Zuschreibungen strukturiert wird. So können sowohl Kontinuitäten erfasst als auch Lernprozesse beschreibbar gemacht werden. Während sich Überlebenskompetenz vermutlich auch bei Mitgliedern anderer sozialer Gruppen finden lässt, die unter ähnlichen Lebensbedingungen arbeiten und lernen, wird sie sich vermutlich in anderer habitueller Ausprägung zeigen.

Die Bettlerinnen beschreiben Leiden als eine zentrale inkorporierte Lebenserfahrung. Trotzdem erscheinen sie nicht als passive Opfer. Sie eignen sich ihr Leiden an, es wird zu einem zentralen Element ihres Selbstverständnisses und der Legitimität ihres Anliegens, das sie selbstbewusst vertreten lernen, deshalb kann ihr (beruflicher) Habitus als einer des selbstbewussten Leidens bezeichnet werden. Sowohl die Bettelpraktiken als auch der Habitus der Frauen sind vergeschlechtlicht. Ihre Praktiken verweisen auf

typisch weibliche Konnotationen; sie überschreiten aber auch geschlechtsspezifische Zuschreibungen, etwa indem sie zur Familienerhalterin werden.

## Lernen in Praxisgemeinschaften

Jean Lave und Etienne Wenger (2005) bieten mit den Konzepten „communities of practice“ – hier als Praxisgemeinschaften übersetzt – und „legitimate peripheral participation“ – übersetzt: legitime periphere Teilnahme – eine analytische Perspektive auf Lernprozesse. Jedes Lernen ist nach Lave und Wenger eine situierte soziale Praxis und auf die volle Teilnahme an einer Praxisgemeinschaft ausgerichtet. Auf welche Weise die Teilnahme an einer Praxisgemeinschaft legitimiert ist, beeinflusst Inhalt und Art des Lernens. Wie effektiv das Lernen ist, hängt vor allem von den Zugangsmöglichkeiten und der Transparenz innerhalb der Praxisgemeinschaft ab (vgl. Lave/Wenger 2005, S. 102).

---

Die Wiener Linien beschallten ihre Fahrgäste monatelang mit folgender Durchsage: „Viele Fahrgäste fühlen sich durch organisiertes Betteln in der U-Bahn belästigt. Wir bitten Sie dieser Entwicklung nicht durch aktive Unterstützung Vorschub zu leisten, sondern besser durch Spenden an anerkannte Hilfsorganisationen zu helfen. Sie tragen dadurch zur Durchsetzung des Verbots von Betteln und Hausieren bei den Wiener Linien bei.“

---

Die Bettlerinnen scheinen auf den ersten Blick in ihrer Arbeit auf der Straße allein, bei den Fragen nach dem Erwerb ihres Berufswissens (der notwendigen deutschen Wörter etwa oder der Wahl der Bettelplätze) zeigt sich aber, dass für ihr Lernen die Praxisgemeinschaft der Bettlerinnen von zentraler Bedeutung ist. Auf dem Weg zur vollen Teilhabe an der Praxisgemeinschaft können verschiedene Stadien unterschieden werden: In der Phase der Entscheidung ist der Rat von Bekannten – im Betteln bereits erfahrenen – Frauen von zentraler Bedeutung. Die Phase der ersten Erfahrungen wird von allen Frauen als schrecklich und beschämend beschrieben. Nachdem sich die Frauen an die Situation auf der Straße gewöhnt haben, durch Abschauen, Abhören oder Unterweisung gelernt haben, wie sie am besten betteln, folgt die Phase der Normalität, in der die Frauen trotz prekärer Bedingungen und

Gefährdung einen Alltag etabliert haben. Die volle Teilhabe ist erreicht, wenn sich die Frauen unabhängig von anderen in Wien bewegen, ihr Anliegen sprachlich vermitteln können, ihre Bettelstrategien an den jeweiligen Ort anpassen und ihr Wissen weitergeben.

