

# Verortung der SR-Texte innerhalb des gültigen Bildungs- und Literaturbegriffs

»Das Schulsystem lehrt nicht einfach eine Sprache, sondern ein Verhältnis zur Sprache, das zu einem bestimmten Verhältnis zu den Dingen gehört, ein Verhältnis zu den Menschen, ein völlig entrealisiertes Verhältnis zur Welt.«

PIERRE BOURDIEU<sup>1</sup>

---

1 | Pierre Bourdieu (1993): Soziologische Fragen. S. 106.



# 1. Die normative Macht des Bildungsbegriffs

---

Zwei Begriffe drängen sich bei allen Bezügen, welche man im Zusammenhang mit Konzept, Durchführung und Resultat des SR-Projekts herstellen kann – ob diese nun kultur-, erziehungs-, sozial- oder literaturwissenschaftlicher Natur sind – hartnäckig in den Vordergrund und verlangen nach Klärung. Nämlich zum einen der Begriff Bildung, welcher einem bereits entgegentritt, wenn man auf die im aktuellen öffentlichen Diskurs übliche Bezeichnung »bildungsfern« stößt, und zwar in der Regel im Zusammenhang mit Schülerinnen/Schülern der leistungsschwächeren Sekundarschulklassen. Da sich auch die SR-Schreibenden aus diesen Klassen rekrutieren, heißt es von diesen auch, dass diese aus »bildungsfermem Umfeld« stammen. Tatsächlich befinden sich diese Jugendlichen mit wenig erfolgreichen Schulkarrieren in einem der Brennpunkte der spätestens seit der ersten PISA-Studie 2000 sehr breit und sehr laut geführten Bildungsdiskussion. Der zweite Begriff ist jener der Norm bzw. der Normierung. Die Normierung, das hat u. a. Michel Foucault in seiner Abhandlung zu »Überwachen und Strafen«<sup>2</sup> sehr überzeugend dargelegt, war einer jener Mechanismen, der nach der als anthropologische Wende bezeichneten Neuorientierung europäischer Gesellschaften, die Ende des 18. Jahrhunderts eingeleitet wurde und das Subjekt ins Zentrum eines neuen Weltbildes rückte, zu einer treibenden Ordnungskraft geworden ist, was sich u. a. ganz spezifisch im Bildungssystem niederschlug. Um die kulturellen Prozesse, welche beim Schreiben, Publizieren und beim performativen öffentlichen Vortragen von SR-Texten in Gang gesetzt werden, adäquat analysieren zu können, möchte ich rund um die Begriffe Bildung und Normierung eine Tour d’Horizon unternehmen, welche neben einer Präzisierung im Hinblick auf die weitere Verwendung dieser Begriffe in bestimmten, für die Analyse der SR-Texte relevanten Bedeutungszusammenhängen auch einen ersten Überblick über die Relevanz dieser Thematik geben soll. Dabei soll deutlich werden, inwiefern die vorliegende kulturwissenschaftliche Arbeit als interdisziplinäres Verbindungsglied unter-

---

2 | Michel Foucault (1977) [1976]: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.

schiedlichster Forschungsrichtungen fungieren kann, indem sie etwa aktuelle linguistische Aspekte mit teils historisch-bildungstheoretischen oder soziologischen in Zusammenhang bringt – und auf diese Weise auch Grundlagen für konkrete Lösungsansätze in der Praxis (Schule, Bildungspolitik, literale Förderung etc.) bieten kann. Das verbindende Element, so wird sich zeigen, ist die Sprache: Sprache in ihrer kulturellen – schriftsprachlichen – Dimension auf der einen Seite (kulturell im Sinne von: zum Bereich der »legitimen Kultur«<sup>3</sup> gehörig) und Sprache in ihrer sozialen Dimension auf der anderen Seite, im Sinne einer an einer als Norm gesetzten Sprache orientierten sozialen Wertigkeit unterschiedlicher Sprachvarianten<sup>4</sup>.

---

**3** | »Legitime Kultur« soll hier in dem Sinne verstanden werden, wie Bourdieu den Begriff in »Die feinen Unterschiede« (1982; frz. Originalausgabe 1979) im Hinblick auf das Frankreich der 1960er und 1970er Jahre entwickelt hat (vgl. darin S. 53) und wie er in etwa dem umgangssprachlich verwendeten Begriff der Hochkultur entspricht. Da Bourdieu den Begriff nicht im eigentlichen Sinne definiert, sondern vor allem im Hinblick auf seine Distinktionstheorie, die er in »Die feinen Unterschiede« entwickelt hat, möchte ich eine aktuelle Definition aufgreifen, die in einer 2013 erschienen Publikation zum Habitusbegriff bei Bourdieu zu finden ist: »Aus dem legitimen Geschmack entspringt der Lebensstil der herrschenden Klasse beziehungsweise der Bourgeoisie (siehe Bourdieu 1983 [1979]: 405-499). Er basiert auf dem Habitus der Distinktion und präferiert die allgemein anerkannten kulturellen Werke, die den Kanon der legitimen Kultur einer Gesellschaft bilden (zum Beispiel der klassischen Musik, der ›schönen‹ Künste oder der anspruchsvollen Literatur).« Der Verweis im Zitat bezieht sich auf »Die feinen Unterschiede«. Alexander Lenger; Christian Schneickert; Florian Schumacher (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: Alexander Lenger; Christian Schneickert; Florian Schumacher (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. S. 13-44. Hier: S. 28. Pierre Bourdieu (1987) [1982]: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. S. 405-499.

**4** | Vgl. Pierre Bourdieu (2005b) [1990]: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. S. 47-50.

## 1.1 SPRACHE UND SUBJEKT

»Die Autor-Funktion ist also charakteristisch für die Existenz-, Zirkulations- und Funktionsweise bestimmter Diskurse innerhalb einer Gesellschaft.«

MICHEL FOUCAULT<sup>5</sup>

Wie Michel Foucault in seinem Aufsatz/Vortrag zum Thema »Was ist ein Autor?« andeutet, ist die Autor-Funktion für bestimmte Diskurse innerhalb der Gesellschaft charakteristisch, was bedeutet, dass die Teilnahme an diesen Diskursen an die Autor-Funktion gebunden ist. Während Foucault dabei an hochspezialisierte Diskurse wie den wissenschaftlichen oder den literarischen Diskurs denkt, die sich in hohem Maße durch die Symbolfunktion des Eingeweihtseins auszeichnen, rückt bei der Analyse der SR-Texte eine ganz andere Ebene desselben Mechanismus in den Fokus, welcher in der bildungspolitischen Diskussion bisher vor allem im Zusammenhang mit Analphabetismus, auch in seiner Ausprägung als »funktionaler Analphabetismus«, auch »Illetrismus« genannt, beachtet wurde. Gemeint ist die Tatsache, dass, wer sich selbst in Bezug auf die Sprache und die eigene Sprachbeherrschung (mündlich und schriftlich) als wenig kompetent und unsicher einschätzt, aus vielen offiziellen Diskursen ausgeschlossen bleibt bzw. sich selber ausschließt.<sup>6</sup> Dabei geht es eben nicht um Expertendiskurse, sondern um aktuelle gesellschaftspoliti-

**5** | Michel Foucault (2003): Was ist ein Autor? In: Michel Foucault: Schriften zur Literatur. Hg. von Daniel Defert und François Ewald. Unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Auswahl und Nachwort von Martin Stingelin. S. 234-270. Hier: S. 245.

**6** | Vgl. Bourdieu (2005b): S. 56, 89. – Bourdieu analysiert in seiner »Ökonomie des sprachlichen Tausches« jene Form des Selbstausschlusses, den er auch Zensur bzw. Selbstzensur nennt, wodurch er Sprache in einen Zusammenhang mit der »symbolischen Herrschaft« stellt: »Das Wesen der symbolischen Herrschaft besteht eben darin, dass sie auf Seiten des Beherrschten eine Haltung voraussetzt, die mit der üblichen Alternative von Freiheit oder Zwang nicht zu fassen ist: Jede ›Wahl‹, die der Habitus trifft (und die beispielsweise darin bestehen kann, in Gegenwart von Sprechern der legitimen Sprache das *r* ›richtig‹ auszusprechen), geschieht unbewusst und ohne Zwang aufgrund von Dispositionen, die auch ihrerseits – obwohl sie unbestreitbar ein Produkt gesellschaftlicher Determinismen sind – jenseits von Bewusstsein und Zwang entstanden sind.« (S. 56). Und er führt aus: »Die praktische Vorwegnahme [im Sinne der Selbstzensur – G. W.] der zu erwartenden Sanktionen ist ein praktischer, fast schon körperlicher Sinn für die Wahrheit des objektiven Verhältnisses zwischen einer bestimmten sprachlichen und sozialen Kompetenz und einem bestimmten Markt, über den dieses Verhältnis zustandekommt, und der von der Gewißheit einer positiven Sanktion als Grundlage der *certitudo sui*, der *Selbstsicherheit*, über alle Formen von *Unsicherheit* und *Schüchtern-*

sche Fragestellungen, um das, was man als den täglichen Meinungsbildungsprozess bezeichnet, also das Sich-Äußern zu aktuellen Fragen – oder ganz einfach das Sich-Einbringen in Kommunikationsprozesse z. B. am Arbeitsplatz bzw. beim Informationsaustausch im Kontakt mit Institutionen wie Ämtern oder Schulen oder in demokratischen Prozessen wie Wahlen oder Abstimmungen. Gerade das Sich-Äußern zum aktuellen Bildungsdiskurs und das Sich-Einbringen in schulische Belange ist im Zusammenhang mit meinem Untersuchungsgegenstand, nämlich der Ausgangslage der Jugendlichen und damit auch ihrer Eltern rund um das SR-Projekt, von besonderem Interesse. So ist für Eltern aus einem bildungsnahen Umfeld die Schule in der Regel ein wichtiger Ort, sie kennen ihre symbolische Bedeutung. Sie fördern deshalb ihre Kinder schon sehr früh und verfolgen ihre schulischen Fortschritte aufmerksam. Bleiben diese Fortschritte aus, treten sie in Kontakt mit Lehrerinnen/Lehrern, organisieren Nachhilfeunterricht, forcieren einen Schulwechsel etc. Eltern aus einem bildungsfernen Umfeld (ein Migrationshintergrund wirkt hier verstärkend) verhalten sich völlig entgegengesetzt: Sie scheuen den Kontakt mit der staatlichen Institution Schule, sie kommen selten zu Elternabenden, sie verfolgen – oft auch mangels (sprachlicher) Kompetenz – kaum die Fortschritte ihrer Kinder. Diese Beobachtungen werden auch von vielen am SR-Projekt beteiligten Lehrpersonen indirekt immer wieder bestätigt. Auch das Ausbleiben vieler Eltern beim gemeinsamen öffentlichen Auftritt der gesamten Klasse am Ende des Projekts ist ein Indiz dafür.

### **1.1.1 Exkurs zum Thema Elternengagement in Bildungsfragen**

Studien zum Ausmaß und zur Qualität von elterlichem Engagement in der Schule – zumal von Eltern mit Migrationshintergrund – sind rar – und das, obwohl in vielen der im Sog der ersten PISA-Studie 2000 erschienenen Publikationen immer wieder der Zusammenhang von Elternhaus und Bildungserfolg betont und entsprechend das Zusammenwirken von sozioökonomischem Status und Bildungserfolg ausführlich diskutiert und analysiert wird.<sup>7</sup> Auch die »erschweren Lernbedingungen« von »Jugendlichen aus immigrierten

---

heit bis zur Gewissheit einer negativen Sanktion gehen kann, bei der nur noch Abtreten und Schweigen bleibt.« (S. 89, Hervorhebung im Original).

**7** | Vgl. etwa den folgenden im Rahmen des Bildungsmonitoring Schweiz erschienenen Bericht: Bundesamt für Statistik; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.) (2002): Für das Leben gerüstet? Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel. Darin heißt es: »Die soziale Herkunft muss als Einflussgrösse erkannt werden, die trotz der jahrzehntelangen Bemühungen um schulische Chancengleichheit ihre Bedeutung nicht verloren hat.« (S. 112).

Familien«<sup>8</sup> sind dabei ein Thema. Und doch ist etwa der im Jahr 2001 im Kanton Bern durchgeführten Studie zur Beziehung von »Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen«<sup>9</sup> zu entnehmen, dass unter den insgesamt 1023 an Eltern verteilten Fragebogen sich gerade einmal 47 in einer der fünf Migrantsprachen befanden, in welche der Fragebogen übersetzt wurde. Aus den weiteren Ergebnissen wird klar, dass der Anteil an Eltern mit einer anderen Staatsbürgerschaft als der schweizerischen knapp über 10 Prozent beträgt (wobei unklar bleibt, ob nicht der zweite Elternteil Schweizer/in ist), also relativ gering ist. Dazu ist bei einer näheren Durchsicht der Fragebogen zu erkennen, dass eine sehr gute Kenntnis von Schulstrukturen und Schulalltag und nicht zuletzt eine dezidierte Meinung in Bildungsfragen nötig ist, um die komplexen und detaillierten Fragen, die der Fragebogen enthält, zu beantworten.<sup>10</sup> Dies heißt nichts anderes, als dass bei der Befragung der Eltern über ihr Engagement in schulischen Belangen eigentlich schon eine sehr große Kompetenz in Schulfragen vorausgesetzt wird. Wer sich nicht engagiert und wenig kompetent ist, wird die sehr ausführlichen und komplizierten Fragen kaum beantworten wollen bzw. können. Und das ist umso bemerkenswerter, da bereits vor der PISA-Diskussion und bevor die Bildungsferne von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Brennpunkt bildungs- und sozialpolitischer Diskussion rückten, durchaus bekannt war, dass »Eltern aus niedriger sozialer Schicht große Distanz zur ›Behörde‹ Schule empfinden und daher auch im Kontakt mit dieser ›Behörde‹ größere Schwierigkeiten haben«<sup>11</sup>. Da ist es kein Wunder, dass die Berner Studie, die sich mehrheitlich auf Mittelschichtseltern ohne Mi-

**8** | Bundesamt für Statistik; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.) (2002): S. 129.

**9** | Es handelt sich um eine Teilstudie zu FASE B, Welle 1, welche die Wechselwirkung von Schule und Familie untersucht und die von der Stelle für Forschung und Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Bern durchgeführt und von der PH der FHNW unter der Federführung von Markus P. Neuenschwander weitergeführt wurde. Markus P. Neuenschwander et al. (2003): Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation der Elternbefragung. Online unter: <http://www.fhnw.ch/ph/zls/interne-berichte/forschungsberichte/forschungsberichte-fase-b/welle-1> (abgerufen: 13. November 2014). Markus P. Neuenschwander et al. (2004): Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen (Schlussbericht). Online unter: <http://www.fhnw.ch/ph/zls/interne-berichte/forschungsberichte/forschungsberichte-fase-b/welle-1> (abgerufen: 13. November 2014). Sowie: Markus P. Neuenschwander et al. (2005): Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen.

**10** | Vgl. Neuenschwander et al. (2003): S. 2, 9, 21.

**11** | Simone Jullien (2006): Elterliches Engagement und Lern- & Leistungsemotionen. S. 28. Jullien beruft sich dabei auf eine Reihe von Studien, die zum Teil bis in die 1980er Jahre zurückgehen.

grationshintergrund bezieht, zu einem für sie selbst überraschenden Schluss kommt: »Für Migranteneltern scheint die Zusammenarbeit mit der Schule einen hohen Stellenwert zu haben und es gibt keine Indizien für Benachteiligungen wegen der Sprache oder der Kultur.«<sup>12</sup> Abgesehen vom relativ niedrigen Anteil an »Migranteneltern« in der Studie ist diese Schlussfolgerung völlig aus dem Zusammenhang gerissen: Welche Migranteneltern (oder auch sonstige Eltern) werden in einem 29-seitigen Fragebogen<sup>13</sup>, in dem sie anfangs zu ihrem eigenen Bildungsstatus, ihrem Einkommen, ihrem Verhältnis zur Lehrperson befragt wurden, die Antwort »Mir macht es nichts aus, wenn mein Kind die gestellten Lernziele in der Regel nicht erreicht«<sup>14</sup> ankreuzen? Oder die Frage, was passiere, wenn das Kind eine schlechte Note bekomme, mit »Ich mache meinem Kind das Leben schwer«<sup>15</sup> beantworten? Auch Eltern mit Migrationshintergrund kennen im Prinzip den Stellenwert von Schule und Bildung in der Schweiz und sie wissen in der Regel sehr genau, wenn ihre Kinder in der Schule wenig erfolgreich sind. Oder, mit Verweis auf Bourdieu, sie kennen sehr wohl den Ort im sozialen Raum<sup>16</sup>, an dem sie sich befinden. Sie werden sich hüten, sich offiziell – in einem Fragebogen, der von der Schule, also einer »Behörde« kommt – so zu äußern, dass sie als wenig kompetent erscheinen. Deshalb würden Fragebogen dieser Art in einem Umfeld von Schulen und Klassen, wo der Anteil der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund hoch ist, wohl kaum eine hohe Rücklaufquote haben. Entsprechend mögen die Aussagen dieser Studie vielleicht für Mittelschichtseltern (mit oder ohne Hochschulbildung) aussagekräftig sein, sicher aber nicht im Hinblick auf Eltern mit Migrationshintergrund. Diese Vermutung drückt auch das Fazit aus, welches die Autorinnen/Autoren der Studie am Ende des entsprechenden Kapitels sehr vage formulieren: »Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status sowie nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit die Zusammenarbeit mit der Schule sehr wichtig ist. Möglicherweise reagiert die Schule auf diesen Wunsch noch wenig, weil kommunikative Barrieren und ein hoher Zeitaufwand befürchtet werden.«<sup>17</sup>

**12** | Neuenschwander et al. (2004): S. 228. Und: Neuenschwander et al. (2005): S. 232.

**13** | Vgl. Neuenschwander et al. (2003): Anhang Fragebogen.

**14** | Neuenschwander et al. (2003): Anhang Fragebogen. S. 25.

**15** | Neuenschwander et al. (2003): Anhang Fragebogen. S. 28.

**16** | Vgl. Pierre Bourdieu (1985): Sozialer Raum und »Klassen«. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. S. 17-18. Vgl. auch Kapitel 2.2.2.

**17** | Neuenschwander et al. (2004): S. 229. Und: Neuenschwander et al. (2005): S. 233.



Daniel Dravenau und Olaf Groh-Samberg verweisen in einem Aufsatz zur »Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt«<sup>18</sup> auf eine amerikanische Studie, die ihr Material nicht mittels Fragebogen, sondern anhand von Feldforschung, also u. a. durch teilnehmende Beobachtung, generiert hat<sup>19</sup> und dabei zwei grundlegende Orientierungsmuster im Hinblick auf das Verhalten und das Verhältnis zu formalen gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen feststellt: den »in den Familien der Mittelschicht vorherrschenden *sense of entitlement* (Berechtigungssinn)« und den »in den Arbeiterschicht- und Armutsfamilien vorherrschende[n] *sense of constraint* (Beschränkungssinn)«<sup>20</sup>. Dravenau/Groh-Samberg legen die Ergebnisse direkt auf die Schulsituation um:

»Lareaus Studie macht deutlich, dass sich die allgemeinen Orientierungen gegenüber gesellschaftlichen Institutionen auch auf die Schule übertragen. Die Mittelschichtseltern zeigen hier großen Einsatz in der Unterstützung ihrer Kinder. Sie suchen immer wieder das Gespräch mit den Lehrkräften, um ihren Kindern gute Lernbedingungen zu schaffen oder sie an den Begabten-Kursen teilnehmen zu lassen. [...] Hingegen zeigen die Fürsorge beziehenden und die Eltern der Arbeiterschicht in Auseinandersetzungen mit der Schule deutliche Anzeichen von Einschüchterung und Misstrauen bis hin zum Trotz.«<sup>21</sup>

Dravenau/Groh-Samberg schließen ihren Aufsatz mit der Bemerkung ab: »Die Nähe oder Ferne sozialer Milieus zur Welt der Bildung ist immer auch eine Nähe oder Ferne zur Welt der Institutionen – und umgekehrt.«<sup>22</sup>

Bezogen auf das SR-Projekt heißt das nichts anderes, als dass Kinder und Jugendliche aus einem bildungsfernen Umfeld die Schule als einen Ort erle-

**18** | Daniel Dravenau; Olaf Groh-Samberg (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Peter A. Berger; Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. S. 103-129.

**19** | Annette Lareau (2003): Unequal childhoods. Class, race, and family life.

**20** | Lareau (2003). Zit. nach: Dravenau/Groh-Samberg (2005): S. 119 (Hervorhebung im Original).

**21** | Dravenau/Groh-Samberg (2005): S. 120. Auf die Kinder bezogen bedeutet dies nach Lareau: »Middle-class children expect institutions to be responsive for *them* and to accommodate their individual needs.« Während Kinder der unteren Schichten anders reagieren: »[T]hey are not learning how to make bureaucratic institutions work to their advantage. Instead they are being given lessons in frustration and powerlessness« Lareau (2002): S. 771. Zit. nach: Dravenau/Groh-Samberg (2005): S. 121 (Hervorhebung im Original).

**22** | Dravenau/Groh-Samberg (2005): S. 126.

ben, dem ihr familiäres Umfeld ängstlich-distanziert gegenübersteht und für den sie nur ungenügend vorbereitet sind – schon allein in sprachlicher Hinsicht. Sie werden in dieser institutionell geprägten (aus Sicht der Eltern) ›fremden Welt‹ in Bezug auf die Aneignung des legitimen kulturellen Kapitals<sup>23</sup> alleingelassen. Wie stark es für diese Kinder ins Gewicht fällt, sprachlich nicht für die Ansprüche des Schulsystems gerüstet zu sein, wird später in diesem Kapitel thematisiert (vgl. 1.7 Schriftlichkeit als Basis für das kulturelle Kapital).

Grundsätzlich aber gilt auch jenseits des schulischen Kontextes: Wer sich in einer außerhalb des Privaten<sup>24</sup> liegenden Sprechsituation zu aktuellen oder auch rein organisatorischen Fragen äußert, tritt als Subjekt in Erscheinung, kann als solches beurteilt werden – etwa über Zustimmung oder Ablehnung und Kritik.