Betteln wird von den Frauen als Frauenarbeit angesehen, sie haben überwiegend Kontakte zu anderen Frauen (ihrer Sprachgemeinschaft) und bekommen Unterstützung von weiblichen Verwandten. Auch die gebenden, hilfreichen und Mitgefühl zeigenden PassantInnen sind zu einem großen Teil Frauen. Solidarität und Hilfe unter Frauen sind also zentral für ihre Überlebenssicherung und ihr Lernen. Die Strategien der Polizei, der Wiener Linien, der herrschenden Politik und der dominanten Medien greifen die Frauen genau an den erwähnten Stärken an: Sie kriminalisieren ihre Beziehungen und sozialen Netze („organisierte Bettelei“) und sprechen ihnen die moralische Legitimität ab („Missbrauch von Kindern“). Aus diesem Grund nimmt auch der Austausch über Polizeipräsenz und -verhalten eine zentrale Stellung ein.

Welche Rückschlüsse lassen sich nun für Bildungspraxen (mit Marginalisierten) ziehen?

## Schlussfolgerungen für Bildungspraxen

### Vergegenwärtigen der eigenen Lerngeschichte – Lernen als biografische Kontinuität

Der Blick auf die eigene – informelle – Lerngeschichte zeigt, dass Lernen integraler Bestandteil des bisherigen Lebens ist. Das ist besonders für sogenannte „bildungsferne Gruppen“ wichtig, da unter Lernen oft nur das Lernen in Institutionen bzw. das Lernen von Bücherwissen verstanden wird. Das Vergegenwärtigen der eigenen Lerngeschichte kann das Selbstbewusstsein heben und helfen, an bereits etablierte Lernmethoden anzuknüpfen.

### Körpererfahrungen als Bestandteil und Anlass von Lern- und Bildungsprozessen

In den Auswertungen der Interviews mit den Bettlerinnen zeigte sich, dass die körperliche Erfahrung sehr stark und präsent ist sowie Anlass für Identifi-



tätsreflexionen. Der bewusste Einbezug von Körpererfahrungen in Lern- und Bildungsprozesse erweist sich als bislang oft vernachlässigter Lernzugang.

### Lernen als situierte soziale Praxis

Wenn die volle Partizipation an einer Praxisgemeinschaft das Ziel des Lernens ist, ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, auf welche Praxisgemeinschaft das Lernen ausgerichtet ist. Woran möchten die Lernenden partizipieren? Wie kann legitime periphere Teilnahme in dieser Praxisgemeinschaft ermöglicht werden? Wie kann Transparenz ermöglicht werden?

### Bettlerinnen und Bildungstheorie

Die Dekonstruktion zentraler Ideen moderner Bildungstheorien – wie etwa die der pädagogischen Autonomie, der Identität oder der Chancengleichheit – ist längst im Gange. Aus Sicht einer adäquaten Bildungspraxis mit marginalisierten Gruppen wie jener der Bettlerinnen ist dies nicht zu beklagen, muss die Bildungstheorie ohnehin Abstand von den Illusionen nehmen, die die Pädagogik der Moderne prägten. Die Idee des autonomen Subjekts oder der Vorrang der geistigen Bildung erweisen sich als patriarchale Konzepte und bürgerliche Distinktionsstrategien.

Katharina Pewny schreibt, dass sich die deutschsprachige Bildungstheorie damit aber in einem doppelten Dilemma befindet, „ihre humanistisch begründete Sinnstiftung als verloren zu beschreiben und gleichzeitig ihre gegenwärtige Form – die der Ausbildung – und Realität – die der Einpassung in ökonomische Maßstäbe – massiv abzulehnen“ (Pewny 2001, S. 219f.). Die Antwort kann aber nicht sein, dass „Bildungstheorien ihre eigene Grund-, Sinn- und Ziellosigkeit zementieren“ (ebd.). Nach 15 Jahren Kritik an der Ökonomisierung braucht es konstruktive Ansätze.

Körper und ihre Koordinaten (Geschlecht, Herkunft, Status) sind in ihrer Materialität und sprachlichen Verfasstheit Orte, an denen individuelle Subjektwerdungs- und gesellschaftliche Normierungsprozesse und Widerstandspraktiken massiv abgehandelt werden, sie sind damit auch Anknüpfungspunkte für

Bildungs- und Transformationsprozesse (vgl. ebd.). Hier zeigt sich eine Verbindung zu den Bettlerinnen. Die temporäre Raumnahme mit Hilfe des eigenen Körpers ist eine machtvoll Geste (was sich nicht zuletzt an dem unverhältnismäßig hohen Aufwand ablesen lässt, der betrieben wird, um diese Körper zu vertreiben). Die Raumnahme kann gelingen, weil die Frauen einen Restraum nützen, der als unerwünschte Nebenwirkung entsteht und dessen vollständige Regulierung bis jetzt nicht gelungen ist. Gleichzeitig ist ihre Raumnahme immer prekär und hat massive körperliche Auswirkungen auf die Frauen. Die Bettlerinnen bewegen sich in einem Raum, dessen Regeln sie nicht mitgestalten können. Da sie keinen eigenen Ort und keine Macht haben, können sie nicht mit den selben Mitteln – von Michel Certeau (vgl. 1988, S. 91) als Strategie bezeichnet – zurückschlagen, mit denen sie angegriffen werden (etwa mit rechtlichen Mitteln). Ihnen bleibt nur die Möglichkeit der Taktik, die nicht auf den Ort, sondern auf die Zeit setzt, einer Taktik, der die Möglichkeit zu Rückzug und Planung fehlt, die Lücken finden und nutzen muss (vgl. ebd., S. 92).

Die Bettlerinnen räumen das Feld, möglichst noch bevor sie auf- und angegriffen werden, um an anderer Stelle oder zu anderer Zeit wieder aufzutreten. Sie erhalten unverhältnismäßige Strafen, die sie nicht bezahlen können, und versuchen den Folgemaßnahmen zu entgehen, indem sie ihre Meldeadresse ändern oder verschwinden. Sie versuchen sich durch den Verkauf von Straßenzeitungen und das Tragen des entsprechenden Ausweises zu schützen. Sie müssen darauf bauen, dass die Macht der Strategie – etwa die Machtorgane von Polizei und Wiener Linien – nicht überall gleichzeitig sein können und ihr System nicht lückenlos ist.

Ein bildungswissenschaftlicher Blick auf die Praktiken der Bettlerinnen kann kritisch-konstruktive Bildungspraxen und -theorien auf dreierlei aufmerksam machen:

Erstens werden einmal mehr soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Ausschlussmechanismen sowie deren Verbindung zu Bildung deutlich: Es bleibt die Notwendigkeit einer Politisierung von Pädagogik, die Suche nach Wegen für die Verwirklichung von Freiheit, sozialer Gleichheit und der Egalisierung von Bildung(smöglichkeiten) für alle.

Zweitens müssen sich Bildungstheorien und Bildungspraxen der Lernbedingungen und der daraus resultierenden Praktiken von Marginalisierten bewusst sein, deren alltägliche Lebensbewältigung oftmals kein strategisches Vorgehen zulässt, gleichzeitig aber Bildungspotenzial enthält, dem Raum und Reflexionsmöglichkeit fehlen.

Drittens können die angewandten Taktiken der Bettlerinnen lehrreich sein für kritisch-konstruktive Bildungswissenschaft und -praxis, der Macht und ein eigener Ort fehlen: Sowohl die totale Opposition, als auch das – oft ergebnislose – Abwägen des Für und Wider bleiben nicht selten handlungsunfähig. Es geht nicht um Entweder-oder-Entscheidungen, etwa das Kompetenzkonzept betreffend, sondern um die

Suche nach den Lücken, um das Nutzbarmachen von Dominantem für emanzipatorische Zwecke, um Verschiebungen, die Handlungsspielräume eröffnen. Auch ohne Eindeutigkeiten sind Orientierung und sinnerfüllte Handlung möglich, können BildungswissenschaftlerInnen und -praktikerInnen an ihrer Utopie von Bildung und Emanzipation festhalten, ohne sich dabei festzufahren. Bildung braucht weder eindeutig definiert zu werden, noch müssen alle Konzepte, die den Bildungsbegriff bedrohen, abgewehrt werden. Die Idee von befreiender Bildung darf sich auch im Gewand von Kompetenz zeigen. Dafür lohnt es sich weiterhin, kritisch-konstruktive Bildungspraxis und -theorie zu betreiben, als TaktikerInnen im Certeau'schen Sinn – ernst und spielerisch, gewissenhaft und lustvoll.

# Literatur

## Verwendete Literatur

**Baur, Werner/Mack, Wolfgang/Schroeder, Joachim (Hrsg.) (2004):** Bildung von unten denken: Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

**Bourdieu, Pierre (1993):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D. (1996):** Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Certeau, Michel (1988):** Kunst des Handelns. Berlin. Merve Verlag.