Man könnte dieses Erscheinen als Subjekt in einer entsprechenden Sprechsituation – und zwar jeder öffentlichen Sprechsituation – deshalb auch mit dem von Foucault vorgegebenen Terminus der Autor-Funktion beschreiben (auf die Autor-Funktion werde ich später noch eingehen, vgl. Kapitel 3.3 Das Ereignis der Autorschaft), gerade weil Foucault in seiner Definition dieser Funktion auf das Subjekt zurückgreift, indem er die Frage stellt: »[W]ie, aufgrund welcher Bedingungen und in welchen Formen kann so etwas wie ein Subjekt in der Ordnung des Diskurses erscheinen?« Dabei geht es ihm in erster Linie darum, »dem Subjekt (oder seinem Substitut) seine Rolle als ursprüngliche Begrün-

**23** | Wenn Bourdieu von kulturellem Kapital spricht, dann meint er in der Regel legitimes kulturelles Kapital, denn die Legitimierung geht dem kulturellen Kapital sozusagen voraus. Insofern handelt es sich bei meiner Formulierung vor allem um eine besonders deutliche Kennzeichnung der Feststellung, wie schwierig es ist, dieses Kapital zu erwerben, wenn es nicht bereits »vererbt« und deshalb »inkorporiert« ist, wie das bei Bourdieu heißt. Die verschiedenen Arten kulturellen Kapitals hat Joseph Jurt kurz zusammengefasst: »Nicht so sehr oder nicht allein der Besitz ökonomischen Kapitals, sondern der des kulturellen Kapitals macht den entscheidenden Unterschied in der Ansehens-Hierarchie aus. Bourdieu unterscheidet dabei zwischen drei Formen des kulturellen Kapitals; es kann existieren: 1.) im verinnerlichten, *inkorporierten* Zustand, in Form von dauerhaften Dispositionen, 2.) in *objektiviertem* Zustand, in Form von kulturellen Gütern wie Bildern, Büchern, Nachschlagewerken, in denen bestimmte Theorien und Gegentheorien Spuren hinterlassen haben, und schließlich 3.) in *institutionalisiertem* Zustand in der Form von Stellen und Titeln, die einen besonderen Besitz von kulturellem Kapital offiziell bestätigen.« Joseph Jurt (2012): Bourdieus Kapitaltheorie. In: Manfred Max Bergman et al. (Hg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. S. 21-41. Hier: S. 25 (Hervorhebungen im Original).

**24** | Vgl. Foucault (2003): S. 245. Foucault unterscheidet ebenfalls zwischen privaten und öffentlichen Erscheinungsweisen des Subjekts im Hinblick auf die Autor-Funktion: »Ein privater Brief kann einen Unterzeichner haben, aber er hat keinen Autor.«

dung zu nehmen und es als variable und komplexe Funktion des Diskurses zu analysieren«. Und er kommt zum Schluss: »Der Autor – oder das, was ich als Autor-Funktion zu beschreiben versucht habe – ist wohl nur eine der möglichen Spezifikationen der Subjekt-Funktion.«<sup>25</sup> Dass Foucault sich dabei vor allem auf Spezialdiskurse wie den literarischen oder wissenschaftlichen bezieht und auf andere sprachliche Äußerungsformen in öffentlichen Diskursen nicht eingeht, ist auf seine spezifische Position im Feld der Wissenschaften zurückzuführen.

Gerade aber weil Foucault diesen Bereich des öffentlichen Diskurses ausklammert, lassen sich seine theoretischen Überlegungen zu Macht und die Bedingungen für das In-Erscheinung-Treten eines Subjekts bzw. einer Subjektfunktion im Diskurs so gut mit den Überlegungen Bourdieus ergänzen. Denn Bourdieu erweitert diesen Blickwinkel um die soziale Dimension<sup>26</sup>, er stellt die Frage, welche Ausprägung von Sprache den Zugang zu gewissen Diskursen ermöglicht und welchen sprachlichen Varianten ein solcher Zugang verweigert wird. Und genau um diese spezifische Ausprägung soll es im Folgenden gehen.

### 1.1.2 Die Sonderstellung der Sprache als Indikator für Bildung

Bei allen Diskussionen um die Verwendung von Standardsprache als festgelegte Norm in Kindergarten und Schule in der Schweiz wird immer dann, wenn es um den Stellenwert des Dialekts geht und um die Notwendigkeit, die Mündlichkeit weg von einer dialektalen Umgangssprache hin zu einer standard-sprachlichen Umgangssprache zu bringen (schließlich ist Mündlichkeit immer Umgangssprache, auch wenn sie noch so sehr der schriftlichen Standardsprache ähnelt, wie etwa in gewissen Gegenden Mittel- und Norddeutschlands bzw. gewissen Bildungsschichten), sichtbar, welche bildungspolitische Sprengkraft im Festlegen einer Sprachnorm liegt; egal, ob die Argumente von politisch rechter Seite kommen (im Sinne eines Schutzes der Heimat und ihres ursprünglichen Dialekts), von der konservativen Mitte (im Sinne einer Förderung der Karrierechancen über eine Standardsprache – zu welcher in der Deutschschweiz neben dem Standarddeutsch auch die sogenannte Verkehrssprache Englisch gehört) oder von politisch linker Seite (im Sinne eines kreativen Umgangs mit einer typisch schweizerischen Variante der deutschen Sprache).

In all diesen Argumenten nämlich wird auf unterschiedliche Art auf jene soziale Dimension von Sprache angespielt, welche Pierre Bourdieu in den 70er Jahren mit Blick auf die französischen Regionalsprachen herausgearbeitet hat. Indem er darauf hinweist, dass das Wort »Code« aus der Sphäre des Rechts (wo die schriftliche Form rasch eine höhere Gültigkeit gegenüber der Mündlichkeit

**25** | Foucault (2003): S. 259.

**26** | So wie Bourdieu auch das Fehlen der sozialen Perspektive in der Linguistik bemängelt. Vgl. Bourdieu (2005b): S. 47-50.

erlangt) problemlos in das Gebiet der Sprachwissenschaft wechselte, stellt er fest: »Der Code – im Sinne von Chiffre –, der die geschriebene Sprache regelt, das heißt die ›richtige Sprache‹ im Gegensatz zur implizit als minderwertig angesehenen gesprochenen Sprache (*conversational language*), bekommt im Bildungssystem und durch das Bildungssystem Gesetzeskraft.«<sup>27</sup>

Vor allem die Definition von »restringiertem« und »elaboriertem Code«, wie sie der britische Erziehungswissenschaftler Basil Bernstein Anfang der 50er Jahre formulierte (und 1971 in seinem vierbändigen Werk »Class, Code and Control«<sup>28</sup> zusammenfasste und weiterführte), war lange Zeit ein wichtiges Instrumentarium in der Soziolinguistik. In einem historischen Überblick über die Entstehung dieser Theorie<sup>29</sup> gibt Bernstein selber Einblick in die einzelnen Denk- und Versuchsschritte seiner Forschung. Bernstein definiert darin Code folgendermaßen: »Thus a code is a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates relevant meanings, forms of realisations and evoking contexts. It follows from this definition that the unit for the analysis of codes is not an abstracted utterance or a single context, but relationships between contexts.«<sup>30</sup> Heute wird auf Bernsteins Code als »Defizit-Hypothese« Bezug genommen, als etwas also, das vor allem die Defizite an sprachlichen Fähigkeiten betont, eine Sichtweise, die man überwunden zu haben glaubt. Entsprechend haftet einer Argumentation mit dem Begriff »restringierter Code«, wie es der Linguist Utz Maas formuliert, »etwas politisch Unkorrektes« an. Maas selber, auf dem in diesem Kapitel noch stark Bezug genommen werden wird, plädiert dafür, »Bernstein neu zu lesen«: »*Restringiert* zielt bei ihm gerade nicht auf eine stigmatisierende Charakterisierung des Sprachverhaltens der ›Unterschicht‹, sondern im Sinne der bisherigen Argumentation auf eine beschränkte Variationsmöglichkeit in den Registern. [...] Sie beschreibt den Horizont, in dem eine Neuausrichtung der (sprach-)pädagogischen Förderung ansteht.«<sup>31</sup> Maas verweist auch darauf, dass die Forschung zum »Codeswitching«, wie sie in den USA ebenfalls in den 60er Jahren entwickelt wurde, sowie später Ansätze rund um die »Differenz-Hypothese« (die der »Defizit-Hypothese« entgegen-

**27** | Bourdieu (2005b): S. 54 (Hervorhebung im Original).

**28** | Basil Bernstein (1971-1990): *Class, codes and control*. 4 Bände. Vgl. Herbert Dörnyei (1972): Zur Entstehungsgeschichte der Kode-Theorie. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 7 (1972). S. 89-96. Hier: S. 89.

**29** | Vgl. Basil Bernstein (2005): *Social Class and Sociolinguistic Codes*. In: Ulrich Ammon; Norbert Dittmar; Klaus J. Mattheier (Hg.): *Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. S. 1287-1303.

**30** | Bernstein (2005): S. 1291.

**31** | Utz Maas (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schrift-kulturelle Dimension*. S. 423 (Hervorhebung im Original).

gesetzt wurde) im deutschsprachigen Raum (etwa von Labov) aus diesem Diskurs um Bernsteins Code-Hypothesen hervorgegangen sind.<sup>32</sup>

Alle, die in funktional differenzierten Gesellschaften als mehr oder weniger erfolgreich gelten, haben ein Bildungssystem durchlaufen, welches eine Form von ›richtiger Sprache‹ als Norm gesetzt hat. Egal, wie sich die entsprechende Normsprache historisch entwickelt hat (bekanntlich ist die Entwicklung der Normsprache nicht in allen europäischen Sprachen bzw. Staaten gleich verlaufen) – die Norm gibt nicht nur vor, wie wir die Sprache lernen, sondern auch, dass wir bei der Vorstellung von schulischem Lernen bzw. von Bildung die Sprache als Basis dieses Lernens voraussetzen. Diese Vorstellung von ›richtiger Sprache‹ ist habitualisiert im Sinne von Bourdieus Habituskonzept<sup>33</sup>, das heißt,

**32** | Vgl. Maas (2008): S. 435, Fußnote 41.

**33** | Kurz gesagt, ist »der Habitus ein Ensemble von *Dispositionen*, die die handelnden Individuen auf bestimmte Weise agieren und reagieren lassen«, schreibt John B. Thompson in seinem Vorwort zur deutschen Ausgabe von Bourdieus »Was heißt sprechen«. Diese Dispositionen werden, so Thompson weiter, »über unzählige profane Prozesse des Übens und Lernens« erworben, sodass sie »buchstäblich den Körper formen«. Auf diese Weise verleiht »der Habitus [...] den Individuen außerdem einen Sinn dafür, wie sie im Alltag zu agieren und zu reagieren haben«. John B. Thompson: Einführung. In: Bourdieu (2005b): S. 1-39. Hier: S. 14-15. – Das Habituskonzept gehört, wie Beate Krais und Gunter Gebauer es formulieren, »zu den zentralen Erkenntnisinstrumenten, die Pierre Bourdieu den Sozialwissenschaften hinterlassen hat«. Beate Krais; Gunter Gebauer (2002): Habitus. S. 5. Es gibt bei Bourdieu nicht eine gültige Definition des Habituskonzepts, vielmehr hat er sich in verschiedenen Publikationen immer wieder dazu geäußert. Die folgende, relativ umfassende Beschreibung, die Bourdieu vom Konzept des »Habitus« gibt, soll einen Eindruck davon geben: »Der Habitus ist, kurz gesagt, ein Produkt von Konditionierungen, das die objektive Logik der Konditionierungen tendenziell reproduziert, sie dabei aber einer Veränderung unterwirft; [...] Die Dispositionen sind *bleibend*, was alle möglichen Formen der Hysteresis mit sich bringt (also jener Verspätung oder Unzeitgemäßheit, für die Don Quichote das Beispiel *par excellence* ist). [...] Er [der Habitus – G. W.] besteht aus einem systematischen Ensemble partiell austauschbarer, einfacher Prinzipien, von denen aus unendlich viele Lösungen gefunden werden können, die sich nie direkt aus ihren Produktionsbedingungen herleiten lassen. Als Prinzip realer Autonomie im Vergleich zu der unmittelbaren Bestimmtheit durch die ›Situation‹ ist der Habitus dennoch nicht so etwas wie eine überzeitliche Wesenheit, deren Existenz in bloßer Entwicklung bestünde, kurz, kein ein- für allemal festgelegtes Schicksal. Die Nachbesserungen, die aufgrund der Notwendigkeiten der Anpassung an neue, nicht vorhersehbare Situationen ständig erforderlich sind, können bleibende Veränderungen des Habitus bedingen, die dennoch innerhalb gewisser Grenzen bleiben: Unter anderem deswegen, weil der Habitus die Wahrnehmung der Situation bestimmt, die ihn bedingt.« Bourdieu (1993): S. 128-129 (Hervorhebungen im Original).

dass wir diese Norm ungefragt und selbstverständlich akzeptieren. Das heißt aber auch: Die Akzeptanz dieser Norm bestimmt unsere Wahrnehmung. In Anlehnung an Ludwig Wittgensteins These von den Grenzen unserer Sprache als den Grenzen unserer Welt<sup>34</sup> spricht Bourdieu davon, dass sich »die Fähigkeit des Sehens [...] am Wissen [bemißt], oder wenn man möchte, an den Begriffen, den *Wörtern* mithin, über die man zur Bezeichnung der sichtbaren Dinge verfügt und die gleichsam Wahrnehmungsprogramme erstellen.«<sup>35</sup>

Das bedeutet zum einen, dass wir, wenn wir uns mit Personen – etwa mit Schülerinnen/Schülern – beschäftigen, welche diese tragenden Normen unseres Bildungssystems nicht erfüllen, zunächst einmal gar nicht fähig sind, etwas anderes als diese Nichterfüllung von Normen wahrzunehmen. Im Zentrum unserer von Normen geleiteten Wahrnehmung steht dabei die Grammatik als Basis des »richtigen Sprachgebrauchs«. Bourdieu möchte in diesem Zusammenhang »das Wort Grammatik [...] bewusst (und nicht wie bei den Sprachwissenschaftlern unter der Hand) in seiner wahren Bedeutung als System von Bildungsregeln genommen« verstanden wissen; als Bildungsregeln notabene, »die *ex post* aus dem fertigen Diskurs abgeleitet und dem zukünftigen Diskurs als verbindliche Norm vorgesetzt werden.«<sup>36</sup>

Lesen wir einen Text von Lernenden in den letzten Schulstufen der Pflichtschule (7. bis 9. Klasse oder auch eine 10. Klasse als Übergangsstufe), welcher voller Fehler ist (Orthographie, Syntax) und von einem eingeschränkten Wortschatz zeugt, so bricht uns, als Vertreterinnen/Vertretern einer Bildungselite, wohl zunächst einmal der kalte Schweiß aus. Wie, so fragen wir uns, sollen aus diesen Jugendlichen Erwachsene werden, welche sich in einer Bildungsgesellschaft ihren Platz erobern? Wie, so fragen wir uns als Nächstes, könnte man ihnen doch noch beibringen, regelkonform zu schreiben und ihre schriftliche Ausdrucksform zu verbessern? Beides sind Überlegungen, die davon zeugen, wie sehr diese auf die Sprache bezogenen Bildungsregeln unsere Wahrnehmung dominieren, wie sehr wir diese Normen akzeptiert und internalisiert ha-

**34** | Den Leitsatz »Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt« kann man durchaus auch in einer sozialen Dimension verstehen, auch wenn Wittgenstein ihn im Zusammenhang mit der Frage der Anwendung der Logik formuliert, indem er sagt: »Wir können also in der Logik nicht sagen: Das und das gibt es in der Welt, jenes nicht. Das würde nämlich scheinbar voraussetzen, daß wir gewisse Möglichkeiten ausschließen und dies kann nicht der Fall sein, da sonst die Logik über die Grenzen der Welt hinaus müßte«. Entsprechend kommt er zu dem Schluss: »Was wir nicht denken können, das können wir nicht denken; wir können also auch nicht *sagen*, was wir nicht denken können.« Ludwig Wittgenstein (1963): *Tractatus logico philosophicus*. S. 89-90 (Hervorhebung im Original).

**35** | Bourdieu (1987): S. 19 (Hervorhebung im Original).

**36** | Bourdieu (2005b): S. 68 (Hervorhebung im Original).

ben. Die Folge ist, dass wir sowohl sprachliche Normen als auch soziale Kategorien verwenden. Das gilt für das (fehlerhafte) Schriftliche ebenso wie für das Mündliche. Wer etwa in der Schweiz eine dialektale Umgangssprache spricht, die davon geprägt ist, dass seine/ihre Muttersprache eine andere als das Deutsche ist, wer also eine von einer anderen Muttersprache geprägte Variante des Schweizerdeutschen, einen sogenannten Ethnolekt<sup>37</sup> spricht – wer etwa beim Sprechen häufig die Artikel weglässt –, der wird sofort als ein Vertreter/eine Vertreterin jener Gruppe von Migrantinnen/Migranten identifiziert, welche als bildungsfern gelten (etwa aus dem ehemaligen Jugoslawien), also auch als sozial schwach. Entsprechend werden Eltern der Bildungselite nervös, wenn ihre eigenen Kinder diese Form des Sprechens (etwa das Eliminieren des Artikels) anwenden. Da ethnolektale Wendungen in den letzten Jahrzehnten vermehrt Eingang in die Jugendsprache gefunden haben, ist es auch für Kinder und Jugendliche, die aus den Kreisen der Bildungselite stammen, attraktiv geworden, diese zu verwenden.<sup>38</sup> Was die Eltern bei ihrer Schutzreaktion übersehen, ist,

**37** | Die sprachwissenschaftlich übliche Bezeichnung Ethnolekt leitet sich davon ab, dass es sich um eine sprachliche Variante handelt, die als typisch für Sprecher/-innen einer anderssprachigen ethnischen Gruppe eingestuft wird. Man könnte sich durchaus fragen, ob das Wort »ethnisch« hier wirklich sinnvoll eingesetzt wird – etwa im Hinblick auf deutsche Ethnolekte wie das »Türkendeutsch« (vgl. nächste Fußnote), das keineswegs auf eine ethnisch einheitliche Sprachgruppe bezogen wird.

**38** | In Deutschland wurde diese Frage bereits um die Jahrtausendwende im Rahmen des »Türkendeutsch« (heute auch »Kanak-Deutsch« genannt) analysiert. So hat der deutsche Soziolinguist Jannis Androutsopoulos in einem Aufsatz Ethnolekt nicht nur definiert (»als Sammelbegriff für Varietäten oder Sprechstile, die von Sprechern nicht deutscher Herkunft verwendet oder als typisch für sie eingestuft werden«), sondern auch Kennzeichen für den spezifischen Ethnolekt »Türkendeutsch« aufgelistet. Dazu gehören Kennzeichen, die sich auch in dem sehr viel stärker von Herkunftssprachen aus Ländern des ehemaligen Jugoslawien geprägten Schweizer Ethnolekten wiederfinden. Darunter: »Im morphosyntaktischen Bereich: Weglassen von Artikelformen (*Hast du Problem?*); Weglassen von Präpositionen in Phrasen der Richtung und des Ortes, in der Regel zusammen mit dem Artikel (*Ich gehe Bibliothek*); Weglassen von anaphorischen und Supplementivpronomen [...]; Genus- und Kongruenzfehler. – Im lexikalischen und diskursorganisatorischen Bereich: Häufigkeit von lexikalischen Einheiten wie *korrekt*, *konkret* und *kraß* in verschiedenen Diskursfunktionen sowie Diskursmarkern wie *weißt du*, *versteht du*, *hey alter*, *ich schwör*.« – Das Weglassen von Artikelformen und Präpositionen ist auch im in der Zürcher Jugendsprache anzutreffenden Ethnolekt üblich. Ein typisches Beispiel dafür ist etwa die Formulierung »Ich gang Bahnhof« (»Ich gehe Bahnhof«) statt »Ich gang zum Bahnhof«. Interessant ist, dass die Formulierung »Ich lüte Hadise a« (»Ich rufe Hadise an«) in Standarddeutsch korrekt wäre, im Schweizer (hier Zürcher) Dialekt aber als fremdsprachliche Abweichung erkennbar wird, da es heißen müsste »Ich lüte

dass ihre – bildungsnahen – Kinder durchaus in der Lage sind zu unterscheiden, wann sie diesen in ihren Peergroups als cool geltenden Code gewinnbringend benutzen (das kann auch zum Zweck der Provokation sein, um Eltern und Lehrpersonen zu verunsichern) und wo er eher nicht angebracht ist bzw. wo er Nachteile bringt. Das bedeutet nichts anderes, als dass diese in bildungsnahen Verhältnissen aufwachsenden Kinder und Jugendlichen über Codevarianten verfügen, welche ihnen ein Switchen ermöglichen – ganz im Gegensatz zu ihren in bildungsfernen Verhältnissen aufwachsenden Gleichaltrigen, welche möglicherweise nur eine einzige, als defizitär wahrgenommene Codevariante beherrschen. In der Terminologie Pierre Bourdieus ausgedrückt, der die Chiffre des Marktes auch im Zusammenhang mit der Sprache und dem Sprechen eingeführt hat, kann man davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsnahen Verhältnissen absolut in der Lage sind, ihre sprachlichen Produkte an die jeweilige Sprechsituation anzupassen, dass sie also »die Kriterien, die auf ihre Produkte angewendet werden«, zu einem guten Teil selber bestimmen: Unter Gleichaltrigen kommt eine bestimmte Sprechweise gut an – im Theaterkurs aber vielleicht eine andere. Die sogenannten bildungsfernen Kinder und Jugendlichen aber gehören zu jenen Akteurinnen/Akteuren, die nach Bourdieu »nicht in der Lage sind, auf die von ihnen selbst [...] angebotenen sprachlichen Produkte diejenigen Kriterien anwenden zu lassen, die für ihre eigenen Produkte am günstigsten sind«<sup>39</sup>. Sie haben eben vielleicht nur eine Codevariante zur Auswahl, die im Rahmen des Bildungssystems wenig ›Gewinn‹ abwirft.

Dass die Sprache nicht der einzige Faktor ist, welcher unsere Wahrnehmung in Bezug auf die Kategorisierung eines sprachlich in Erscheinung tre-

---

dä Hadise a«. – Bezüglich lexikalischen Einheiten, die in Deutschschweizer Ethnolekten in verschiedenen Diskursfunktionen verwendet werden können, wäre etwa das aus dem Englischen entlehnte Wort »easy« zu nennen, das u. a. einfach »okay« bedeuten kann, aber auch »schon gut!« oder »keine Panik«. Diskursmarker wie »hey Mann« oder »hey Alter« sind ebenfalls in der ethnolektal gefärbten Alltagssprache anzutreffen. – Androutsopoulos verweist auch auf das Phänomen des *language crossing* und zitiert dabei Studien aus multiethnischen Stadtteilen Hamburgs, wo »der Gebrauch türkischer Routinen Bestandteil des üblichen jugendlichen Sprachgebrauchs ist«. Jannis Androutsopoulos (2001): Ultra korregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Popularisierung von »Türkendeutsch«. In: Deutsche Sprache 29 (2001), S. 321-339. Hier: 324-325. Außerdem: Norbert Dittmar (2008): Ethnolektale Varietäten des Deutschen? Eine soziolinguistische Herausforderung. In: Cristina Allemann-Ghionda; Saskia Pfeiffer (Hg): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. S. 57-67. Peter Auer (2003): »Türkenslang«: Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Annelies Häcki-Buhofer (Hg): Spracherwerb und Lebensalter. S. 225-264.

**39** | Bourdieu (2005b): S. 76.



tenden Subjekts – vor allem dann, wenn es sich mündlich äußert – bestimmt, versteht sich von selbst. So besteht Bourdieu auch darauf, die Sprache und ganz besonders die phonologische Kompetenz als eine »Technik des Körpers« zu definieren, als »eine Dimension der Hexis, der physischen Erscheinung, in der sich das ganze Verhältnis zur sozialen Welt und das ganze sozial geprägte Weltverhältnis ausdrücken«<sup>40</sup>.

Mit anderen Worten, ein männlicher Jugendlicher (bei männlichen Jugendlichen sind diese Eindrücke meistens stärker), der sich von seinem Kleidungsstil, seinem »typischen« Aussehen und seiner Körperhaltung her als ein »Jugo«, also ein aus Exjugoslawien stammender Jugendlicher zu erkennen gibt, verfestigt die als Erwartungen sich äußernden Vorurteile, die aufgrund seiner physischen Erscheinung auftreten (etwa Ängste im Hinblick auf eine potentielle Gewaltbereitschaft – die sich ja vor allem gegenüber Gruppen jugendlicher Migrantinnen/Migranten äußern) noch weiter, wenn er in einer sprachlichen Äußerung typische Merkmale eines Ethnolekts, in diesem Fall der als »Jugo-Deutsch« oder »Jugo-Slang« (vergleichbar der in Deutschland bereits in den 90er Jahren thematisierten »Kanak-Sprache« türkischer Migrantengruppen) bekannten dialektalen Umgangssprache benutzt. Würde er ein gepflegtes Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch sprechen, würde er hingegen die Vorurteile, welche seine physische Erscheinung hervorruft, zumindest zu einem großen Teil entkräften.

Von jenem Blickwinkel aus, von dem Foucault die Welt der Diskurse betrachtet, sieht dasselbe Phänomen von mächtigen oder ohnmächtigen sprachlichen Äußerungen etwas anders aus. Er interessiert sich u. a. dafür, wie Diskurse durch Verknappung kontrolliert werden, indem etwa für gewisse Bereiche Zugangsbeschränkungen herrschen:

»Verknappung diesmal der sprechenden Subjekte. Niemand kann in die Ordnung des Diskurses eintreten, wenn er nicht gewissen Erfordernissen genügt, wenn er nicht von vornherein dazu qualifiziert ist. Genauer gesagt: nicht alle Regionen des Diskurses sind in gleicher Weise offen und zugänglich; einige sind stark abgeschirmt (und abschirmend), während andere fast allen Winden offen stehen und ohne Einschränkungen jedem sprechenden Subjekt verfügbar erscheinen.«<sup>41</sup>

Foucault hat bezüglich der Diskurse, die »stark abgeschirmt« sind, vor allem Spezialdiskurse im Blick, wie etwa den wissenschaftlichen oder den politischen Diskurs. Der beschriebene Mechanismus aber kann auch in anderen Bereichen beobachtet werden. Dieses »Von vornherein qualifiziert«-Sein, um überhaupt in einen Diskurs eintreten zu können, ist das entscheidende Moment. Denn da-

**40** | Bourdieu (2005b): S. 94.

**41** | Michel Foucault (2007) [1974]: Die Ordnung des Diskurses. S. 26.

mit spricht Foucault etwas an, was Bourdieu in seinen Untersuchungen zum Lebensstil als kulturelles Kapital bezeichnet hat, welches nur bis zu einem gewissen Grad erlernt werden kann, zu einem großen Teil aber »vererbt« wird. Kinder und Jugendliche, die in einem bildungsnahen Umfeld aufwachsen, akkumulieren dieses Kapital einfach, ohne dass es in ihren Familien und ihrem sozialen Umfeld überhaupt jemals thematisiert würde.

»Die Akkumulation kulturellen Kapitals von frühester Kindheit an – die Voraussetzung zur schnellen und mühelosen Aneignung jeglicher Art von nützlichen Fähigkeiten – [findet] ohne Verzögerung und Zeitverlust nur in Familien statt [...], die über ein so starkes Kulturkapital verfügen, daß die gesamte Zeit der Sozialisation zugleich eine Zeit der Akkumulation ist. Daraus folgt, daß die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist.«<sup>42</sup>

Teil dieser Übertragung ist auch jene kategoriale Haltung zur Schriftlichkeit, welche später in diesem Kapitel näher ausgeführt wird (vgl. 1.7 Schriftlichkeit als Basis für das kulturelle Kapital).

Um ein konkretes, anschauliches Beispiel zu geben: Anlässlich der Lesung der türkischen Autorin Ayse Kulin im Literaturhaus Zürich<sup>43</sup> waren neben einer Anzahl typischer Literaturhausbesucher/-innen, also Personen, deren kulturelles Kapital es ihnen problemlos gestattet, in die Ordnung des für diesen Ort charakteristischen literarischen Diskurses einzutreten, auch in der Schweiz lebende Türkinnen/Türken, die vermutlich über die Vermittlung türkischer Netzwerke zum ersten Mal an einem typischen Ort legitimer Kultur in der Schweiz eine Lesung miterlebten – darunter auch ein Schüler einer Berufsschulklasse, welche mit ihrem Lehrer gekommen war. Der türkische Jugendliche wäre im Vorfeld und während der Lesung niemals auf die Idee gekommen, dass er in diesem Umfeld eine Frage an die berühmte (ihm aber bisher nicht bekannte) Schriftstellerin stellen könnte. Er sah die Veranstaltung als typische Schulexkursion, die an einen Ort führte, welchen er allein niemals betreten würde, der für ihn also in gewisser Weise verschlossen ist, da sein kulturelles Kapital nicht ausreicht, um sich darin ganz selbstverständlich aufzuhalten und zu bewegen. Als im Anschluss an die Lesung von verschiedenen türkischen Besucherinnen/Besuchern sehr konkrete und keineswegs nur literaturrelevante Fragen an die Autorin gestellt wurden (zum Teil in gebrochenem Deutsch, zum Teil auf Türkisch – was wegen der Anwesenheit der Übersetzerin kein Prob-

---

**42** | Pierre Bourdieu (2005a) [1992]: Die verborgenen Mechanismen der Macht. S. 58.

**43** | Lesung am 15. September 2010. Ayse Kulin erreicht in der Türkei einen hohen Bekanntheitsgrad – u. a. auch dadurch, dass einige ihrer Erzählungen und Romane verfilmt wurden und deshalb einem breiten Fernsehpublikum bekannt sind. Informationen zur Lesung unter <http://www.literaturhaus.ch> (abgerufen: 7. Oktober 2015).

lem darstellte), als also ein Diskurs eröffnet wurde, von welchem der Jugendliche sich nicht ausgeschlossen fühlte, bedauerte dieser plötzlich, sich nicht darauf vorbereitet zu haben, Fragen zu stellen. Mit anderen Worten: Er realisierte, dass es in dieser Konstellation für ihn möglich gewesen wäre, eine Frage zu stellen, sein Interesse zu verbalisieren, sich in den Diskurs einzuschalten. Seine türkische Herkunft, also das, was er an Kulturkapital allein dadurch mitbringt, dass er in einer türkischen Familie aufgewachsen ist, qualifizierte ihn im Vorhinein dafür – während er im Vorfeld – zu Recht – annahm, für eine literarische Veranstaltung an einem Ort der legitimen Kultur sei jenes kulturelle Kapital, welches er in seiner Familie ›vererbt‹ bekommen hat, absolut nicht ausreichend bzw. nicht passend.

Hier kommt nun wiederum das Bildungssystem in den Fokus, von welchem Bourdieu sagt, dass es »über die äußerst komplexen Mechanismen« dazu beiträgt, »die Distribution des kulturellen Kapitals und damit auch die Struktur des sozialen Raums zu reproduzieren«<sup>44</sup>. Ein Element unseres Bildungssystems, man könnte auch sagen, die Basis jeder Idee von ›Volksbildung‹, ist, dass es formelle Gleichheit postuliert, also davon ausgeht, dass jede/-r dieselben Bildungschancen hat. Die Grundlage für diese formelle Gleichheit ist die Normierung – jede/-r soll dasselbe Lernziel erreichen und wird nach denselben Kriterien geprüft. Diese Normierung wird in einem anderen Zusammenhang noch von Bedeutung sein, wenn es um das konkrete Schreiben der Schulhausromane geht. Hier aber soll noch einmal Michel Foucault zu Wort kommen, welcher genau darin die Voraussetzung dafür sieht, dass individuelle Unterschiede oder auch soziale Unterschiede und Hierarchien als so dominant wahrgenommen werden und eine entsprechende Wirkung entfalten:<sup>45</sup> »Die Macht der Norm hat innerhalb eines Systems der formellen Gleichheit so leichtes Spiel, da sie in die Homogenität, welche die Regel ist, als nützlichen Imperativ und als präzises Meßergebnis die gesamte Abstufung der individuellen Unterschiede einbringen kann.«<sup>46</sup>

Um zu einem solchen Messergebnis zu kommen, muss zunächst einmal gemessen werden – anhand der Skala der entsprechenden Norm. Das Instrument dafür ist die Prüfung, wie sie – in gewisser Abwandlung – seit Ende des 18. Jahrhunderts im Schulwesen üblich ist. Erst über die Prüfung werden Qualifikationen oder Defizite sichtbar und auch speicherbar und somit zu einem späteren Zeitpunkt abrufbar, also dauerhaft festgelegt; erst die Prüfung – deren Ergebnis sich in einem abgestuften Notensystem manifestiert – schafft

**44** | Bourdieu (1998): S. 35.

**45** | Foucault kommt in seinen Ausführungen, in welchen es um die Etablierung der Institution des Gefängnisses geht, an dieser Stelle auf das Bildungssystem und ganz explizit auf die Prüfung zu sprechen.

**46** | Foucault (1977): S. 237-238.

die Kategorien der/des guten, schlechten oder mittelmäßigen Lernenden. So sind Schulzeugnisse für die weitere berufliche – und wohl auch private – Zukunft von Schülerinnen/Schülern entscheidend, und zwar so selbstverständlich, dass wir diese Tatsache häufig gar nicht mehr wahrnehmen. Denn über die Prüfung, die Zeugnisse, die Urteile, werden Schüler/-innen im System der Bildung erst sichtbar:

»Die Prüfung kombiniert die Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktion. Sie ist ein normierender Blick, eine qualifizierende, klassifizierende und bestrafende Überwachung. Sie errichtet über den Individuen eine Sichtbarkeit, in der man sie differenzierend behandelt.«<sup>47</sup>

Die Sichtbarkeit der Unterschiede – auch in der äußeren Erscheinung – ist ein wesentlicher Faktor in Bourdieus diesbezüglichem Basiswerk »Die feinen Unterschiede«<sup>48</sup>, in welchem er Lebensstil- und Geschmackfragen als Teil des kulturellen Kapitals analysiert. Obwohl die Sprache und das Sprechen nicht von der physischen Erscheinung zu trennen sind, möchte ich doch wieder explizit auf die Sprache zurückkommen, da, wie das Beispiel des türkischen Jugendlichen bei der Lesung im Literaturhaus Zürich gezeigt hat, die Sprache ein besonders zuverlässiger Indikator für das »inkorporierte kulturelle Kapital«<sup>49</sup> eines Sprechers/einer Sprecherin darstellt, das auch die Situationen und Diskurse determiniert, in welchen der-/dieselbe als Subjekt in Erscheinung tritt. Ein Beispiel dafür ist die Autor-Funktion, so wie Foucault sie definiert und von der hier schon die Rede war.

Wer seine eigene Sprachkompetenz als nicht ausreichend einschätzt, schreckt davor zurück, die »Autor-Funktion« in welchen Diskursen auch immer zu übernehmen, die über den Rahmen eines engen, geschützten sozialen Umfeldes (Familie, Kollegenkreis am Arbeitsplatz) hinausgeht, er oder sie wird sich hüten, mittels Sprache als Subjekt in Erscheinung zu treten, bzw. wird alles daran setzen, genau das nicht zu tun.<sup>50</sup> Was in sozialen Situationen als Zurückhaltung wahrgenommen werden mag, was häufig als Schüchtern-

---

**47** | Foucault (1977): S. 238.

**48** | Bourdieu (1987).

**49** | Bourdieu (2005a): S. 55-59.

**50** | Wie Foucault feststellt, ist die Autor-Funktion ja »eine der möglichen Spezifikationen der Subjekt-Funktion« (Foucault [2003]: S. 259), also können die in diesem Zusammenhang erwähnten Personen durchaus in anderer Form als Subjekt in Erscheinung treten. – So kann man die Repräsentation männlicher Jugendlicher mit einem sogenannten Migrationshintergrund in der Öffentlichkeit durchaus ebenfalls als Aussage innerhalb eines gesellschaftlichen Diskurses deuten: die Kleidung, die Körperhaltung, die Sprechweise, die Art und Weise, sich in der Öffentlichkeit zu bewegen, etc.

heit oder auch Gleichgültigkeit bzw. als mangelnde Motivation ausgelegt wird, nämlich das Sich-nicht-Äußern, wie es sich etwa in der Standardantwort »keine Ahnung« oder »egal« manifestiert, steht häufig für die (berechtigte) Angst, sich nicht adäquat ausdrücken zu können (also nicht die »richtigen Worte« für die entsprechende soziale Situation zur Verfügung zu haben).

Mit dieser Definition der Autor-Funktion – die sich immer noch im Feld der Sprache bewegt – verlässt man wie gesagt die engen Grenzen des literaturwissenschaftlichen Diskurses und öffnet den Begriff für verschiedenste Formen der Selbstäußerung, alltägliche ebenso wie künstlerische. Ja, man begibt sich damit mitten in jenen philosophischen und politischen Diskurs, welcher mit der Aufklärung seinen Anfang nahm und der den Menschen als mündige Bürgerin/mündigen Bürger, seine (Mit-)Verantwortung für sein Leben und in der Folge auch für die politischen Prozesse in zunehmend demokratischen Gesellschaften ins Zentrum stellt, ihn also zum Subjekt macht. Als Subjekt hatte der Mensch plötzlich die Freiheit, aus sich selber etwas zu machen, sich weiterzuentwickeln, sich zu bilden, sozial aufzusteigen. Nicht umsonst stand diese heute als »anthropologische Wende«<sup>51</sup> bezeichnete Entwicklung kurz vor Beginn jenes Jahrhunderts, welches auch das Jahrhundert des Bürgertums genannt wird. Dieses wird durch den – von der Industrialisierung geförderten – Aufstieg des Bürgertums zu Macht und Einfluss und schließlich sogar zur eigentlich führenden Gesellschaftsschicht symbolisiert. Die Erfolgsgeschichte des Romans

**51** | Ich greife die Definition dieses je nach akademischem Fach sehr vielseitig verwendeten Begriffs hier in dem Sinne auf, wie ihn Norbert Ricken – auf dessen »Beiträge zur Genealogie der Bildung« ich in der Folge noch weiter eingehen werde, beschreibt: »Insbesondere die Auffassung, dass Menschsein kein statischer Zustand, in den der Mensch hineingeboren werde, sondern eine – lebenslange – Aufgabe sei, der er nur durch die selbstbezüglich gedachte Entfaltung und Entwicklung seiner Anlagen und Fähigkeiten und insofern nur durch mit Welt vermittelter Selbstgestaltung nachkommen könne, vermag den aufklärerischen Grundgedanken der Bildung angemessen zu markieren; auch wenn mit dieser spätaufklärerisch einsetzenden ›Enttheologisierung‹ der Bestimmung des Menschen (noch) nicht eine endgültige Distanzierung vom christlichen Selbstverständnis einhergegangen ist, so vollzieht sich doch mit und in ihr eine zunehmend bedeutsamer werdende ›anthropologische Wende‹, die die Menschen schließlich aus den traditionellen Strukturen einer christlich-dogmatisch begründeten und pastoral praktizierten ›Führung der Führungen‹ befreit und sie zugleich einer ebensolchen, allerdings nun ausschließlich anthropologisch begründeten und pädagogisch praktizierten Führungsfigur unterwirft. – Mit ihr lässt sich daher der von Foucault vielfach beschriebene moderne Wandel der Macht nicht nur auch anthropologisch nachvollziehen, sondern auch – durchaus in seinem Kern – als ein spezifisch *anthropologischer* Wandel beschreiben.« Norbert Ricken (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. S. 247-248 (Hervorhebung im Original).

als eine literarische Form, welche die Entwicklung bzw. das Schicksal des Individuums ins Zentrum rückt, ist symbolischer Ausdruck dieser Entwicklung. Beides wirkt bis heute fort, und beides steht in direktem Zusammenhang mit jener Idee von Bildung, wie sie Ende des 18. Jahrhunderts aus der neohumanistischen Schule, aus welcher die frühen deutschen Bildungstheoretiker hervorgingen, im Hinblick auf eine zunehmend vom Bürgertum dominierte Gesellschaft ihren Anfang genommen hat. Deshalb soll dieser Bildungsbegriff, wie er bis heute direkt auf die Institution Schule und auf die dort zur ›Gesellschaftsfähigkeit‹ ausgebildeten Schüler/-innen einwirkt, nun historisch-genealogisch etwas genauer hergeleitet werden.

## 1.2 DIE SUBJEKTWERDUNG DES MENSCHEN DURCH BILDUNG

Bei der folgenden Diskussion des Bildungsbegriffs stütze ich mich u.a. auf den Band von Norbert Ricken, in welchem er eine »Genealogie der Bildung« entwirft und darin Bildung auch als Dispositiv im Sinne Foucaults<sup>52</sup> versteht. Dieser wiederum begreift Dispositiv als einen bestimmten Typ von Genese, der sich aus zwei wesentlichen Momenten zusammensetzt: Die »Prävalenz einer strategischen Zielsetzung«, deren Realisierung immer wieder mit unvorhergesehenen, zum Teil geradezu unvorhersehbaren und absolut heterogenen Folgen konfrontiert wird, die eine »Readjustierung der heterogenen Elemente [...] verlangt«, was ihrerseits zu einem »Prozeß der ständigen strategischen Wiederauffüllung«<sup>53</sup> führt. Obwohl Foucault sich in seinen Arbeiten nie explizit mit dem komplexen Bereich der Bildung oder des Bildungssystems auseinandergesetzt hat, scheint sein Instrumentarium geradezu auf das sichtbare wie das unsichtbare Netz zugeschnitten, das zwischen den im Bildungsdispositiv aktiven Elementen geknüpft ist. Reinhard Koselleck führt das in seiner Einleitung des zweiten Bandes über das »Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert« näher aus, worin er die »anthropologische und semantische Struktur der

**52** | »Was ich unter diesem Titel [Dispositiv – G. W.] festzumachen versuche, ist erstens ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selber ist ein Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann.« Michel Foucault (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. S. 119-120.

**53** | Foucault (1978): S. 121.

Bildung«<sup>54</sup>, wie sie sich im spezifisch deutschen Bildungsbegriff spiegelt, erläutert. Dabei kommt er zu dem Schluss:

»So bleibt die spezifische Kombination des Leistungs- und Herrschaftswissens, die Bildung [...] mit Arbeit kontaminiert. Hier ist sie unabdingbar, um den Herausforderungen der arbeitsteiligen Welt zu begegnen und um in der Abfolge der Generationen stets aufs neue verwirklicht zu werden. So wenig die Bildung einst auf den Bürger zurückgeführt werden konnte, so groß bleiben heute ihre Chancen, auch die Transformationen der bürgerlichen Gesellschaft zu überdauern.«<sup>55</sup>

Ich möchte nun versuchen, den Bildungsbegriff, so wie er die Vorstellung von Bildung in den deutschsprachigen Ländern geprägt hat und heute immer noch wirksam ist, aus seinen historischen Zusammenhängen herzuleiten. Im Zentrum der Aufklärung, die ja deshalb auch als anthropologische Wende bezeichnet wird, steht jenes bis heute die modernen Gesellschaften prägende Moment der Befreiung des Menschen aus den »traditionellen Strukturen einer christlich-dogmatisch begründeten und pastoral<sup>56</sup> praktizierten ›Führung der Führungen‹«<sup>57</sup>, also der feudalen Gesellschaft samt ihrer Machtkomplizenschaft mit der Kirche. In dieser Befreiung liegt auch die Geburtsstunde des Bildungsgedankens. Wenn der Mensch nicht mehr in eine statische Situ-

**54** | Reinhart Koselleck (1990): Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Reinhart Koselleck (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. S. 11-46.

**55** | Koselleck (1990): S. 46.

**56** | »Unter Pastoralmacht versteht Foucault eine Art der Menschenführung, die sich auf jede Lebenssituation erstreckt und die gesamte Existenz des Menschen bis in die feinsten Detailfragen hinein bestimmen will.« Michael Ruoff (2007): Foucault-Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge. S. 161-162. Foucault hat sich vor allem in seinen Vorlesungen zu Gouvernamentalität am *Collège de France* 1978 mit dem Thema der pastoralen Macht auseinandergesetzt: »Denn was heißt im Grunde, die Welt pastoral zu regieren? [...] eine spezifische, auf das Heil gerichtete Ökonomie, eine spezifische, auf den Gehorsam gerichtete Ökonomie, eine spezifische, auf die Wahrheit gerichtete Ökonomie, wenn man dieses Schema auf Gott anwendet, wenn Gott die Welt pastoral regiert[e] und solange Gott [sie] pastoral regiert hat, mochte dies heißen, daß die Welt einer Ökonomie des Heils unterworfen war, das heißt, sie war dazu gemacht, daß der Mensch sein Heil finde. Das heißt, genauer noch, daß die Dinge der Welt für den Menschen gemacht waren und daß der Mensch nicht gemacht war, um endgültig in dieser Welt zu leben, sondern um in eine andere Welt überzugehen.« Michel Foucault (2006) [2004]: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernamentalität I. S. 341-342.