**Chisholm, Lynne (2007):** Thesenpapier. Online im Internet: [http://l3lab.erwachsenenbildung.at/wpcontent/uploads/chisholm\\_III-dialog\\_bifeb-strobl\\_20071005.pdf](http://l3lab.erwachsenenbildung.at/wpcontent/uploads/chisholm_III-dialog_bifeb-strobl_20071005.pdf) [Stand: 2007-12-30].

**Erler, Michael (2004):** Soziale Arbeit: Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorie. 5. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.

**Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2003):** Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX-XL.

**Lave, Jean/Wenger, Etienne (2005):** Situated learning. Legitimate peripheral participation. 14. Aufl. New York: Cambridge University Press.

**Pewny, Katharina (2001):** Body Counts. Verkörperte Bildungsräume – über Universitäten hinaus. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Erhard Löcker, S. 217-225.

**Seukwa, Louis Henri (2006):** Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. München/Berlin: Waxmann.

**Weinert, Franz E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

## Weiterführende Literatur

**Brandstetter, Geneveva/Kellner, Wolfgang (Hrsg.) (2001):** Freiwilliges Engagement und Erwachsenenbildung: Wege der Identifikation und Bewertung des informellen Lernens. Ring Österreichischer Bildungswerke. Wien: Eigenverlag.

**Haraway, Donna (1995):** Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

**Kirchhöfer, Dieter (2000):** Informelles Lernen in alltäglicher Lebensführung. Chancen für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Berlin: Manuskriptdruck. Online im Internet: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2000/Report-66.pdf> [Stand 2007-12-30].

**Schön, Elke (1999):** „... da nehm' ich meine Rollschuh' und fahr' hin ...“ – Mädchen als Expertinnen ihrer sozialräumlichen Lebenswelt: Zur Bedeutung der Sicht- und Erfahrungsweisen 8- bis 15-jähriger Mädchen eines Stadtgebiets für die Mädchenforschung und die Mädchenpolitik. Bielefeld: Kleine Verlag.

**Thuswald, Marion (2008):** „Betteln als Beruf? Wissensaneignung und Kompetenzerwerb von Bettlerinnen in Wien“. Wien (unveröffentlichte Diplomarbeit).

## Weiterführende Links

**Christopolis:** <http://www.christopolis.net/?tag=betteln>

**Betteln in Wien:** <http://bettelninwien.beepworld.de/>



Foto: Magdalena Blaszcuk

**Mag.ª Marion Thuswald**

marionth@gmx.at

Marion Thuswald, geb. 1978 in Niederösterreich, besuchte die Bundesbildungsanstalt für Sozialpädagogik, leistete ein Jahr lang Friedensdienst in Vukovar/Kroatien und war Mitarbeiterin der Österreichischen Friedensdienste und des Internationalen Versöhnungsbundes. Sie studierte Bildungswissenschaften in Klagenfurt und Wien und absolvierte ein dreimonatiges Praktikum in der Women's Solidarity Foundation in Izmit-Kocaeli/Türkei. Sie ist Mitherausgeberin des Buches: Fremdgehen. Fallgeschichten zum Heimatbegriff (2005) und verfasste die Broschüre: Geschlechtssensible politische Kinderbücher. Bücher zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse für Kinder von 5 bis 10 Jahren (2007).

# Impressum/Offenlegung

## MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

ISSN: 1993-6818

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk

Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

Koordination: Institut EDUCON – Mag. Hackl

## Herausgeberinnen

Mag.<sup>a</sup> Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

Dr.<sup>in</sup> Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

## Medieninhaber und Herausgeber



Bundesministerium für Unterricht,  
Kunst und Kultur  
Minoritenplatz 5  
A - 1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Bürglstein 1-7  
A - 5350 Strobl

## Fachredaktion

Mag.<sup>a</sup> Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Elke Gruber (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Dr. Lorenz Lassnig (Institut für höhere Studien)

Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion

## Online-Redaktion

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Mag.<sup>a</sup> Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

## Lektorat

Mag.<sup>a</sup> Laura R. Rosinger (Textconsult)

## Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Design

tür 3))) DESIGN

## Medienlinie

Das Magazin enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazins sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden.

## Copyright

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie an den die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar an [redaktion@erwachsenenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenenbildung.at) oder postalisch an die Online-Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at, c/o Institut EDUCON, Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz, Österreich.