**57** | Ricken (2006): S. 248.

ation eines Standes hineingeboren ist, die sein Menschsein von Grund auf definiert und (in Kombination mit der Religion) auch die Sinnfrage des Lebens beantwortet, dann muss diese Sinnfrage neu gestellt werden. Mit der Zuerkennung eines freien Willens und einer freien Entfaltungsmöglichkeit gesellt sich zur Freiheit deshalb auch die Verpflichtung zur Entfaltung und Entwicklung – zur Bildung.

Wie stark diese Verpflichtung zur Bildung auch in der heutigen Gesellschaft wirkt, bekommen gerade jene zu spüren, welche dieser Verpflichtung nicht nachzukommen imstande sind: etwa jene Kinder und Jugendlichen, die aufgrund eines Migrationshintergrunds schlechte Voraussetzungen (in Bourdieus Worten wenig kulturelles und soziales Kapital) für diese Anforderungen des Bildungssystems mitbringen. Oder, wie Norbert Ricken es formuliert: Bildung ist »wie kaum ein anderes ›anthropologisches Deutungsmuster‹ [...] als praktisch-theoretisches Konzept mit der modernen ›Geburt des Subjekts‹ verknüpft und damit im deutschen Diskurs elementarer Teil des modernen Selbstverständnisses«<sup>58</sup>.

Diese Subjektwerdung, bei Johann Gottfried Herder auch als »Menschwerdung« bezeichnet, ist also die Basis für das Konzept von Bildung, das sich in der Folge entwickelt – und das bis heute ein einflussreiches Element des gesellschaftlichen Systems darstellt.<sup>59</sup> Herder geht als eine der prägenden Figuren des Neuhumanismus Ende des 18. Jahrhunderts in seiner Kulturphilosophie von einem idealisierten Menschenbild aus, von einer Idee des Strebens nach dem idealen Menschen. Doch ein solches Ideal lässt sich zwar in Visionen beschreiben, ist aber kaum mit Bildungsstandards und Lehrplänen zu erreichen. Sieht man Herder neben seiner Rolle als Visionär jedoch auch als Vor-denker des (deutschen) Bildungssystems, so ist es nicht weiter verwunderlich, dass in seinen Formulierungen neben der Idealisierung des freien Willens und der Menschlichkeit bereits auch die Strenge des Schulmeisters zu finden ist, der Nachsicht hat mit den Schwächen seiner Schäfchen und doch darauf besteht, dass sie schon könnten, wenn sie nur wollten: »So ist der Mensch im Irrthum und in der Wahrheit, im Fallen und Wiederaufstehen Mensch, zwar ein schwaches Kind, aber doch ein Freigebohrner: wenn noch nicht vernünftig so

**58** | Ricken (2006): S. 211.

**59** | Wie Ricken mehrfach feststellt, wird der Einfluss des Bildungssystems im System der Macht bis heute unterschätzt. Ricken liefert übrigens die bildungshistorische Untermauerung von Bourdieus Analysen moderner Gesellschaften, in welchen er immer wieder das Bildungssystem als den Ort der Reproduktion sozialer Machtverhältnisse bezeichnet.



doch einer bessern Vernunft fähig, wenn noch nicht zur Humanität gebildet, so doch zu ihr bildbar.«<sup>60</sup>

Das entscheidende Wort in dieser Aussage ist »bildbar«. Zwar ist bei Herder der Begriff Bildung – und entsprechend auch das Wort bildbar – noch nicht fest definiert und kann verschiedene Bedeutungen aufweisen<sup>61</sup>, und doch steckt darin im Kern bereits das, was auch heute noch unter diesem Begriff verstanden wird: die Verpflichtung nämlich, aus seinem Leben etwas zu machen. Denn, so Herder weiter, es sind »die Vorzüge des Menschengeschlechts ihm nur als Fähigkeit angebohren«<sup>62</sup>, sodass er diese nun durch »Erziehung, Sprache, Tradition und Kunst«<sup>63</sup> selbst erwerben muss.

Und so lautet seit Ende des 18. Jahrhunderts und bis heute das Zauberwort, mit dem man soziale Missstände zu bekämpfen sucht: Bildung. Ist der Mensch erst einmal gebildet, kann er sich selber vor der Misere bewahren. Bildung als Mittel der Subjektwerdung spielt in allen großen sozialen Bewegungen der letzten Jahrhunderte eine zentrale Rolle: zunächst beim Aufstieg des Bürgertums, später in der als Klassenkampf geführten Emanzipationsbewegung der Arbeiterschaft oder dann im Kampf der Frauen um die Gleichstellung der Geschlechter, in den Unabhängigkeitsbewegungen ehemaliger Kolonien oder in der Diskussion um die Integration von Migrantinnen/Migranten. Immer stand und steht die Bildung bzw. der Zugang zur Bildung im Zentrum. Angesichts dieser Bedeutungs- und Machtfülle kann man durchaus im Sinne Foucaults von einem Bildungsdispositiv sprechen, definiert Foucault Dispositiv doch als eine machstrategische »Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen *Notstand* (urgence) zu antworten.«<sup>64</sup> Und in der Tat ist Bildung seit Ende des 18. Jahrhunderts ja nicht nur eine positive Vision, sondern immer auch die Antwort auf Notstände aller Art. Wie und warum Bildung im Hinblick auf das SR-Projekt als Dispositiv zu denken und zu analysieren sein muss, wird weiter unten noch ausgeführt. Zunächst aber soll der Bildungsbegriff, mit welchem ich arbeiten möchte, noch etwas näher bestimmt werden.

**60** | Zit. nach: Ricken (2006): S. 252 (Ricken zitiert die historisch kritische Herder-Ausgabe von Bernhard Supphan, Berlin 1977-1913 (Er verweist auf die entsprechenden Stellen: »Geschichte der Menschheit« 1784-1791; vgl. insbes. Herder 1881, VII wie 1887, XIII. S. 147.)).

**61** | »Bildung«, »Kultur« und »Aufklärung« treten häufig synonym auf. Herder liebt nicht die »logische Pünktlichkeit der Begriffe«. Die gleichen Wortkörper können auf unterschiedliche Bedeutungen verweisen.« Georg Bollenbeck (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. S. 122.

**62** | Zit. nach: Ricken (2006): S. 253 (Herder 1909, XIV 435).

**63** | Zit. nach: Ricken (2006): S. 253 (Herder 1909, XIV 435).

**64** | Foucault (1978): S. 120 (Hervorhebung im Original).

### 1.3 BILDUNG ALS WECHSELWIRKUNG VON MENSCH UND WELT UND DIE FUNKTION DER SPRACHE IN DIESEM PROZESS

»Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlassliche Bedingung. Allein ausser Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.«<sup>65</sup>

Dieser vielzitierte Abschnitt aus Wilhelm von Humboldts Schrift »Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen« ist ein gutes Beispiel dafür, dass Humboldts Ideen zur Bildung allgemein und zur Allgemeinbildung bis heute höchst widersprüchlich ausgelegt werden können. So könnte obenstehendes Zitat auch gut von Kulturpessimistinnen und Medienkritikern des 21. Jahrhunderts als Erklärung dafür herbeizitiert werden, dass der Umgang vieler Jugendlicher mit den »verdummenden« neuen Medien, welche sie in »einförmige Lagen« versetzten, für deren »Bildungsferne« mitverantwortlich zu machen seien. Umgekehrt aber kann diese Aussage Humboldts durchaus auch dahingehend verstanden werden, dass Bildung innerhalb einer Gesellschaft mehr sein müsste als in einem Schullehrplan festgelegte Ziele, die von möglichst vielen Lernenden in einer festgeschriebenen Frist zu erreichen sind.

Aus Humboldt'scher Sicht aber müssten diese beiden Interpretationen als zu einseitig und zu oberflächlich zurückgewiesen werden. Folgt man dem Erziehungswissenschaftler und Humboldt-Kenner Dietrich Benner, wenn er sich in die Gedankengebäude Humboldt'scher Bildungstheorie (die ja vor allem in kürzeren Schriften oder Fragmenten enthalten ist) begibt, dann werden darin Dimensionen im Humboldt'schen Denken eröffnet, die spannende Bezüge zu aktuellen Debatten herstellen.<sup>66</sup> Denn Benner versucht, Humboldt als »neuzeitlichen Bildungstheoretiker« fassbar zu machen, welcher Bildung weder allein vom Menschen her definiert (»Herrschaft des Menschen über die Welt«) noch systemisch (»Anpassung des Menschen an vorgegebene Weltinhalte«),

**65** | Wilhelm von Humboldt (1960a): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Wilhelm von Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band 1. S. 56-233 (I, 91-I, 254). Hier: S. 64 (I, 107).

**66** | Vgl. Dietrich Benner (2003) [1990]: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform.

sondern der unter dem Stichwort Bildung eine »Wechselwirkung von Mensch und Welt«<sup>67</sup> zu denken versuchte.

Vielleicht sollte man noch ergänzen, dass in Humboldts Argumentationen Bezüge zu den politischen, religiösen und gesellschaftlichen Strömungen seiner Zeit im Vordergrund stehen, dass viele Argumente aus heutiger Perspektive deshalb entsprechend missverständlich sein können.<sup>68</sup> Humboldt kämpfte mit seinen Schriften nicht nur gegen eine ständische Ordnung an, in welcher den Menschen von Geburt an eine Bestimmung zugewiesen wurde, sondern bereits auch gegen ein aufstrebendes aufgeklärtes Bürgertum, das sich als »die gültige Repräsentationsform des emanzipierten Menschseins«<sup>69</sup> verstand.

Um Aussagen von Herder und Humboldt in ihrer weitreichenden Wirkung zu verstehen, muss man sich vor Augen führen, dass der deutsche Bildungsbegriff, wie Koselleck es formuliert, »nicht spezifisch bürgerlich oder politisch konzipiert worden« ist, »sondern primär theologisch«<sup>70</sup>. Dazu gehörte, dass der nach den Regeln der Vernunft handelnde Mensch der Aufklärung als Vollerder/-in der göttlichen Schöpfung verstanden wurde, aber ebenso – und das ist für den Aufschwung der Technik und die Entwicklung des Industriebürgertums von Bedeutung –, dass im menschlichen »Erkennen und Ausnutzen der Kräfte der Natur« ein Zeugnis für »die Schöpfungskraft Gottes« gesehen wurde.<sup>71</sup> Der Mensch kommt Gott also näher, und zwar in seinem vernunftbetonten Handeln. Oder, wie Klaus Giel es in seinem Aufsatz zu »Aufklärung und Volkskultur« ausdrückt: »Als Organ der Erhellung der Natur wird die Vernunft zum Medium, in dem Gott sich den Menschen mitteilt, und infolgedessen auch zum Medium, in dem der Mensch Gott als wahren Gott frei gegenüberzutreten vermag, um ihn nicht länger als launischen Despoten fürchten zu müssen.«<sup>72</sup> Dass diese durchaus religiösen Mustern folgende Vorstellung des Schaffens und Formens der Welt auch den Wunsch zur Folge hatte zu erziehen, leuchtet ein. Und so ist es »der Erziehungsanspruch derer, die sich als aufgeklärt verstehen, der den Bildungsbegriff [im 18. Jahrhundert – G. W.] auf ein pädagogisches Gleis setzte«, indem Bildung auch »aktiv als Formung [...] auf vorgegebene Ziele hin«<sup>73</sup> begriffen wird. Heute finden wir diese Bedeutungsvariante vor allem im Begriff der Ausbildung (vgl. Kapitel 1.4).

**67** | Benner (2003): S. 33-34.

**68** | Vgl. Klaus Giel (1987): Aufklärung und Volkskultur. Der Beitrag Wilhelm von Humboldts zum Diskurs der Moderne. In: Rudolf Hoberg (Hg.): Sprache und Bildung. Beiträge zum 150. Todestag Wilhelm von Humboldts. S. 257-294. Hier: S. 266-271.

**69** | Giel (1987): S. 266-267.

**70** | Koselleck (1990): S. 16.

**71** | Humboldt zit. nach: Giel (1987): S. 266.

**72** | Giel (1987): S. 267.

**73** | Koselleck (1990): S. 18.

Für die Entwicklung des Bildungsbegriffs im deutschsprachigen Raum ist diese protestantische, religiöse Komponente der Aufklärung nicht unwesentlich, denn wie Georg Bollenbeck in seinem Standardwerk zum deutschen Bildungsbürgertum schreibt, will das Luthertum Religion und Religiosität eben gerade nicht institutionalisieren und kontrollieren und ermögliche es, dass Religiosität individuell gelebt werden könne, besonders als »spezifisch protestantische ›innere Mission‹ durch das Gewissen«<sup>74</sup>, der Aufforderung des Menschen zum Gespräch mit sich selbst.<sup>75</sup> Bollenbeck kommt zu dem Schluss: »Wo Religion aufgeklärt wird, können die Aufklärer religiös bleiben.«<sup>76</sup> Und das bedeutet: »In der Dominanz der ›moralischen Gesinnung‹, der Abwertung des ›Äußerlichen‹ und Aufwertung des ›Inneren‹ lebt ein verweltlichter Protestantismus, ohne den ein spezifisch deutscher Bildungsbegriff undenkbar ist.«<sup>77</sup>

Mit dieser auf das Innere gerichteten »Bildung des Herzens« wurde, wie Koselleck sagt, »die Aufklärung nicht verabschiedet, sowenig wie die Erziehung als Mittel der Ausbildung. Aber beide wurden integriert in einen kommunikativen Prozeß, den – religionssoziologisch gesprochen – die protestantischen Laienpriester vorantrieben, um die personale Selbstbildung zu induzieren. Zweck war die Bildung des ganzen Menschen als Zweck seiner selbst.«<sup>78</sup> In dieser Festschreibung des Bildungsbegriffs auf das Individuum liegt nach Koselleck zwar der Kern des Bildungsbegriffs, damit Bildung aber zur Grundlage einer spezifischen Lebensführung, eines Lebensstils werden konnte, musste die Innerlichkeit dieser Selbstwerdung auch eine kommunikative Leistung erbringen – in Form einer »vita activa«<sup>79</sup>. Dabei spielt – als Teil des geselligen, gebildeten Lebensstils – auch die schriftliche Kommunikation in ihrer elaborierten

**74** | Bollenbeck (1994): S. 106.

**75** | Wenn diese ›Selbstgespräche‹ in Form von Tagebüchern stattfinden, dann werden sie zu »selbstreflexiven Akten der Bemühungen um eine symbolische Kontrolle«. Hier kommt das Moment der Schriftlichkeit ins Spiel bzw. das, was Maas als »schriftkulturelle Entwicklung« bezeichnet: »Für diese war entscheidend, dass die Verfügung über die Schrift funktional nicht eingeschränkt war, sondern als symbolisches Mittel zur Kontrolle der Lebensverhältnisse genutzt werden konnte, zu einer Buchführung über das Leben, also in der oben angesprochenen Perspektive der Persönlichkeitsentwicklung: als Ausbau der Ressourcen zur Erweiterung der *Ich*-Funktionen (der Etablierung des *Selbst* ...). Nur im Sinne einer solchen Veränderung des persönlichen Verhältnisses zur Welt bildet die demotisierte Schriftkultur tatsächlich einen Schlüssel zum ›protestantischen Weltbild‹ i.S. von Weber (das eben auch nicht das lutheranische war!).« Maas (2008): S. 406 (Hervorhebung im Original).

**76** | Bollenbeck (1994): S. 106.

**77** | Bollenbeck (1994): S. 107.

**78** | Koselleck (1990): S. 20.

**79** | Koselleck (1990): S. 21.

Form eine entscheidende Rolle. Zum gebildeten Lebensstil gehörte entsprechend eine »hochentwickelte Kunst des Briefeschreibens«, das Schreiben und Publizieren von Tagebüchern und Autobiographien etc. Die Folge davon war, dass »jeder Lebenslauf immer zugleich real und literarisch« war, »eben durch Bildung vermittelt«<sup>80</sup>.

Das Modell gebildeter Lebensführung, das von der Idee geleitet ist, dass »ein Leben [aktiv – G. W.] geführt werden müsse, und nicht nur ertragen oder erlitten werden darf«<sup>81</sup>, ist auch im 21. Jahrhundert noch prägend. Entscheidend für den Erfolg dieses Modells ist, dass es offen war und bleibt für Bereiche, welche den engeren Kreis des Bildungswissens und der Bildungsgüter überschreiten – Wirtschaft, Industrie, Politik. Entscheidend war die (Selbst-)Reflexion, die sich vor allem in einer elaborierten Schriftlichkeit ausdrückte (vgl. 1.7 später in diesem Kapitel).

Wie das im Detail zu verstehen ist und welchen Einfluss es bis heute auf den Bildungsgedanken hat, soll nun am Beispiel von Humboldts Bildungsdenken vorgestellt werden.

Humboldt wendet sich – obwohl selber geprägt von diesem verinnerlichten Protestantismus – in seinen bildungstheoretischen Schriften gegen die weiter oben erwähnten gesellschaftlichen Strömungen<sup>82</sup> seiner Zeit. Auch wandte sich Humboldt gegen die daraus resultierenden »Vergesellschaftungsformen«<sup>83</sup>, deren Folge etwa eine auf Warenproduktion ausgerichtete Arbeitsteilung war und die eine Ausbildung menschlicher Fähigkeiten verlangte, in welcher »die Inhalte, Kenntnisse, Fertigkeiten, Verhaltensweisen«<sup>84</sup>, die von den Menschen erwartet wurden, schon im Vorhinein feststehen, da sie jener Idee von Freiheit widersprachen, die für Humboldts Bildungsbegriff so zentral ist. Freiheit entsteht, so Humboldt, allein in einer Wechselwirkung von Mensch und Welt, welcher er allein bildende Wirkung zuspricht. Erst in dieser Wechselwirkung könne der Mensch seine »Bestimmung« selber erarbeiten. Entscheidend an Humboldts Gedankengang ist, dass er der Welt bei dieser Wechselwirkung keine passive Rolle zuspricht. Benner erläutert das folgendermaßen: »Die Bestimmung des Menschen als eines auf Wechselwirkung mit der Welt angewiesenen Wesens kann nur eine solche sein, in der beide Seiten eine Verknüpfung eingehen, die zwar durch den Menschen mit hervorgebracht, als von ihm hervorgebrachte jedoch nicht ohne Mitwirkung der Welt willkürlich erzeugt werden kann.«<sup>85</sup> Bei

**80** | Koselleck (1990): S. 23.

**81** | Koselleck (1990): S. 23.

**82** | U.a. in seiner Abhandlung »Über Religion«: Wilhelm von Humboldt (1960c): Über Religion. In: Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Band 1. S. 1-32 (I, 45-I, 76).

**83** | Benner (2003): S. 49.

**84** | Benner (2003): S. 91.

**85** | Benner (2003): S. 101.

Humboldt selber klingt das etwas komplizierter, und er ist sich der Kompliziertheit auch bewusst, fügt er doch fast entschuldigend an, dass die »Verknüpfung des Ichs mit der Welt« vielleicht »auf den ersten Anblick nicht nur ein unverständlicher Ausdruck, sondern auch ein überspannter Gedanke« sei:

»Bloss weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch, d. i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.«<sup>86</sup>

Mit anderen Worten, der Mensch muss die Welt zunächst als etwas Fremdes erfahren, als etwas, das Nicht-Ich ist und das gleichzeitig auch nicht von einem Ich definiert wird, also völlig unabhängig vom Ich ist. Erst die Erfahrung dieser Fremdheit der Welt kann überhaupt bildende Wirkung haben. In diesem Zusammenhang bringt Humboldt nun auch einen Begriff ins Spiel, welcher uns freundlich vertraut vorkommen muss und den man auch aus einem aktuellen Wissenschaftsverständnis heraus nutzbar machen kann: Entfremdung. Erst mit der Rückkehr aus der Entfremdung, welche die Welt bedeutet, kann die von Humboldt so entschieden betonte Wechselwirkung entstehen: »Zu dieser Absicht aber muss er [der Mensch – G. W.] die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen.«<sup>87</sup>

Dieses ist der Ansatzpunkt, von dem aus Humboldts Bildungsbegriff für mein Vorhaben interessant und aktuell wird. Denn obwohl sich die Bildungsidee und ihre konkrete Umsetzung in den letzten 200 Jahren doch sehr entscheidend von diesem hypothetisch-idealistischen Entwurf entfernt hat, lebt die Idee doch immer noch und immer wieder neu auf – sowohl in verschiedenen reformpädagogischen Strömungen wie auch in sozialpädagogischen Ansätzen, die u. a. auch jeweils dort entwickelt und angewandt werden, wo das staatliche, offizielle Bildungssystem versagt und vorgegebene Bildungsziele nicht erreicht werden. In der aktuellen Situation in Mittel- und Westeuropa trifft das

---

**86** | Wilhelm von Humboldt (1960b): Theorie der Bildung des Menschen. In: Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Band 1. S. 234-240 (I, 283-I, 287). Hier: S. 235 (I, 283).

**87** | Humboldt (1960b): S. 237 (I, 285). Benner schreibt dazu in einer Fußnote: »Von hierher lässt sich eine Verbindungslinie zwischen Humboldts Begriff der Entfremdung und dem Entfremdungsbegriff des jungen Marx herstellen, welcher unter Entfremdung das verstand, was Humboldt eine verstellte oder misslingende Rückkehr aus der Entfremdung genannt hätte« – und der deshalb auch für eine »Aufhebung der Entfremdung« plädiert hat. (Benner 1990: S. 104).

beispielsweise auf die Gruppe der sogenannt bildungsfernen Jugendlichen zu, wie sie auch die Zielgruppe des SR-Projekts darstellen. Es ist wohl kein Zufall, dass gerade der Begriff bildungsfern als aktuelle politisch korrekte Bezeichnung gewählt wurde, um die Gruppe jener Familien zu definieren, deren Kinder den Anforderungen des Bildungssystems nicht entsprechen – in der Mehrheit der Fälle in der Schweiz handelt es sich dabei um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (und meist auch einer anderen Muttersprache) oder aus sozial schwachen Familien (z.B. alleinerziehende Mütter mit schlechter Ausbildung)<sup>88</sup>. Wenn das SR-Projekt unter der Leitidee »Die Welt und sich

**88** | Man kann hier am ehesten die ausführlichen Statistiken zu Armut bzw. *working poor* konsultieren. Denn ein niedriger Bildungsstand und eine ausländische Herkunft gehören zu jenen Faktoren, welche Armut begünstigen. Auch Familien mit mehr als zwei Kindern gehören zu jener Risikogruppe, die ganz besonders von Armut betroffen sind, ebenso alleinerziehende Frauen mit einem niedrigen Bildungsstand. Der Schluss »Armutsgefährdung = Bildungsferne« ist zwar nicht als Regel zu verstehen, als Orientierung aber ist sie doch sinnvoll. So lautet die Zusammenfassung einer Publikation des Bundesamts für Statistik zum Thema »Armut von Personen im Erwerbsalter«: »Bestimmte soziodemographische Gruppen sind stärker von Armut und vom Phänomen der Working Poor betroffen: Haushalte von Alleinerziehenden und kinderreiche Familien, jüngere Eltern im Allgemeinen, ausländische Staatsangehörige.« Bundesamt für Statistik (Hg.): Armut von Personen im Erwerbsalter. Armutsquote und Working-Poor-Quote der 20- bis 59-jährigen Bevölkerung in der Schweiz zwischen 2000 und 2005. BFS Aktuell. Neuchâtel 2010. S. 8. [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/dienstleistungen/publikationen\\_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=2653](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/dienstleistungen/publikationen_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=2653) (abgerufen: 14. Januar 2015). Und in der Publikation des Arbeiterhilfswerkes SAH zum Thema Armut heisst es: »Frauen gehören in der Schweiz zu den Teilen der Bevölkerung, die in besonderem Masse armutsgefährdet sind. Betroffen sind Frauen vor allem als Alleinerziehende und als sogenannte »Working Poor« in Niedriglohnbranchen.« Arbeiterhilfswerkes SAH (Hg.): Armut in der Schweiz. Dossier des Schweizerischen Arbeiterhilfswerk SAH, April 2003. S. 6. [http://www.kompass.humanrights.ch/cms/upload/pdf/oe/armut\\_igel.pdf](http://www.kompass.humanrights.ch/cms/upload/pdf/oe/armut_igel.pdf) (abgerufen: 14. Januar 2015). Vgl. außerdem: Bundesamt für Statistik (Hg.): Tieflöhne und Working Poor in der Schweiz. Ausmass und Risikogruppen auf der Basis der Lohnstrukturerhebung 2006 und der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung 2006. BFS Statistik der Schweiz. Neuchâtel 2008. [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/dienstleistungen/publikationen\\_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=3213](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/dienstleistungen/publikationen_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=3213) (abgerufen: 14. Januar 2015). Bundesamt für Statistik (Hg.): Sozialhilfe- und Armutsstatistik im Vergleich. Konzepte und Ergebnisse. BFS Statistik der Schweiz. Neuchâtel 2009. [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/dienstleistungen/publikationen\\_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=3541](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/dienstleistungen/publikationen_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=3541) (abgerufen: 14. Januar 2015).

selber in Worte fassen«<sup>89</sup> Jugendliche dazu animieren will, von sich und ihrer Welt zu erzählen, dann bedeutet das nichts anderes, als diese Jugendlichen – zumindest in Ansätzen – dazu zu bringen, dem Stoff, das ›Material‹, das für sie die Welt bedeutet, die »Gestalt ihres Geistes« aufzudrücken, um es in der Humboldt'schen Begrifflichkeit zu sagen. Eigentlich geht es um nichts anderes, als diese Jugendlichen, die sich selber häufig als ›das Fremde‹ erleben, dazu zu bringen, die Welt als das Fremde zu setzen. Indem sie einen Schulhausroman schreiben, indem dieser gedruckt wird und sie den Texten in einer öffentlichen Lesung in einem offiziellen Kulturinstitut auch präsentieren, wagen sie sich in diese Fremdheit hinaus mit der (erhofften) Folge, dass diese ›fremde Welt‹ nach der Rückkehr aus der Entfremdung auf sie zurückwirkt, und, was fast noch wichtiger ist, dass sie umgekehrt in dieser Welt auch ihre Spuren hinterlassen. Dieses »Aufdrücken der Gestalt ihres Geistes« erfolgt bei den Jugendlichen des SR-Projekts in Form von Sprache, und zwar anhand von schriftlichen Texten, von Literatur also, was ebenso kein Zufall ist. Auch hier kann man wieder bei Humboldt ansetzen, denn es ist wohl kaum überraschend, dass er in der Sprache die Vermittlerin zwischen Mensch und Welt sieht.

Auch in dieser Hinsicht geht Humboldts Ansatz weit über das hinaus, als was der Name Humboldt heute vor allem gehandelt wird (etwa als ein die naturwissenschaftliche Forschung behinderndes Konzept einer ganzheitlichen, das heißt philosophisch dominierten universitären Bildung mit einem Schwerpunkt auf den antiken Sprachen). Denn genauso wie der heutige Bildungsdiskurs radikal immer wieder suggeriert, dass Menschen aus anderen Sprachregionen, welche ihre Muttersprache nur in mündlicher Form beherrschen und die Landessprache des Einwanderungslandes nur gebrochen sprechen (der Sprachwissenschaftler Utz Maas, auf dessen komplexe Ausführungen zum Thema der Sprache in der Migrationsgesellschaft ich weiter unten noch näher eingehen werde, nennt das eine Behelfssprache), im Grunde gar keine Sprache hätten, also sprachlos seien, widerspricht Humboldt einer solchen Vorstellung ebenso radikal, indem er feststellt: »Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache; um aber die Sprache zu erfinden, müsste er schon Mensch seyn.«<sup>90</sup> Was bei Humboldt in heutigen Ohren äußerst elitär klingt (man darf bei der Lektüre von Humboldts Schriften nie vergessen, dass der Verfasser aus adeligem Hause stammte und wie viele Theoretiker seine eigenen, unmittelbaren Erfah-

**89** | So lautet der Titel eines Vortrages, den ich 2010 auf der Jahrestagung der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Logopädie (SAL) zum Thema gehalten habe und der auch in der Zeitschrift der SAL abgedruckt wurde. Gerda Wurzenberger (2010): Die Welt und sich selber in Worte fassen. In: SAL-Bulletin 138 (2009). S. 5-16.

**90** | Wilhelm von Humboldt (1963a): Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. In: Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Band 3. S. 1-25 (IV, 1/2-IV, 34). Hier: S. 11 (IV, 16).



rungen als Grundlage seiner Ideen nahm), deutet der Humboldt-Interpret Benner sehr viel offener: »Für den Begriff des Menschen bedeutet dies, dass der Mensch keineswegs erst durch Sprache Mensch wird, sondern Mensch durch Sprache ist! Menschwerdung ist immer Menschwerdung eines schon sprachlichen Wesens«<sup>91</sup>. Dabei trifft sich Humboldt, der Bildungsgelehrte rund um die Jahrhundertwende vom 18. zum 19. Jahrhundert, mit einer 200 Jahre später getroffenen Aussage des Soziologen und Kulturanthropologen Bourdieu, der in seinen machttheoretisch geprägten Ausführungen zur Sprache und zum Sprechen erklärt, dass sogar die sprachlich Ärmsten der westlichen Gesellschaften, die Migrantinnen/Migranten, keineswegs sprachlos seien, da man den Menschen grundsätzlich sprachlich nie absolut enteignen könne.<sup>92</sup>

Und so sieht Humboldt nach Benner eben gerade die Sprache als die entscheidende – weil zuverlässig vorhandene – Vermittlerin zwischen Mensch und Welt. Entsprechend erscheint »die Welt« bei Humboldt laut Benner »nicht in jeder Sprache auf gleiche Weise [...]. Sie erscheint uns vielmehr jeweils in der sprachlichen Tradition von Welterfahrung und zwischenmenschlicher Verständigung, in der wir leben und denken gelernt haben.«<sup>93</sup> Diese Aussage, die Humboldt in Bezug auf nationale Einzelsprachen bzw. Volkssprachen trifft, lässt

**91** | Benner (2003): S. 135.

**92** | »[D]ie Sprache ist der einzige Bereich, in dem es nie eine absolute Enteignung gibt, denn selbst die Emigranten, also die sprachlich Ärmsten der Armen, gelangen zu einem sprachlichen Lebensminimum«. Pierre Bourdieu (1989): Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. S. 39.

**93** | Benner (2003): S. 121. Vgl. Humboldts »Über den Nationalcharakter der Sprachen«, wo er schreibt, »dass die Verschiedenheit der Sprachen in mehr, als einer bloßen Verschiedenheit der Zeichen besteht, dass die Wörter und Wortfügungen zugleich die Begriffe bilden und bestimmen, und dass, in ihrem Zusammenhange, und ihrem Einfluss auf Erkenntnis und Empfindung betrachtet, mehrere Sprachen in der That mehrere Weltansichten sind.« Wilhelm von Humboldt (1963c): Ueber den Nationalcharakter der Sprachen (Bruchstück). In: Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Band 3. S. 64-81 (IV, 420-IV, 435). Hier: S. 64 (IV, 420-21). Und weiter in »Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus«: »Wenn sich aber die Sprache so mit dem Menschen identificirt, so thut sie dies nicht bloss mit dem Menschen, allgemein und metaphysisch gedacht, sondern mit dem wirklich vorhandenen, lebendigen, durch alle die vielfachen örtlichen und geschichtlichen Verhältnisse der Irdischheit enge bedingten, nicht mit dem einzelnen, nicht mit der Nation allein, zu der er sich rechnet«. Wilhelm von Humboldt (1963d): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus. In: Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden Band 3. S. 144-367 (VI, 111-VI, 303). Hier: S. 155 (VI, 121). Es bleibt anzumerken, dass der letzte Gedanke von Humboldt im Hinblick auf eine Verwandtschaft aller Sprachen und aller Sprechenden entwickelt wurde, dieser aber durchaus auch im oben genannten Sinne verstanden werden kann.

sich ganz leicht von der Idee eines nationalen Sprachkorpus bzw. einer Volkssprache<sup>94</sup> lösen und im Hinblick auf eine individuelle Sprachvariante, einen sogenannten Sprachstand, hin lesen.<sup>95</sup> Der Kern nämlich ist entscheidend und er ist wichtig für die Idee von Bildung, wie sie gerade skizziert wurde, nämlich die Idee von der Wechselwirkung von Mensch und Welt als Voraussetzung für Bildung. Gerade im Zusammenhang mit dem Schulerfolg bzw. Misserfolg von Kindern und Jugendlichen aus einem bildungsfernen Umfeld, die häufig auch eine von der Landessprache abweichende Muttersprache haben, ist es von entscheidender Bedeutung, welche Vorstellung von Welt sie in ihrer alltäglichen Lebenswelt entwickelt haben.

Einfluss darauf hat in sehr hohem Maße die Art und Weise, wie Sprache in ihrem Alltagsleben präsent ist (welche Sprache dominiert?) oder in welchem Maße Sprache abwesend ist (z.B. die Abwesenheit einer komplexen schriftsprachlichen Dimension). Denn, wie Bourdieu es ausdrückt: »Man kann nicht eine Sprache erwerben, ohne gleichzeitig all das zu erwerben, was in die Bedingungen des Erwerbs eingeht. All dies Wissen um die Beziehung zwischen Sprache und Situation verkörpert sich sehr bald in dem, was ich den ›linguistischen Habitus‹ nenne«.<sup>96</sup>

Dabei spielt für den Bildungszusammenhang die Schriftdimension der Sprache eine ganz wesentliche Rolle. Der Linguist Utz Maas spricht sogar davon, dass »in funktional differenzierten Gesellschaften [...] Schriftkultur nicht nur omnipräsent« ist, er geht so weit zu behaupten, dass »der Zugang zu ihr [der Schriftkultur – G. W.] auch in der kindlichen Entwicklung organisch an-

**94** | Obwohl der Begriff der Volkssprache bei Humboldt durchaus auch mit dem Gedanken des Nationalstaates verbunden ist, kann man diesen Begriff, wie vieles bei Humboldt, auch losgelöst von diesem Zusammenhang sehen. Sprachhistorisch wurde die Bildung der Nationalstaaten vielfach so dargestellt, als ob das Staatsgebäude auf einer bereits vorgefundenen sprachlichen Situation errichtet worden wäre, die gemeinsame Sprache also die Basis gebildet hätte. Tatsächlich ist, wie bei anderen ethnisch begründeten nationalen Mythen, beinahe das Gegenteil der Fall: Die sprachlichen Verhältnisse wurden der Idee des Nationalstaates entsprechend organisiert. Vgl. Maas (2008): S. 132-137.

**95** | Berühmt wurde Humboldts Auseinandersetzung mit der baskischen Sprache, zu finden in: Wilhelm von Humboldt (1981): Ankündigung einer Schrift über die Vas-kische Sprache und Nation, nebst Angabe des Gesichtspunctes und Inhalts derselben. In: Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Band 5. S. 113-126 (III, 289-III 299), entscheidende Aussagen lassen sich aber auch finden in: Wilhelm von Humboldt (1963b): Ueber den Einfluss des verschiedenen Charakters der Sprachen auf Literatur und Geistesbildung. In: Humboldt(1960-1981): Werke in fünf Bänden. Band 3. S. 26-30 (VI, 640-VI, 644), sowie Humboldt (1963c).

**96** | Bourdieu (1989): S. 38.

gelegt« ist und »die Schule [darauf] aufbaut.«<sup>97</sup> Mehr dazu später in diesem Kapitel (vgl. 1.7).

Zunächst komme ich noch einmal zurück auf den Bildungsbegriff im bürgerlichen Zeitalter und die Rolle des Bildungssystems.

## 1.4 BILDUNG ALS ALLGEMEINBILDUNG UND BILDUNG VS. ERZIEHUNG

Zurück zur Jahrhundertwende vom 18. zum 19. Jahrhundert: Nachdem die Bildbarkeit des Menschen einmal festgestellt und festgelegt war, u. a. durch Herder (vgl. weiter oben in diesem Kapitel), wird der Begriff der Bildung schließlich in einen staatlich-politischen Kontext gesetzt, bekanntlich auch bei Wilhelm von Humboldt, welcher ja ganz wesentlich auch als Bildungspolitiker tätig war und als solcher versuchte, seine Ideen in der »Realpolitik« umzusetzen. Denn, was Humboldt klar erkennt: Die »Bildung« der einzelnen Bürger/-innen soll am Ende ja auch dem Staate dienen, bzw. dieser ist darauf angewiesen, von »gebildeten« Bürgerinnen/Bürgern geleitet zu werden.<sup>98</sup> Allerdings versteht er darunter etwas anderes als pflichttreuen Staatsdienst. Wenn er sagt, der Staat sei »nichts als ein Mittel, diese Bildung [des Bürgers als Menschen] zu befördern«<sup>99</sup> (I, 69), um schließlich sich selbst in eine viel zweckmäßigere »Maschine zu verwandeln, die durch die innere Kraft ihrer Triebfedern [der nun gebildeten, »neuen« Bürger – G. W.] in Gang erhalten würde, und nicht unaufhörlich neuer äusserer Einwirkungen bedürfte«<sup>100</sup> (I, 72), dann spricht er von einer Revolution von innen. Denn die Situation in Frankreich Ende des 18. Jahrhunderts mit seiner blutigen revolutionären Umwälzung hat in Deutschland durchaus ebenfalls den Wunsch und die Bestrebungen nach wirksamen Reformen ge-

**97** | Maas (2008): S. 399.

**98** | »Daher muss es immer des Gesetzgebers eifrigstes Streben bleiben, die Bildung der Bürger bis dahin zu erhöhen, dass sie alle Triebfedern zur Beförderung des Zwecks des Staats allein in der Idee des Nutzens finden, welchen ihnen die Staatseinrichtung zu Erreichung ihrer individuellen Absichten gewährt.« Humboldt (1960c): S. 27 (I, 72). Oder anders formuliert: »Zum einen ist Bildung auf äußere Freiheit angewiesen, zum anderen aber ist eine freiheitliche politische Ordnung, wie Humboldt eher beiläufig erwähnt, auf Bildung angewiesen.« Johannes Giesinger (2014): Bildung im liberalen Staat. Von Humboldt bis Rawls. In: Rita Casale/Hans-Christoph Koller/Norbert Ricken (Hg.): Das Pädagogische und das Politische. Paderborn: Schöningh (im Druck). Als Preprint online unter: [http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger\\_Bildung-Humboldt-Rawls\\_Preprint.pdf](http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Bildung-Humboldt-Rawls_Preprint.pdf) (abgerufen: 14. Januar 2015). S. 4.

**99** | Humboldt (1960c): S. 24 (I, 69).

**100** | Humboldt (1960c): S. 27 (I, 72).

fördert. Dabei setzte man aber alles daran, mit Hilfe der Vernunft zu einem besseren politischen System zu gelangen. Bei Humboldt sollte diese Veränderung nun eben vom Menschen, vom ›gebildeten‹ Menschen ausgehen. Die Gesamtheit dieser neuen Menschen sollte zur Basis eines neuen Staates werden, der weder radikaler Eingriffe von außen noch einer zentralen Führung bedürfe – weil er sich beständig von innen heraus erneuern sollte. Bis diese Phase erreicht wäre, müsste der Staat (der noch keineswegs ›ideal‹ war) die Aufgabe der Bildung quasi stellvertretend übernehmen. Die Skepsis Humboldts gegenüber Staatsschulen ist vor allem in diesem Zusammenhang zu sehen.

Humboldt vertritt damit einen Bildungsbegriff, wie er noch heute als eine mögliche Definition unter anderem von der Bildungswissenschaft formuliert und angewandt wird: »Bildung muss, so die These [...], ein Korrektiv sein.«<sup>101</sup> In diesem Sinne sollen »Bildungsprozesse« es dem Menschen ermöglichen, »autonom, kritisch sowie in Achtung vor Mitmenschen und Natur in der Welt zu leben«<sup>102</sup>. Dieser Gedanke von Ganzheitlichkeit und Nachhaltigkeit steht somit bereits auch bei Humboldt im Zentrum. Der Humboldt-Interpret Benner fasst dies folgendermaßen zusammen:

»Gesucht wird also nach einem Korrektiv der unter dem Einfluss neuzeitlicher Wissenschaft fortschreitenden Arbeitsteilung und Spezialisierung, das in der Lage ist, die einzelnen Fächer und Gebiete dahingehend zu entgrenzen, dass sie um die Frage nach ihrem Beitrag zur Ausbildung der Menschheit erweitert werden und diese Frage in sich aufnehmen können.«<sup>103</sup>

Entsprechend lässt sich das, was wir heute Bildungsziele (diese sind nicht mit Lernzielen gleichzusetzen) nennen könnten und was im Sinne von Humboldt als »Bestimmung des Menschen«<sup>104</sup> bezeichnet wird, nicht in eine Aufzählung von Fächern, Fertigkeiten oder sonstigen Bildungsinhalten fassen. Humboldt ist übrigens die heute übliche Frage nach der Nützlichkeit von Bildung im Sinne einer direkten Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt nicht fremd. Er hat sich

---

**101** | Anja Durdel (2002): Der Bildungsbegriff als Konstruktion. Orientierungs- und handlungsleitendes Potenzial des Bildungsbegriffes. S. 67.

**102** | Durdel (2002): S. 67. Die komplette Definition bei Durdel lautet: »Bildung muss ein Mittel sein, sich ›gegen die Korruption des Denkens und Wollens zu stärken‹. Bildungsprozesse ermöglichen, autonom, kritisch sowie in Achtung vor Mitmenschen und Natur in der Welt zu leben.« (zit. wird: Hartmut von Hentig [1991]: Die Menschen stärken, die Sachen klären. o. S.).

**103** | Benner (2003): S. 92.

**104** | Clemens Menze (1972): Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts. In: Hans Steffen (Hg.): Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart. S. 5-27. Hier: S. 18.

bereits damit beschäftigt. Für ihn kommt aber die spezifische Berufsbildung in Rangordnung und zeitlicher Abfolge nach der allgemeinen Bildung. Berufsbildung kann seiner Überzeugung nach Bildung im Sinne von Allgemeinbildung<sup>105</sup> weder ersetzen, noch kann beides gleichzeitig stattfinden. Humboldts Position zu Schulen, die bereits »auf die spezielle Berufs- und Standesbildung des Bürgers ausgerichtet« sind, ist laut Richter folgende: »Diese durchaus notwendige Aufgabe sei erst nach der eigentlichen Schulzeit, der Übungszeit des Allgemein-Menschlichen, in Spezialschulen in Angriff zu nehmen.«<sup>106</sup> Humboldt geht es darum, die Kräfte des Denkens zu schulen und »nicht mehr bloß dem Menschen Kenntnisse oder Werkzeuge zum Gebrauch zu[zu]bereiten, nicht mehr nur einen einzelnen Theil seiner Bildung befördern [zu] helfen.«<sup>107</sup>

Die Zweiteilung im Sinne von Allgemeinbildung und beruflicher Ausbildung ist also so alt wie der moderne Bildungsgedanke selbst. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde – zumindest in Deutschland – in Kombination mit dem damit verbundenen Freiheitsgedanken Bildung von jedem konkreten wirtschaftlichen Nutzen befreit und im Sinne einer Erhöhung des Individuums zur treibenden Kraft des sich herausbildenden Bildungsbürgertums. Wie stark diese Idee von Allgemeinbildung unsere Vorstellung von Bildung und damit auch zwangsläufig jene von Lehrpersonen dominiert, wird später in diesem Abschnitt thematisiert.

Diese Zweiteilung hat sich in der Schweiz bis heute im dualen Bildungssystem erhalten, in welchem nach wie vor die Allgemeinbildung (also das, was sich von Humboldts Bildungsidee auf der institutionellen Ebene etabliert hat) dem Gymnasium und entsprechend der Matura, die dem deutschen Abitur ent-

**105** | Durdel (2002) weist darauf hin, dass die Idee der Allgemeinbildung als die aufs Soziale hin konzentrierte Anpassung des elitären Bildungsbegriffs verstanden werden kann – im Sinne einer »allseitigen Menschenentwicklung für alle Menschen mit einem gemeinsamen inhaltlichen Kern« (S. 76). Sie zitiert dabei auch eine Definition von Allgemeinbildung von Heinz-Elmar Tenorth aus dem Jahr 1994: Demnach werden unter Allgemeinbildung »zuerst in den Kulturen des Abendlandes, dann zunehmend weltweit alle Anstrengungen einer Gesellschaft, Kultur oder Nation zusammenfassend bezeichnet, die sich darauf richten, durch gesellschaftliche Institutionen in der heranwachsenden Generation diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zu verbreiten, deren Beherrschung historisch jeweils als notwendig und unentbehrlich gilt.« (S. 74).

**106** | Wilhelm Richter (1971): Der Wandel des Bildungsgedankens. Die Brüder Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart. S. 21.

**107** | Humboldt (1960b): S. 238-239 (I, 286-I, 287). Zit. nach: Uwe Andreas Michelsen (1987): Die zentrale Rolle der Sprache in der Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts. In: Rudolf Hoberg (Hg.): Sprache und Bildung. Beiträge zum 150. Todestag Wilhelm von Humboldts. S. 237-256. Hier: S. 251.

spricht, zugeschrieben wird, während die spezifische Berufsbildung in der Berufslehre, also in der konkreten Arbeit im Betrieb (mit Berufsschule und heute auch Berufsmatura) stattfindet. Selbst die Hochschulen haben sich an vielen Orten, so auch in der Schweiz, getrennt entwickelt: die Universität als Ort der Allgemeinbildung, wo etwa in Zürich die fast bis zur Bologna-reform übliche Bezeichnung der naturwissenschaftlichen Abteilung als »Philosophische Fakultät II« die ursprüngliche Dominanz der Geistes- über die Naturwissenschaften bezeugte, und die ETH, die Eidgenössisch Technische Hochschule, wo alle angewandten technischen Studien im Sinne einer Berufsbildung betrieben wurden und werden.<sup>108</sup>

Inzwischen hat eine gegenteilige Entwicklung eingesetzt, welche der jahrhundertelangen Dominanz der Geisteswissenschaften entgegenwirkt: Gerade in der Schweiz hat man im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts den Ausbau der Fachhochschulen sowie der Höheren Fachschulen zu einem immer dominanteren Bereich der tertiären Bildung sehr gut beobachten können, und im Forschungsbereich hat sich der Ruf nach angewandter, praxisbezogener Forschung, so wie er eigentlich für die Fachhochschulen definiert wurde, bereits auch auf die universitäre Forschung ausgewirkt.<sup>109</sup>

Mir geht es im Hinblick auf das SR-Projekt zwar auch um diese Zweiteilung von Bildung – schließlich bewegen sich die am Projekt beteiligten Jugendlichen in der Regel weitab vom Bereich der allgemeinen höheren Bildung, aber auch der praxisorientierten höheren Bildung –, mich interessiert aber überdies eine weitere Zweiteilung des Bildungsbegriffs, wie sie stärker in der pädagogischen Praxis der Volksschulen (im Sinne der neun Jahre Pflichtschule) veran-

---

**108** | An der ETH Zürich werden übrigens bis heute auch die Geisteswissenschaften gepflegt, was man als Anerkennung der Basisfunktion der Allgemeinbildung und somit als eine Verbeugung vor Wilhelm von Humboldt deuten kann.

**109** | So ist etwa der Schweizerische Nationalfonds (SNF), das nationale Förderinstrument, das ursprünglich der nicht kommerziellen Grundlagenforschung verpflichtet war, nach und nach dazu übergegangen, auch anwendungsorientierte Forschung zu unterstützen. Heute formuliert der SNF in seinen »Positionen« seine Haltung zur anwendungsorientierten Forschung wie folgt: »Der SNF fördert in erster Linie Grundlagenforschung und keine anwendungsorientierte Forschung, die auf die unmittelbare Verwertung von Resultaten für kommerzielle Zwecke zielt. Forschung, die ausgehend von Fragestellungen aus der Praxis den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn in den Vordergrund stellt, möchte er hingegen ebenfalls adäquat fördern. Entsprechend können Forschende ihre beim SNF eingegebenen Projekte seit 2011 als »anwendungsorientiert« deklarieren.« Siehe unter: [http://www.snf.ch/de/derSnf/forschungspolitische\\_positionen/anwendungsorientierte\\_grundlagenforschung/Seiten/default.aspx](http://www.snf.ch/de/derSnf/forschungspolitische_positionen/anwendungsorientierte_grundlagenforschung/Seiten/default.aspx) (abgerufen: 14. Januar 2015).

kert ist: nämlich die Differenzierung von Erziehung und Bildung.<sup>110</sup> Anja Durdel stellt in ihrer 2002 veröffentlichten Untersuchung zum orientierungs- und handlungsleitenden Potential des Bildungsbegriffs, in deren empirischem Teil sie entsprechende Interviews mit Lehrpersonen auswertet, abschließend fest: »In der allgemeinen Pädagogik als Teil der Erziehungswissenschaft hat sich eine Differenzierung von Bildung und Erziehung durchgesetzt. [...] Es besteht die Tendenz, Bildung zuvorderst als Selbstbildung, also subjektbezogen zu verstehen, Erziehung jedoch als Form zielgerichteter Beeinflussung von Sozialisation durch Pädagoginnen und Pädagogen.«<sup>111</sup> Als konkrete mögliche Beispiele für das Ausfüllen der beiden Begriffe nennt Durdel bezogen auf die »Erziehungsidee« die »pädagogisch angeleitete und kontrollierte Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit Normen und Grundregeln des menschlichen Zusammenlebens« – wie es sich etwa im Festlegen von Lernzielen und deren Kontrolle widerspiegelt. Bezüglich der »Bildungsidee« erwähnt Durdel zudem »die Schaffung von Entfaltungsräumen für die Selbstbildung des Subjektes und der Überschreitung eingefahrener Denk- und Handlungsmuster«<sup>112</sup>.

Wenn nun also diese Zweiteilung von »Bildung« und »Erziehung« Teil des Berufsverständnisses von Lehrpersonen darstellt, dann bedeutet dies, dass die Humboldt'sche Vorstellung von Bildung nach wie vor präsent ist, wenn sie auch als eine Art Ergänzung zu den Erziehungsaufgaben gesehen wird und viele Lehrpersonen heute große Probleme haben, den Bildungsbegriff im Unterricht in befriedigender Weise umzusetzen (wie Durdels Studie belegt). Auch gibt es nicht eine »gültige« Definition. So wird diese »Wechselwirkung von Mensch und Welt«, dieser Akt der Selbstentfremdung samt »Rückkehr aus der Entfremdung« einer für die Studie interviewten Lehrperson von Durdel folgendermaßen beschrieben: »Wenn mehrere Wahrheiten ausgehalten werden sollen, brauche man dazu ein reflektiertes eigenes Selbst- und Weltverstehen«. Gleichzeitig wird von derselben Lehrperson aber festgestellt, dass dieser Anspruch an ihrer Schule nicht umsetzbar sei, dass die »offene Reflexion über sich und die Welt« von vielen Schülerinnen/Schülern zugunsten eines »sich der rechtsextremen Ideologie bedienenden Wahrheitsanspruches aufgeben« worden sei und dass »die Lehrkräfte« sich dieser Haltung »ausgeliefert sähen«<sup>113</sup>.

Und dennoch stellt Durdel fest, dass selbst unter den schwierigsten Bedingungen (wenn z. B. sogar fundamentale Lernziele nicht erreicht werden) dieser »ideale« Bildungsbegriff von Lehrpersonen nicht einfach aufgegeben wird, sondern dass die Lehrpersonen diesen Begriff aus seiner theoretischen und formelhaften Überhöhung in den pädagogischen Alltag transferieren, dass also eine

**110** | Erziehung wird hier als rein schulische Erziehung verstanden.

**111** | Durdel (2002): S. 241.

**112** | Durdel (2002): S. 242.

**113** | Durdel (2002): S. 220.

gewisse Pragmatisierung des Bildungsbegriffs stattfindet. So wird die Umsetzung der Bildungsidee auch zu einem Gradmesser für die Zufriedenheit von Lehrpersonen. »Denn«, so Durdel, »problematisch wird die Bildungsidee für Lehrkräfte dann, wenn der subjektive Ausdeutungsprozess von Bildung nicht erfolgreich auf die Handlungsmöglichkeiten in der konkreten schulischen Praxis übertragbar ist. Dann führt die Wahrnehmung, nicht bilden zu können, zu beruflicher Frustration und verlangt nach Anregung von außen.«<sup>114</sup> Das bedeutet, dass Lehrpersonen in einem solchen Fall innerhalb des Kollegiums oder auch in Eigenverantwortung eine Umdeutung des Bildungsbegriffs vornehmen, in welchem ein »Abbau der Schranken zwischen Theorie und Praxis«<sup>115</sup> stattfindet (Durdel nennt dies in Anlehnung an Umberto Eco einen »postmodernen Umgang mit dem Bildungsbegriff«<sup>116</sup>). Konfrontiert mit den Grundsätzen eines »kritisch-konstruktivistischen Bildungsideals«<sup>117</sup>, welcher den interviewten Lehrpersonen stichwortartig vorgestellt wurde, zeigten sich die meisten von ihnen von diesem Konzept überzeugt<sup>118</sup>.

An dieser Studie und ihren Schlussfolgerungen ist für mich interessant, dass Durdel einerseits feststellt, wie stark ein Bildungsbegriff, der sich weniger an Lernleistungen als an der »Selbstbildung des Subjekts« orientiert, auch im Selbstverständnis von Lehrpersonen verankert ist (die Studie stammt aus dem Jahr 2000). Interessant ist auch, dass sie feststellt, dass dieser Bildungsgedanke wohl nur in der »Schaffung von Entfaltungsräumen« umgesetzt werden kann, in welchen Schüler/-innen »eingefahrene Denk- und Handlungsmuster« überschreiten könnten. Diesen Aspekt nimmt auch Christine Wiezorek auf, wenn sie sich mit dem Begriff der »Bildungsferne«, wie er sich als standardisierte Bezeichnung auch in der Wissenschaft durchgesetzt hat, auseinandersetzt. Wiezorek bemerkt, dass der Begriff im erziehungswissenschaftlichen Kontext ausschließlich insofern verwendet wird, als er an die »Aneignung von und die Auseinandersetzung mit spezifischen Kulturgütern und Bildungsinhalten gebunden [ist], die dem Bildungskanon ›höherer‹ Schulformen vorbehalten sind«<sup>119</sup>. In ihrem Ansatz, in welchem sie den biographischen Bildungs-

**114** | Durdel (2002): S. 211-212.

**115** | Durdel (2002): S. 231.

**116** | Durdel (2002): S. 231.

**117** | Durdel (2002): S. 195. Durdel beschränkte die »kritisch-konstruktivistische Bildungsdiskussion« auf wenige Stichworte (S. 194): »Bildung kann bedeuten: – einen angemessenen Umgang mit Pluralität erlernen, – mehrere Wahrheiten aushalten können, – die Veränderung von Selbst- und Weltenwürfen angesichts der Konfrontation mit Fremdem.«

**118** | Vgl. Durdel (2002): S. 200-206.

**119** | Christine Wiezorek (2009): *Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf*



prozess eines Hauptschülers analysiert, geht es Wiezorek um eine andere Definition von Bildung, indem sie die Frage stellt: »Worin besteht der je individuell bedeutsame Welterschließungsmodus, über den das Subjekt zu autonomer Handlungsbefähigung gelangt?«<sup>120</sup> Und damit schließt sie an jene, der traditionellen Bildungsidee folgende Vorstellung von Bildung an, welche Durdel als grundlegend für das Selbstverständnis heutiger Lehrpersonen herausgearbeitet hat. Da Wiezorek diesen auf das Subjekt bezogenen Bildungsbegriff so versteht, dass sich Bildung »im Sinne einer permanenten Strukturierung von Erfahrungs- und Handlungswissen viel umfassender in der alltäglichen Lebenspraxis vollzieht«<sup>121</sup>, geht sie noch einen Schritt weiter. Sie versucht, die Lebenswelt der als bildungsfern geltenden Jugendlichen in den Bildungsbegriff miteinzubeziehen.

Das Konzept des SR-Projekts zielt genau in diese Richtung: dadurch, dass bereits in der Person der Schriftstellerin/des Schriftstellers, welche mit den Lernenden die Texte erarbeiten und für sich in Anspruch nehmen, nicht Teil des Schulbetriebes zu sein, ein Freiraum im schulischen Alltag geschaffen wird, der zu jenem Entfaltungsraum werden kann, in welchem die Jugendlichen ihre Denk- und Handlungsmuster in einem ersten Schritt einmal – (relativ) frei vom Leistungs- und Kontrolldruck des schulischen Lernens – formulieren (wenn auch zum Teil mit sehr viel Mühe), diese in einem zweiten Schritt aber auch diskutieren, überdenken und erweitern können. Hinzu kommt das Erfahrungs- und Handlungswissen, das die Jugendlichen aus ihrer außerschulischen Lebenspraxis mitbringen – dazu gehört neben einem umfassenden Medienwissen (die genaue Kenntnis von TV-Soaps, von Computerspielen oder die Benutzung von *social networks*) und einem sehr präzisen Wissen über ihre konkrete Wohnumgebung auch, dass sie über eine Sprache verfügen, mit der sie ihre außerschulische Lebenspraxis bewältigen.

## 1.5 DIE KULTURELLE DEFINITIONSMACHT DES BILDUNGSBÜRGERTUMS

Wie stark der Bildungsbegriff sich im 19. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum durchsetzte und wie stark er zu einem Ausdruck »lebensweltlicher Lebensführung« wurde, ist in der verhältnismäßig homogenen gesellschaftlichen Gruppe des Bildungsbürgertums zu sehen, das sich in dieser Zeit als die eigentlich führende Gesellschaftsschicht etabliert. Dabei ist zu berücksichti-

---

Hauptschüler. In: Johannes Bilstein; Jutta Ecarius (Hg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. S. 181-195. Hier: S. 183.

**120** | Wiezorek (2009): S. 185.

**121** | Wiezorek (2009): S. 183.

gen, dass der Ausdruck »Bildungsbürgertum« ein heuristisches Konstrukt ist, wie Georg Bollenbeck dies in seiner ausführlichen Aufarbeitung von Bildung als einem Deutungsmuster festhält, ein Konstrukt, das eine »soziale Schicht« bezeichnet, welche »trotz vielfältiger interner Unterschiede gemeinsame prägende und verbindende Merkmale aufweist«<sup>122</sup>. Zu diesen Merkmalen gehört Bildung im Sinne einer vermeintlich zweckfreien Betätigung im Bereich der legitimen Kultur (damit ist auch im Sinne Humboldts etwas »Höheres und mehr Innerliches«<sup>123</sup> gemeint), aber auch die offizielle Aneignung dieser Bildung mit Hilfe von Bildungstiteln. Laut Bollenbeck kann das Bildungsbürgertum durch gewisse Gemeinsamkeiten charakterisiert werden, wie »durch Leistungs- und Herrschaftswissen, durch Teilnahme an staatlichen Entscheidungsprozessen, durch das Bemühen um soziale Exklusivität, durch eine Tendenz zur Selbstrekrutierung«<sup>124</sup>. Über die zunehmend dominante Stellung des Bildungsbürgertums, mit welcher eine symbolische Vergesellschaftung des Bildungsideals einherging, ist zudem die Tatsache zu erklären, dass auch andere Klassen und Schichten dieses Ideal übernehmen und ihre soziale Stellung daran messen. Bollenbeck verweist etwa auf »Arbeiterbildungsvereine«. Auch der Versuch einer eigenständigen Arbeiterkultur (z.B. Arbeiterliteratur) ist in diesem Zusammenhang zu sehen. Und natürlich spielt die Tatsache eine entscheidende Rolle, dass ein »großer Teil der sozialistischen Intelligenz, etwa Ferdinand Lassalle, Wilhelm Liebknecht, Franz Mehring oder Rosa Luxemburg [...] im Horizont des Bildungsbürgertums«<sup>125</sup> denkt.

So ist jede Form von Gelehrtheit bzw. Intellektualität fest in diesem bildungsbürgerlichen Gebäude verankert. Kein Denker, keine Wissenschaftlerin kann sich diesem Einfluss entziehen – auch jene Intellektuellen nicht, welche sich für die sozial Schwachen engagieren und die herrschenden Herrschaftsverhältnisse kritisieren.

Auch der Stellenwert von Kunst (in ihrer alle Kunstsparten, also auch die Literatur umfassenden allgemeinen Bedeutung) ist in diesen Bedeutungskontext einzuordnen, übernimmt die Kunst doch im bildungsbürgerlichen Zusammenhang verschiedene gesellschaftliche Funktionen, die vor allem der Distinktion, dem Sich-Distanzieren von anderen sozialen Schichten und Klassen dienen. Die Einstellung zur Kunst nimmt laut Bollenbeck seit der Romantik »quasi-religiöse« Züge an, sie ist »Gegenstand von ›Andacht‹ und ›Weihe‹«. Bollenbeck spricht von Museen, Theatern und Konzertsälen als »ästhetischen Kirchen«, in welchen man eine »subjektive Kunstfrömmigkeit« ausleben kann.

**122** | Bollenbeck (1994): S. 196.

**123** | Humboldt (1963): S. 401 (VII, 30).

**124** | Bollenbeck (1994): S. 196.

**125** | Bollenbeck (1994): S. 199.

Kunst wird so zu einer Art idealen, der Schönheit verpflichteten Gegenwart zur alltäglichen Arbeitswelt, zur Tätigkeit des Geldverdienens.

Wie stark das Deutungsmuster des bildungsbürgerlichen Ideals in den Gesellschaftskörper eingeschrieben ist, zeigt sich daran, dass ihre Fähigkeit, kulturelle Gegenbewegungen zu integrieren und umzudeuten, nach wie vor ungebrochen ist, und zwar obwohl die Definitionsmacht des Bildungsbürgertums seit Ende des 19. Jahrhunderts permanent abnimmt und das Bildungsideal entsprechend von anderen Bedürfnissen und Ansprüchen (wie etwa der Wirtschaftstauglichkeit) scheinbar überdeckt wird. So wurde gegen Ende des 20. Jahrhunderts die als Protestbewegung gegen das Bürgertum entstandene Popkultur nach und nach in den Bereich der legitimen Kultur integriert, auch die alternativen Kulturimpulse der 70er bis 90er Jahre sind längst Bestandteil der offiziellen Kulturprogramme (z.B. im Theater), und einst neue Medien wie der Film haben ebenfalls Eingang in den Kulturkanon gefunden. Die Kunst ist entsprechend seit Beginn des 20. Jahrhunderts eine enge Verbindung mit der Intellektualität eingegangen: In ihren modernen Varianten sind bildende Kunst, klassische Musik und Literatur immer auch eine intellektuelle Interpretationsleistung (von Tradition etc.). Trotz der Ausweitung des Kulturbegriffs, trotz der Inflation von Bildungstiteln, wirken die Distinktionsmuster des Bildungsbürgertums auch heute noch weiter fort. Ein entscheidender Grund dafür ist die Funktion der Sprache in diesem Zusammenhang. Dazu später in diesem Kapitel.

Der Punkt, an dem ich den Bezug zum Bildungsdiskurs bei Humboldt wieder aufnehmen möchte, betrifft nicht die konkreten Möglichkeiten, wie Bildung heute im Humboldt'schen Sinne verstanden werden kann und entsprechende Bildungsansprüche realisiert werden können, sondern er betrifft die Mechanismen der Macht, die sich im Laufe der Jahrhunderte in die Habitualisierung von Bildung eingeschrieben haben. Denn wie man am Beispiel der Studie von Anja Durdel sehen konnte, hat sich der Bildungsbegriff recht unbeschadet bis ins 21. Jahrhundert hinein halten können – und dies, obwohl die Schule gerade wieder einmal – denn diese Entwicklung setzte bereits zu Humboldts Zeiten ein – einem starken Druck im Hinblick auf die wirtschaftliche und gesellschaftliche Nützlichkeit ihrer Erziehungs- und Lehraufgaben ausgesetzt ist, für welchen die PISA-Studie, wenngleich selbst bereits eine Folge dieser Entwicklung, (oder auch die Bologna-Reform an den Universitäten) die passenden Argumente lieferte.

## 1.6 DER BILDUNGSBEGRIFF IM STAATLICH-POLITISCHEN BZW. MACHTPOLITISCHEN KONTEXT

Der Humboldt'sche Bildungsbegriff, auf den sich nicht nur die im Laufe des 19. Jahrhunderts entstandenen Universitäten bezogen haben, sondern der auch in der aktuellen Debatte immer wieder (und meist kritisch) herbeizitiert wird, beinhaltet eine »doppelte Fixierung auf Individualität und Idealität, die sich – bis heute – im Begriff der Bildung erhält [...], so dass mit ›Bildung‹ [...] Entfaltung und Entwicklung – sei es als Wachstum und Reifung oder Selbstgestaltung und Selbstbestimmung – wie auch Individualität und Selbstmächtigkeit, nicht aber Verfall, Abhängigkeit und Sozialität in den Blick kommen können«<sup>126</sup>. Damit unterscheidet sich das, was wir unter Bildung verstehen, bis heute von (schulischer) Erziehung, welche sich als durchaus notwendiges pädagogisches Führungssystem etabliert hat – ausgehend von aufklärerischen Erziehungsidealen wie »Nützlichkeit, Wohlfahrt und Glückseligkeit«<sup>127</sup>. Die Aktualität dieser Unterscheidung wurde im vorangegangenen Abschnitt ausgeführt. Und genau in dieser Trennung liegt die soziale Dimension des Bildungsgedankens, so wie sie Foucault (in seinen Machtanalysen, Stichwort: Normalisierungsmacht) und Bourdieu (in seinen Analysen des Bildungssystems als ein System, das soziale Machtverhältnisse reproduziert) näher bestimmen. Beiden geht es darum zu zeigen, dass Machtbeziehungen sich nicht auf jene Bereiche beschränken, in welchen Macht sichtbar wird als Macht in ihrer institutionalisierten Form – z. B. im Bildungswesen. Entsprechend weisen sowohl Foucault<sup>128</sup> als auch Bourdieu darauf hin, dass die Auswirkungen von Macht (etwa ungleiche Chancenverteilung im Bildungssystem) nicht mit ihren inneren Bedingungen zu verwechseln seien.

**126** | Ricken (2006): S. 268.

**127** | Bollenbeck (1994): S. 145.

**128** | Zu Foucaults Machtbegriff: In einem transkribierten Tonbandmitschnitt einer Diskussion mit Studierenden bringt Foucault seinen Machtbegriff auf den Punkt: »Die Macht befindet sich also nicht außerhalb des Diskurses. Die Macht ist weder Quelle noch Ursprung des Diskurses. Die Macht vollzieht sich über den Diskurs, denn der Diskurs ist selbst ein Element in einem strategischen Dispositiv aus Machtbeziehungen.« Michel Foucault (2009): Geometrie des Verfahrens. Schriften zur Methode. S. 221. »Die Machtbeziehungen verhalten sich zu anderen Typen von Verhältnissen (ökonomischen Prozessen, Erkenntnisrelationen, sexuellen Beziehungen) nicht als etwas Äußeres, sondern sind ihnen immanent. Sie sind einerseits die unmittelbaren Auswirkungen von Teilungen, Ungleichheiten und Ungleichgewichten, die in jenen Verhältnissen zustande kommen, und andererseits sind sie die inneren Bedingungen jener Differenzierungen.« Michel Foucault (1983) [1977]: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. S. 115.

In »Überwachen und Strafen« geht Foucault explizit auf die Entwicklung des Bildungssystems ein. Hier ortet er in der »Normalisierungsgesellschaft« genau jene »doppelte Fixierung auf Individualität und Idealität«, welche Ricken auch im auf Humboldt zurückweisenden Bildungsbegriff diagnostiziert: »Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität [als Ideal – G. W.], andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände mißt, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede [Individualität, Selbstbestimmung – G. W.] nutzbringend aufeinander abstimmt.«<sup>129</sup>

Wenn Bourdieu sich auf die »doppelte Fixierung« im Bildungssystem bezieht, macht er dies aus einem Blickwinkel der Praxis des aktuellen Bildungssystems in Frankreich. Es geht ihm (zusammen mit Claude Passeron) darum, die nicht sichtbaren Mechanismen, nach welchen soziale Machtverhältnisse – bei Bourdieu »Klassenbeziehungen« genannt – reproduziert werden; er denkt dabei in den soziologischen Kategorien von »herrschenden« und »unterprivilegierten Klassen«:

»Das traditionelle Bildungssystem verbreitet erfolgreich die Illusion, der gebildete *Habitus* sei ausschließlich das Ergebnis seiner Lehrtätigkeit und sei damit von allen sozialen Determinanten unabhängig, während es im Extremfall nur einen *Klassenhabitus*, der außerhalb des Bildungswesens entstanden ist und die Grundlage alles schulischen Lernens bildet, benutzt und sanktioniert.«<sup>130</sup>

Diese als Ideal gesetzte Illusion der Autonomie des Bildungswesens im Hinblick auf das Ergebnis führt nach Bourdieu/Passeron dazu, »die Unterprivilegierten um so leichter davon [zu überzeugen – G. W.], daß ihr soziales Schicksal und ihr Bildungsschicksal auf ihrem Mangel an Fähigkeiten oder Verdienst beruhen«<sup>131</sup>, dieses Schicksal also als Ergebnis von Individualität zu werten sei (entsprechend wird natürlich auch der Bildungserfolg der »Privilegierten« individualisiert).

Während also die Etablierung eines pädagogischen Führungssystems (Schulen) mit klaren Lernvorgaben, welche mit Hilfe von Disziplinierung, ja zuweilen auch mit repressiven Mitteln die zu den Grundkenntnissen gehörenden Fertigkeiten der bürgerlichen Gesellschaft (Schreiben, Lesen, Rechnen etc.) vermitteln – das, was weiter oben als »Erziehung« definiert wurde –, als Machtinstrument sichtbar wird und durchschaubar bleibt (auch noch heute, wo die dominante Lehrerfigur als eine konkrete und greifbare Vertreterin

**129** | Foucault (1977): S. 237.

**130** | Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. S. 222 (Hervorhebungen im Original).

**131** | Bourdieu/Passeron (1971): S. 228.

institutionalisierter Macht weniger sichtbar ist), erlaubt das auf Individualität und Idealität, also auf Selbstbildung und Weiterführung gerichtete Bildungsideal in seiner politisch vergesellschafteten Ausprägung einen völlig verschleierte Zugriff der Macht. Denn es macht das Individuum selber verantwortlich für die jeweils eigene ›ideale‹ Bildung, lässt es so zum Komplizen institutionalisierter Macht werden, deren es sich wiederum zu unterwerfen hat. Ricken beschreibt das folgendermaßen:

»In der zugleich darin justierten notwendigen Fremdermöglichung von freier Selbstbestimmung und Selbstbildung aber versteckt sich so die Macht, indem sie das Projekt der ›Epigenesis der Menschen‹ als deren ›ursprüngliche‹ anthropologische Eigenstruktur ausgibt und darin als gesellschaftliche Zurichtung gerade unsichtbar macht; in ihr wird die pädagogische Macht jetzt im Namen der unterworfenen Zu-Erziehenden selbst ausgeübt und auf deren Ermöglichung ›zu sich selbst‹ ausgerichtet.«<sup>132</sup>

Damit ist eben nicht der explizite staatliche Einfluss auf das Bildungs- bzw. Schulsystem gemeint, sondern es geht dabei um zwei Punkte, die gerade in den Arbeiten von Foucault und Bourdieu von großer Bedeutung sind und die sich nach Ricken wie folgt beschreiben lassen: Einerseits wird mit der Institutionalisierung des Bildungsgedankens im 19. Jahrhundert »Bildung« als »kulturelles Deutungsmuster« zunehmend zu einem Moment auch alltagsweltlicher Lebensführung<sup>133</sup>, die in Deutschland zu einer eigenen, fast hermetisch abgeschlossenen sozialen Gruppe, dem Bildungsbürgertum, führt. Andererseits hat diese Institutionalisierung auch zur Folge, dass »die soziale Logik von Individualisierung und Generalisierung zum Prinzip schulischen Handelns selbst geworden ist – sei es in der Etablierung des ›scholastischen Lernens‹ (Prange) als eines die faktischen Unterschiede der ›Zöglinge‹ übergehenden Mechanismus, der in der alleinigen Orientierung an der ›Sache des Lernens‹ formale ›Gleichheit‹ unterstellt und zugleich reale ›Ungleichheit‹ praktiziert, sei es schließlich in der verbindlichen Festsetzung allgemeiner Lehrpläne und Curricula.«<sup>134</sup> Wie diese formale Gleichheit im Sinne einer Normierung im Bildungswesen – etwa über die normierende Sanktion der Prüfung – die Unterschiede zur Geltung bringt, welche zu einer Hierarchisierung und damit zu einer Ungleichbehandlung führen, wurde weiter oben bereits näher ausgeführt.

**132** | Ricken (2006): S. 271-272.

**133** | Vgl. Bourdieu (1987). Darin führt Bourdieu u. a. aus, wie Bildungskapital als eine konkrete Form des kulturellen Kapitals sich in der Lebensführung, dem Lebensstil, niederschlägt.

**134** | Ricken (2006): S. 326.

Das heißt, der Einfluss des Bildungsgedankens und damit die Idee, dass die klassischen »Bildungsmittel« [...] keine Lehr- und Erziehungsmittel«<sup>135</sup> sind, wird zunehmend verschleiert. Und doch lebt diese Idee weiter fort, die vom »Bildungssubjekt« ein einfühlsames, gegebenenfalls historisches Verstehen«<sup>136</sup> verlangt, welches sich im Sinne Bourdieus durchaus als »vererbtes kulturelles Kapital«, als »am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital«<sup>137</sup> beschreiben lässt.

Mit anderen Worten: Indem Gleichheit postuliert wird (Schule für alle und Lernen nach dem gleichen Prinzip), werden soziale Unterschiede reproduziert. Denn bei den Standards orientiert man sich an den Bedürfnissen einer gebildeten Schicht, welche im Bildungsbereich nicht nur einen beachtlichen Vorsprung gegenüber unteren sozialen Schichten aufweist, sondern die auch ein ideales Umfeld für das zu Lernende vorfindet. Will man diese Verschleierung eines beschränkten Zugangs zu Bildung im Kontext der öffentlichen Schulen sichtbar machen, zumal zu einem Zeitpunkt, an dem das kanonisierte Kulturwissen massiv an Einfluss verloren hat, muss man die Sprache bzw. die schriftkulturelle Ebene der Sprache ins Zentrum rücken. Denn gerade in einem politisch-gesellschaftlichen Umfeld, in welchem Diskussionen um (ausbleibende) Schulerfolge über die Begriffe der »Bildungsferne« geführt werden und dabei »Bildungsferne« vielfach mit »Menschen mit Migrationshintergrund« gleichgesetzt wird (fälschlicherweise, da Migration allein nichts über den Bildungshintergrund der beteiligten Personen aussagt), vermischt sich die Bildungsfrage zwangsläufig mit Fragen der sozialen und kulturellen Integration. Und in diesem Diskurs wird die Sprache zwangsläufig ins Zentrum gerückt. So wird, wie auch der Linguist Christoph Schroeder feststellt, »der Sprache die zentrale Rolle im Integrationsprozess zugeschrieben«<sup>138</sup>.

**135** | Bollenbeck (1994): S. 154.

**136** | Bollenbeck (1994): S. 154.

**137** | Bourdieu (2005a): S. 58.

**138** | Christoph Schroeder (2007): Integration durch Sprache. In: Aus Politik und Zeitgeschehen 22-23 (2007). S. 6-12. Hier: S. 9. Schroeder analysiert die in Deutschland bereits eingeführten Sprachkurse für Zuwanderer/-innen des Weiteren: »Erfolg oder Misserfolg des einzelnen Teilnehmers in den Integrationskursen bzw. seine Teilnahme oder sein Fernbleiben – und in der Konsequenz seine Deutschkenntnisse – werden zum Gradmesser seiner Integrationswilligkeit. Dies wiederum zieht rechtliche Vorteile und Sanktionen nach sich. Integration durch Sprache scheint jetzt »eine Antwort auf die Frage zu erlauben, wie sich Integration organisatorisch ausgestalten lässt.« S. 9. (zit. wird: Michael Bommers [2006]: Integration durch Sprache als politisches Konzept, in: Ulrike Davy; Albrecht Weber [Hg.]: Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsrecht. S. 59-86).

## 1.7 SCHRIFTLICHKEIT ALS BASIS FÜR DAS KULTURELLE KAPITAL

Der durch die Reformation im 16. Jahrhundert eingeleitete Bruch mit der Sakralisierung der Sprache in der christlichen Religion war auch der Ausgangspunkt für jene Entwicklung, welche der Sprachwissenschaftler Utz Maas als »Demotisierung der Schriftkultur«<sup>139</sup> bezeichnet. Bekanntlich ist ja der Bezug auf die ›Schrift‹ – in ihrem doppelten Sinn als Bibel, aber auch als Symbol der Schriftlichkeit – die Grundlage protestantischer Religionsausübung. Gleichzeitig markiert Luthers Bibelübersetzung von 1534 eben exakt jenen Moment, in welchem die ›Schrift‹ auch konkret den geschützten sakralen Raum verlässt und – durch die Erfindung des Buchdrucks ein Jahrhundert zuvor – auch tatsächlich starke Verbreitung findet. Nur über die Schrift, über die Bildung, konnte sich das (protestantische) Bürgertum in der Folge, speziell seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, seine dominante gesellschaftliche Stellung erobern.

Basis dessen, was man unter Bildung oder auch unter kulturellem Kapital<sup>140</sup> verstehen kann, ist die Sprache, welche, wie bereits festgestellt wurde, im Sinne Humboldts die Voraussetzung der »Wechselwirkung von Mensch und Welt« ist. Doch verantwortlich dafür, welche Vorstellung von Welt wir entwickeln, ist nicht nur, in welcher Muttersprache wir aufwachsen, sondern auch, welchen Stellenwert Sprache in unserem Alltagsleben hat und welches Verhältnis zu dieser Sprache wir entwickeln.

**139** | Maas (2008): S. 57 (Hervorhebung im Original). Maas versteht unter Demotisierung der Sprache die »Überwindung ihres Absperrens in einem (professionellen) Arkanaum« (S. 400), das heißt das Erreichen jener »Verhältnisse [...], in denen das Volk zum Subjekt der Schriftkultur geworden ist (zu griech. ›*deemos*‹ Volk, Bevölkerung [einer Region])« (S. 57, Fußnote xx) – was so viel bedeutet, wie dass es keine objektiven Zugangsbeschränkungen zu Schrift und Wissen gibt.

**140** | Bourdieu hat seinen Kapitalansatz in verschiedenen Publikationen entwickelt und in einem Beitrag des Sonderbandes »Soziale Ungleichheit« der soziologischen Zeitschrift »Soziale Welt« 1983 unter dem Titel »Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital« zusammengefasst. Darin heißt es: »Das kulturelle Kapital kann in drei Formen existieren: (1.) in verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus [dazu gehört auch die Sprache und das Sprechen – G. W.], (2.) in *objektiviertem Zustand*, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben, und schließlich (3.) in *institutionalisiertem Zustand*, einer Form von Objektivation, die deswegen gesondert behandelt werden muß, weil sie – wie man beim schulischen Titel sieht – dem kulturellen Kapital, das sie ja garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht.« Bourdieu (2005a): S. 53–63. Hier: S. 53 (Hervorhebungen im Original).



Grundsätzlich gilt: »Sprachgewinn ist Welterweiterung, und mit jedem Zugewinn von Welt geht ein Erkenntnisfortschritt einher. Die Sprache ist das Medium, das den Wechselbezug des Menschen mit der Welt ermöglicht und damit die Voraussetzung für Bildung überhaupt.«<sup>141</sup>

Von dieser Erkenntnis – die eine griffige Zusammenfassung des Humboldt'schen Bildungsgedankens darstellt – ausgehend, hat sich der deutsche Linguist Utz Maas mit »Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft« beschäftigt, also damit, wie sich Sprache konkret auf heutige Bildungschancen auswirkt. Maas' Ansatz ist zwar ein linguistischer, doch geht es ihm vor allem darum, den »in der disziplinären Spezialisierung verdeckten Forschungsstand aufzubereiten«<sup>142</sup> (er spricht davon, dass in den an der Migrationsforschung beteiligten Disziplinen bereits ein beträchtlicher Kenntnisstand erreicht sei, dieser aber kaum zusammengeführt wird).

Dabei hat er sein Augenmerk unter anderem auf die Schriftsprache gelegt, genauer auf die Schriftkultur, wie sie im Zentrum funktional differenzierter Gesellschaften<sup>143</sup> steht. Er verweist dabei ebenfalls auf die Schlüsselrolle der Schule im Verstärken bzw. Reproduzieren sozialer Ungleichheit.

»Die Habitualisierung der Schriftkultur wird als kulturelles Kapital behandelt, das von den Kindern in der Schule erwartet wird, wo es sich verwerten soll. Bei Kindern, die es nicht besitzen, die nicht schon in der Schriftkultur zuhause sind, verhindert die Schule, wie sie ist, offensichtlich die Aneignung der Schrift mehr, als dass sie sie fördert.«<sup>144</sup>

Interessant aber ist, wie Maas Schriftkultur definiert bzw. ableitet, denn wie er feststellt, ist das Problem »weniger der Erwerb von Schriftkultur im formalen

**141** | Michelsen (1987): S. 246.

**142** | Maas (2008): S. 11.

**143** | »Funktional differenzierte Gesellschaft« geht als Grundbegriff der Soziologie auf Max Weber zurück. Soziale Differenzierung ist eine zentrale Kategorie in soziologischen Modernisierungstheorien. Niklas Luhmann bietet folgende Definition dafür an: »*Funktionale Differenzierung* schließlich gliedert die Gesellschaft in *ungleiche Teilsysteme*, die sich jeweils primär an einer *eigenen spezifischen Funktion* orientieren und deshalb, im Unterschied zu Rangordnungen, die *Struktur ihrer innergesellschaftlichen Umwelt nicht präjudizieren*. Es gibt allerdings auch in funktional differenzierten Gesellschaften im Verhältnis der Funktionssysteme zueinander Bedingungen struktureller Kompatibilität. So setzt z. B. Demokratie Geldwirtschaft voraus, Geldwirtschaft ein ausdifferenziertes Rechtssystem, usw. [...] Funktionale Differenzierung ist derjenige Formentypus, der höchste Komplexität und daher auch höchste Kompatibilität mit anderen Formen der Differenzierung aufweist.« Niklas Luhmann (2009) [1981]: Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. S. 240 (Hervorhebungen im Original).

**144** | Maas (2008): S. 425.

Sinne des Zugangs zum Schriftsystem als ihr Bewahren und Nutzbarmachen außerhalb der schulisch-institutionellen Kontexte«<sup>145</sup>. Das bedeutet nichts anderes, als dass es in modernen Gesellschaften nicht reicht, Lesen und Schreiben gelernt zu haben, sondern dass auch symbolische Funktionen, welche die Schriftlichkeit auf allen Ebenen der Gesellschaft erfüllt, »habitualisiert«<sup>146</sup> werden müssen. Maas verwendet den Begriff habitualesieren hier im Sinne von Bourdieus Habituskonzept. Es bedeutet also mehr als gewohnheitsmäßige Aneignung. Habitualisierte Schriftlichkeit bedeutet vielmehr, dass Schriftkultur Teil des »Lebensstils« geworden ist, so wie Bourdieu diesen in »Die feinen Unterschiede«<sup>147</sup> analysiert hat. Und diese Schriftlichkeit hat seit Ende des 18. Jahrhunderts die Vorstellung von Bildung so stark geprägt, dass sich heute die Frage nach ihrem Sinn und ihrer Beherrschung gar nicht mehr stellt. Maas spricht in diesem Zusammenhang davon, dass »Schrift da, wo die Schriftkultur als kulturelles Kapital im Elternhaus weitergegeben wird, *selbstverständlich* [ist]: Sie wird nicht eigentlich hochgeschätzt, sondern sie ist aus dem Leben nicht wegzudenken«<sup>148</sup>. Genau dieser selbstverständliche Umgang mit der Schriftkultur fehlt Kindern und Jugendlichen, welche dieses kulturelle Kapital nicht bereits in die Schule mitbringen. Die Erfahrung, welche sie mit der als Schriftsprache vermittelten Bildungssprache machen, beschreibt Bourdieu als »Irrealitätserfahrung«, die »Kinder aus den unteren Klassen beim Erlernen einer Sprache [sammeln – G. W.], die besonders geeignet ist, alles wovon sie spricht, unwirklich zu machen«<sup>149</sup>.

Auch Jack Goody, der sich in den 1980er Jahren vor allem mit der Funktion von »Schriftlichkeit in traditionellen Gesellschaften«<sup>150</sup> sowie mit der »Logik der Schrift« und deren Auswirkungen auf die »Organisation von Gesellschaft«<sup>151</sup> beschäftigt hat, unterscheidet, wenn es um Schriftlichkeit und um das Schreiben geht, *skill* von *capacity*:

»But writing presents us with an instrument capable of transforming our intellectual operations from the inside; it is not simply a question of a *skill* in the limiting sense but a change of *capacity*. The capacity depends upon the interaction between individual and the objects mediated by writing, and so cannot in many cases be mocked-up in ways

**145** | Maas (2008): S. 405.

**146** | Maas (2008): S. 425.

**147** | Vgl. Bourdieu (1987).

**148** | Maas (2008): S. 426 (Hervorhebung im Original).

**149** | Bourdieu/Passeron (1971): S. 115.

**150** | Jack Goody (1986) [1981]: Funktionen der Schrift in traditionellen Gesellschaften. In: Jack Goody; Ian Watt; Kathleen Gough: Entstehung und Folgen der Schriftkultur. S. 25-61.

**151** | Jack Goody (1990): Die Logik der Schrift und die Organisation von Gesellschaft.

that would test general abilities (for example, of abstract reasoning and memory) since they are highly specific skills.«<sup>152</sup>

Und Jan Assmann stellt in seinem Standardwerk zum »kulturellen Gedächtnis«, in dem er sich mit den »Folgen der Schriftkultur« in frühen Hochkulturen beschäftigt, also keineswegs mit modernen neuzeitlichen Gesellschaften, fest, dass kulturelle »Durchbrüche« nur »im Rahmen einer entwickelten Schrift-, Text- und Auslegekultur [...] ihre umwälzenden Folgen zeitigen« konnten, also erst, als Schrift mehr als grundlegende Funktionen im gesellschaftlichen Zusammenhang übernahm. In Bezug auf Schreiben und Schriftlichkeit kommt er zu folgendem Schluss: »Der entscheidende Punkt liegt auf der Ebene der gesellschaftlichen Einbettung des Schreibens, des Umgangs mit Texten und schriftlich fixiertem Sinn, der voraussetzungsreichen Kunst des Rückbezugs auf fundierende Texte.«<sup>153</sup> Auch in diesen frühen Hochkulturen wurde Schriftlichkeit erst dann wirklich relevant, wenn ihre Anwendung über die einfache Technik des Lesens und Schreibens hinausging.

Mit anderen Worten: Sprache ist nicht gleich Sprache und Schriftlichkeit nicht gleich Schriftlichkeit. Hier kommt jene symbolische Ebene ins Spiel, von welcher Bourdieu in seinen Arbeiten immer wieder spricht und welche für die empirische Forschung so schwer fassbar ist. Maas spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Sprache einerseits als »Medium der Kommunikation bzw. der sozialen Praxis«<sup>154</sup> angesehen wird, andererseits in ihrem »schriftsprachlichen Ausbau« zu einem über rein kommunikative Funktionen hinausreichenden »symbolvermittelten Handeln«<sup>155</sup>, einem Sprach-Handeln, ermächtigt. Unter diesem symbolvermittelten Handeln versteht Maas jene Ebene von Schriftlichkeit, die seit Ende des 18. Jahrhunderts als »Projekt der bürgerlichen Gesellschaft«<sup>156</sup> in einer zunehmend unübersichtlichen Welt, in welcher »situationsgesteuertes« (Sprach-)Handeln<sup>157</sup> (als rein kommunikativer Prozess) zur Orientierung nicht mehr ausreichte, als Mittel eingesetzt wurde, sich der Welt und seiner selbst zu vergewissern. Maas spricht davon, dass »die Verfügung über die Schrift [...] als symbolisches Mittel zur Kontrolle der Lebensverhältnisse« einen besonderen Stellenwert in sogenannt modernen Gesellschaften erhielt. Den – besonders in puritanisch-protestantischen Kreisen – fast in

**152** | Jack Goody (1987): The interface between the written and the oral. S. 255-256 (Hervorhebungen im Original).

**153** | Jan Assmann (2002) [1992]: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. S. 291-292.

**154** | Maas (2008): S. 418.

**155** | Maas (2008): S. 419.

**156** | Maas (2008): S. 139 (Hervorhebung im Original).

**157** | Vgl. Maas (2008): S. 419.

einer Art Schreibzwang mündenden Versuch, in Tagebüchern und sonstigen Aufzeichnungen eine »Buchführung über das Leben« zu praktizieren, deutet Maas als eine »Perspektive der Persönlichkeitsentwicklung« im Sinne eines »Ausbaus der Ressourcen zur Erweiterung der *Ich*-Funktion (Etablierung des *Selbst ...*)«<sup>158</sup>, und er schlägt damit einen Bogen von der religiös geprägten Ich-Erfahrung (und der Idee der Selbstbildung – vgl. weiter oben in diesem Kapitel, 1.3) zur Psychologie des 20. Jahrhunderts. Diese Erfahrung, dass man sich über die Schriftlichkeit seiner Position in der Gesellschaft ständig aufs Neue vergewissert, dass man zur symbolisch immer komplexer verschlüsselten Welt nur anhand der »literaten Strukturpotentiale der Sprache«<sup>159</sup> wirklich Zugang findet, nennt Maas eine »*kategoriale Haltung* zum Schriftlichen«<sup>160</sup>. Und genau diese Haltung nun wird laut Maas in funktional differenzierten Gesellschaften bereits in der frühkindlichen Sprachentwicklung aufgebaut. Der Autor spricht sogar davon, dass der Zugang zur Schriftlichkeit »in der kindlichen

**158** | Maas (2008): S. 406 (Hervorhebungen im Original). Maas ergänzt an dieser Stelle: »Nur im Sinne einer solchen Veränderung des persönlichen Verhältnisses zur Welt bildet die demotisierte Schriftkultur tatsächlich einen Schlüssel zum ›protestantischen Weltbild‹ i.S. von Weber (das eben auch nicht das lutheranische war!). Was sich in den Quellen findet (vor allem auch den noch wenig ausgewerteten aus dem ländlichen Raum), sind oft Spuren eines freigesetzten Schreibzwanges mit einer Fülle an Tagebüchern, an ›geistigen Testamenten‹ und ähnlichen selbstreflexiven Akten der Bemühungen um eine symbolische Kontrolle.«

**159** | Maas (2008): S. 413.

**160** | Maas (2008): S. 414 – Maas ergänzt in Endnote 32: »In der psychologischen, und daran angelehnt auch in der pädagogischen Literatur ist der Begriff der *kategorialen Haltung zur Schrift* ein Topos, der auf die Pionierstudie von Ferreiro/Teberosky (1983) zurückgeht.« (Hervorhebungen im Original). – Der auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache spezialisierte Linguist Christoph Schroeder erklärt den Begriff der »kategorialen Haltung zum Schriftlichen«, den er als »analytischen Zugang« (Schroeder [2007]: S. 8) zu dieser bezeichnet, über das Konzept »*konzeptioneller Schriftlichkeit*«, indem er die Schriftsprache anhand der Begriffe »kognitiv, kommunikativ, strukturell« definiert: »Schriftsprache ist: – *kognitiv* dadurch gekennzeichnet, dass der Sprecher/Schreiber sich der Sprache bedient, um seine Gedanken nicht nur auszusprechen, sondern auch, um sie zu bearbeiten und weiter zu entwickeln: Schrift ist ein externer Speicher, den man monologisch *redigieren* kann. – *kommunikativ* durch dezentrierte Kommunikation gekennzeichnet; diese ist nicht durch die Äußerungssituation selbst, sondern wiederum symbolisch, durch Textnormen kontrolliert; – *strukturell* durch eine verlangsamte Sprachproduktion und einen Fokus auf die sprachliche Form gekennzeichnet; eine höhere Komplexität, Elaboriertheit und Differenziertheit der sprachlichen Form ist die Folge.« Schroeder (2007): S. 7-8 (Hervorhebungen im Original).

Entwicklung organisch angelegt«<sup>161</sup> sei. Das bedeutet, dass es für Eltern – welche in diesen funktional differenzierten Gesellschaften eine Position einnehmen, die ich oben als bildungsnah bezeichnet habe – völlig selbstverständlich ist, dass ihre Kinder diese kategoriale Haltung zum Schriftlichen entwickeln und dass sie ihre Kinder deshalb in dieser Hinsicht als kompetent betrachten. Dies äußert sich u. a. darin, dass sie den Kindern von klein auf alles erläutern und erklären, indem sie dabei abstrakte Begriffe verwenden, Bücher und Abbildungen zu Hilfe nehmen, Wörter in ihre Bestandteile zerlegen etc. Ein Teil der Vermittlung der kategorialen Haltung zur Schrift erfolgt aber auch dadurch, dass Eltern ihren Kindern diese Haltung vorleben. Entsprechend verfolgen Kinder von Geburt an, wie ihre Eltern (oder andere Bezugspersonen) mit Schriftlichkeit umgehen, sie erfahren die Selbstverständlichkeit, mit welcher Schriftlichkeit auf allen Ebenen des Alltags- und des Berufslebens der Eltern präsent ist. Mit Bourdieu gesprochen wird die kategoriale Schriftlichkeit ein Teil ihres Habitus.<sup>162</sup>

Heutige schulische Lernstrukturen bauen darauf auf, dass Kinder diese kategoriale Haltung zur Schriftlichkeit bereits mitbringen, dass sie den Zugang zur symbolischen Welt der Schriftlichkeit bereits in ihrer sprachlichen Praxis erfahren haben (was nicht unbedingt bedeuten muss, dass sie bei Schuleintritt bereits Schreiben und Lesen beherrschen). Doch »wo diese Lernprozesse nicht stattgefunden haben, wo Kinder diese Haltung nicht in die Schule mitbringen, haben sie dort auch keinen Lernerfolg«, stellt Maas nüchtern fest und ergänzt: »Schrifterwerb setzt nicht erst da ein, wo Schrift wie in der Schule zur ausdrücklichen Lernaufgabe gemacht wird, sondern artikuliert die sehr viel früher einsetzende Dezentralisierung der symbolisch vermittelten Kommunikation.«<sup>163</sup>

Mit dem Begriff der Dezentralisierung führt Maas einen weiteren zentralen Terminus ein, der auf die Systemtheorie verweist, durch die er ja – ohne den Begriff »dezentral« zu verwenden – die funktional (aus-)differenzierte Gesell-

**161** | Maas (2008): S. 399.

**162** | »Der Habitus erfüllt eine Funktion, die in einer anderen Philosophie dem transzendentalen Bewusstsein überlassen wird: Er ist ein sozialisierter Körper, ein strukturierter Körper, ein Körper, der sich die immanenten Strukturen einer Welt oder eines bestimmten Sektors dieser Welt, eines Feldes, einverleibt hat und die Wahrnehmung dieser Welt und auch das Handeln in dieser Welt strukturiert.« Bourdieu (1998): S. 145. »Es gibt mit anderen Worten tatsächlich, und das ist meiner Meinung nach überraschend genug, einen Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. All das ist eng miteinander verknüpft. Und das ist, glaube ich, in dieser Klarheit vor mir selten formuliert worden – mit Ausnahme von Schriftstellern.« Bourdieu (1989): S. 25.

**163** | Maas (2008): S. 417-418.

schaft als dezentrales Phänomen beschreibt.<sup>164</sup> In Bezug auf Kommunikation bzw. Information und Wissen hat sich der Begriff der Dezentralisierung vor allem im Hinblick auf die Entwicklung der elektronischen Medien, speziell im Hinblick auf das Internet, etabliert, nämlich in der Frage, ob Dezentralisierung auch gleichzeitig eine Demokratisierung des Wissens bedeute. Die Dezentralisierung der Kommunikation hat jedoch bereits mit der modernen Entwicklung der Schriftlichkeit eingesetzt, denn

»Schriftgebrauch eröffnet Spielräume für die Neuordnung von Sequenzen der Kommunikation, die nicht mehr – wie noch unter den Bedingungen der Mündlichkeit – in die Form eines linearen Nacheinanders gebracht werden müssen. [...] Daraus resultieren ganz

---

**164** | Niklas Luhmanns Systemtheorie gehört zu den prägenden soziologischen Theorien der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Funktionale Differenzierung definiert er u. a. wie folgt: »Funktionale Differenzierung heißt ja, daß sich in der Orientierung an der jeweils eigenen Funktion autonome Teilsysteme der Gesellschaft bilden, die sich selbst-referentiell reproduzieren, sich rekursiv an den jeweils selbstproduzierten Kommunikationen orientieren und damit die Merkmale von strukturdeterminierten autopoietischen Systemen realisieren.« Entscheidend bei dieser Beschreibung der Gesellschaft, die aus »autonomen Teilsystemen« besteht, ist das Fehlen eines Zentrums, weshalb in der Auseinandersetzung mit Luhmann immer wieder die Frage nach der Steuerung auftaucht. Luhmann verweist auch auf die Bedeutung von Sprache und Schrift bei diesem Prozess, etwa wenn er die Autonomie von Teilsystemen (wie etwa das Wissenschaftssystem oder das Erziehungssystem) beschreibt: Die »rekursiv geschlossene, autopoietische Autonomie von Teilsystemen [...] besagt, daß die Teilsystemqualität der Funktionssysteme nicht auf einer Spezifikation gesellschaftlicher Koppelungen im Hinblick auf bestimmte Leistungserwartungen beruht, sondern gerade umgekehrt auf einer Abkoppelung der Eigendynamik dieser Systeme von Bedingungen und Interessen ihrer gesellschaftlichen Umwelt. Dies läuft aber, wie gesagt, nicht auf einen Austritt aus der Gesellschaft hinaus. Die Teilsystemoperationen sind und bleiben gesellschaftliche Kommunikation. Sie sind, solange sie als Kommunikation durchgeführt werden können, immer auch gesellschaftlich angepaßt. Sie setzen auf vielfältige, direkte und indirekte (und oft sehr indirekte) Weise Gesellschaft auf einem Evolutionsniveau voraus, das funktionale Differenzierung ermöglicht. Wichtige Voraussetzungen sind zum Beispiel: die verbreitete Beherrschung von Sprache und Schrift und die Möglichkeit des Übersetzens von einer Sprache in andere; hinreichendes Vertrauen (bzw. eher exzeptionelles Mißtrauen) in die Tatsache, daß Berichte über Wahrnehmungen den tatsächlichen Wahrnehmungen entsprechen«. Niklas Luhmann (1992) [1990]: *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. S. 497, 621-622. Vgl. zudem das Kapitel »Ausdifferenzierung des Erziehungssystems« in: Niklas Luhmann (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. S. 111-141.

neue Möglichkeiten der gleichzeitigen, unkoordinierten Fortsetzung von Kommunikation und des indirekten Anschlusses«<sup>165</sup>.

Die kategoriale Haltung zur Schrift könnte man deshalb auch als die Fähigkeit bezeichnen, diese Möglichkeiten aktiv zu nutzen. Nur wer diese Haltung mitbringt, kann an den dynamischen Verhältnissen der modernen Gesellschaft partizipieren, kann jenes Symbolfeld öffnen.

Die schlechten Leistungen bildungsferner Kinder und Jugendlicher (ein Migrationshintergrund wirkt hier vielfach verstärkend) in normierten Sprachtests führt Maas darauf zurück, dass sie beim Übergang von der »oraten« Dimension der Sprachpraxis zur literaten Praxis nicht die nötige Unterstützung und Förderung bekommen, wie sie für Kinder und Jugendliche in einem »literat« geprägten Umfeld (man könnte es auch als »bildungsnahe« bezeichnen) selbstverständlich ist. Es geht Maas darum festzuhalten, dass diese Schüler/-innen durchaus literate Leistungen vorweisen können, doch, so stellt er fest: »Die literaten Leistungen dieser Schüler sind in der Schule nicht sichtbar. Was sichtbar ist, sind die Abweichungen von der deutschen Norm«<sup>166</sup>. Damit trifft er sich exakt mit jenen Aussagen, die Bourdieu in den 70ern zur mangelnden Sichtbarkeit französischer Regionalsprachen (bildungsferne Kinder wuchsen damals u. a. in ländlichen, von ruralen Strukturen geprägten Gebieten heran) gemacht hat, nämlich: »Zum Eigentlichen der volkstümlichen Sprachkompetenz gehört eben auch, dass sie wie ausgelöscht ist, wenn sie mit einem offiziellen Markt konfrontiert wird«<sup>167</sup>.

**165** | Klaus Kuhm (2003): Telekommunikative Medien und Raumstrukturen der Kommunikation. In: Christiane Funken; Martina Löw (Hg.): Raum – Zeit – Medialität. Interdisziplinäre Studien zur neuen Kommunikationstechniken. S. 97-118. Hier: S. 107.

**166** | Maas (2009): S. 159. In den Schweizer Schulklassen absolvieren die Schüler/-innen des 8. Schuljahres einen Test, der ihren Leistungsstand messen soll, den »Stellwerk«-Test, der ein ganz konkretes Ziel verfolgt: »Stellwerk ermöglicht jedem Schüler und jeder Schülerin eine individuelle Analyse des Leistungsstandes in den fünf Fachbereichen Mathematik, Deutsch, Natur und Technik, Englisch und Französisch. Das Leistungsprofil weist die Stärken und Schwächen des Lernenden aus und hilft die richtigen Massnahmen für eine wirkungsvolle Förderung zu treffen.« <http://www.stellwerk-check.ch/> (abgerufen: 13. Dezember 2014). Die Lehrerin einer Zürcher Klasse, die an einem SR-Projekt teilnahm, berichtete, dass die Ergebnisse der »schwächeren« der Schüler/-innen bei den Resultaten des Testes nicht einmal aufgeführt waren. Als Resultat konnte die Lehrerin feststellen, dass diese Tatsache zu großen Frustrationen führte, mit den Folgen, dass einzelne Schüler/-innen in den darauffolgenden Monaten sich kaum mehr am Unterricht beteiligten.

**167** | Bourdieu (2005b): S. 78.

## 1.8 SCHRIFTSPRACHE UND LITERATUR

Maas geht es in seiner Argumentation nicht allein um die symbolische Ebene der Sprache, mit welcher die Linguistik arbeitet, sondern darum, dass Schriftkultur, etwa in der herkömmlichen Ausprägung der (legitimen) Literatur, den »Zugang zu einer symbolischen Welt öffnet, in der die alltägliche Welt nur als spezifische Verwirklichung möglicher Konstellationen erscheint, die also der Raum für das Durchspielen von Veränderungen ist«. Entsprechend interpretiert Maas metasprachliche Strukturen und Praktiken als »Begleiterscheinungen der sich ausweitenden symbolischen Horizonte«<sup>168</sup>. Habitualisierte Schriftlichkeit, so hält er fest, entsteht nur durch Praxis.<sup>169</sup>

In der historischen Entwicklung wurden Schrift und Schriftlichkeit zunächst auch im säkularisierten Schulsystem vor allem der »schönen«, »erbaulichen« Literatur zugeordnet. Diese Idee von Schriftlichkeit ist ähnlich wie der Bildungsgedanke äußerst zählebig. Auch im 21. Jahrhundert ist diese Vorstellung von Schriftlichkeit noch wirksam, der rasanten Entwicklung der elektronischen Medien zum Trotz. So verstehen laut einem Vortrag über eine im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms »Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz« NFP 56 durchgeführte Studie zur literalen Sozialisation von Jugendlichen<sup>170</sup> bildungsferne Kinder und Jugendliche (in der Studie selber werden sie als »schriftfern« bezeichnet, was im Sinne von Maas' Argumentation als eher problematisch erscheint) unter »Lesen« in erster Linie das Lesen von Büchern, mit welchen sie im Rahmen des schulischen Lernens in Kontakt (oder eben nicht) kommen. Das heißt, Lesen bedeutet für diese Jugendlichen explizit und ausschließlich das Lesen von Texten, die Teil der legitimen Kultur sind. Die Lektüre von Websites, von Zeitschriften, von SMS-Texten, von Facebook-Profilen etc. zählt für sie also nicht zum Lesen. Entsprechend werden sie auch das Verfassen von SMS-Nachrichten, die Kommunika-

**168** | Maas (2008): S. 397.

**169** | Maas (2008): S. 425.

**170** | »Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt« unter der Leitung von Andrea Bertschi-Kaufmann, Annelies Häcki Buhofer, Wassilis Kassis, Winfried Kronig und Hansjakob Schneider war Teil des NFP 56 »Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz«. Die Resultate, ein Schlussbericht und Hinweise auf Publikationen stehen online unter: [http://www.nfp56.ch/d\\_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=7&kati=1](http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=7&kati=1) (abgerufen: 16. Januar 2015). Der Vortrag zum Thema »Sinnzuweisungen. Lesen zwischen Freizeit und Schule« von Andrea Bertschi-Kaufmann und Esther Wiesner fand anlässlich der Tagung »Literale Entwicklungen von Jugendlichen zwischen Schutz und Risiko« vom 21. bis 23. Januar 2009 in Basel statt.



tion in *social networks* nicht zu jener Form von Schriftlichkeit zählen, wie sie von ihnen in der Schule verlangt und erwartet wird. Maas spricht in diesem Zusammenhang von einer »schulische[n] Abwertung trivialer schriftkultureller Aufgaben«<sup>171</sup> (wobei er durch die Verwendung des Wortes »trivial« natürlich ebenfalls bereits eine Abwertung vornimmt).

Als Gegenstück dazu spricht Maas von den Möglichkeiten, welche gerade die legitime Literatur als ein von kommunikativen situativen Bindungen und Beschränkungen getrennter sprachlicher Bereich bietet: »Literatur bietet einen Raum für das Ausprobieren sprachlicher Möglichkeiten (auch bei der formal auf sprachliche Virtuosität ausgerichteten Poesie), gewissermaßen als Verlängerung des kindlichen Probehandelns.«<sup>172</sup>

Hier wird die Problemstellung, um die es in dieser Arbeit in der Folge gehen soll, erst wirklich sichtbar: Zwar bietet die Literatur die Möglichkeit, Sprache ganz anders als im schulischen und alltäglichen Umfeld zu erleben – so überwindet literarische Sprache problemlos die normativen Vorgaben von Orthographie, Grammatik und Wortschatz. Um aber jene Dimension der literarischen Schriftlichkeit zu erfahren, welche zu einer entsprechenden symbolischen Erweiterung von Welt beiträgt, müssen die Leser/-innen – und natürlich auch diejenigen, die Literatur schreiben – bereits komplexe schriftkulturelle Fähigkeiten mitbringen. Bricht man diese Feststellung auf die Ebene der Schulhausromane herunter, bedeutet dies: Um eine Normabweichung (in Grammatik, Orthographie oder Wortschatz) als eine kreative Erweiterung oder ein neugieriges Erforschen (im Sinne der Erweiterung des kindlichen Probehandelns) zu verstehen, muss zuerst die Norm erkannt, akzeptiert und beherrscht werden, ansonsten wird eine Abweichung immer als defizitär beurteilt werden – auch von den Personen selbst, welche die Norm nicht beherrschen. Einem etablierten Schriftsteller, der im Deutschen konsequent Kleinschreibung praktiziert, wird wohl niemand unterstellen, er beherrsche die Groß- und Kleinschreibung nicht – ganz im Gegensatz zu einer jugendlichen Migrantin.

Maas führt auch einen Begriff ein, welcher bei der Analyse der SR-Texte von Bedeutung sein kann, nämlich Verschriftung. Im Gegensatz zu den Konventionen der Schriftlichkeit, so wie sie weiter oben erläutert wurden, versteht Maas unter Verschriftung »die graphische Repräsentation eines mündlich produzierten Textes«. Diese ist prinzipiell auch für jene Sprachvarietäten möglich, die konventionell nicht geschrieben werden, also etwa für »dialektale Varianten des Deutschen«<sup>173</sup>. Obwohl von verschiedenen Schweizer Dialekten durchaus eine Schriftvariante existiert (und auch in Wörterbüchern festgeschrieben ist) und diese auch in Briefen, in E-Mails oder SMS sowie in der Literatur ge-

**171** | Maas (2009): S. 397.

**172** | Maas (2009): S. 397.

**173** | Maas (2008): S. 355.

nutzt wird, ist dieser Aspekt vielversprechend. Vielen SR-Schreibenden fällt es schwer, in der konventionellen schriftlichen Erzählsprache zu schreiben. Hingegen fällt es ihnen vergleichsweise leicht, Dialoge in ihrer Umgangssprache zu verfassen – mit dem doppelten Effekt, dass sie dabei einerseits zu einem Erfolgserlebnis in Sachen Schreiben kommen – bei dialektalen Varianten ist die Schreibweise viel variabler, zudem nutzen die jugendlichen SR-Schreibenden diese Sprache in ihrer schriftlichen Alltagskommunikation per SMS und auf Facebook, das heißt, die Jugendlichen selbst sind kompetent. Andererseits können sie sich mit dem Geschriebenen sehr stark identifizieren: Es ist ihnen vertraut, es klingt ›nach ihnen‹.

In dieser Erfahrung zeigt sich etwas, was in der aktuellen Deutschdidaktik bzw. im Zusammenhang mit Medienbildung bzw. Medienkompetenzförderung zunehmend stärkere Beachtung findet: Die Möglichkeit, im Unterricht dort anzusetzen, wo Schüler/-innen bereits außerschulische Kompetenzen mitbringen, vielleicht sogar kompetenter als ihre Lehrpersonen sind. Dazu gehört etwa der Umgang mit digitalen Medien wie Computerspielen, die Kenntnis von TV-Serien oder Modewissen, aber auch technisches Wissen (zu Computern, Autos etc.) oder Wissen über Sport.

Entsprechend könnte auch das alltagssprachliche Wissen von Kindern und Jugendlichen in den Schulkontext integriert werden, als ein Bereich, in welchem bildungsferne Schüler/-innen zu sprachlichen Erfolgserlebnissen kommen. Auch der Zugang zum alltagssprachlich erworbenen Wissen (das durchaus über die oben erwähnten Kompetenzbereiche hinausgehen kann) ist in der Schule schließlich nur über die Sprache möglich. Oder, wie Maas es als Negativaussage formuliert: »Für die Kinder, die in der Sprache der Schule und dem dort praktizierten Umgang mit Sprache nicht zuhause sind, ist ihr alltagspraktisch erworbenes Wissen dort nichts wert. Es ist mit dem normativ/institutionell Vermittelten nicht zu verbinden.«<sup>174</sup>

Ein Aspekt bei der Analyse von Passagen in SR-Texten, bei welchen man von einer solchen Verschriftlichung sprechen kann, muss jene stilistische Besonderheit sein, welche auch in der Literatur seit den 1990er Jahren gehäuft auftritt und die Peter Sieber mit dem Begriff des *Parlando* bezeichnet hat: eine schriftliche Form, in welcher starke mündliche Einflüsse feststellbar sind. Sieber konstatiert Ende der 90er Jahre anhand von Deutschaußsätzen sowie von Maturaaußsätzen, dass kommunikative Grundmuster in der Schriftlichkeit sich sehr stark in Richtung der Mündlichkeit verschoben haben: »Es sind Texte, die in neuer Weise (vermeintliche) Elemente der Mündlichkeit in einen geschriebenen Text einbauen und damit eine fast dialogische Beziehung zum Leser zu etablieren

versuchen.«<sup>175</sup> In der Literatur kennt man dieses Phänomen schon viel länger, und so könnte man jene Erzähltechnik, die in der englischen Literatur bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts als *stream of consciousness* bezeichnet wird und die u. a. auch die literarische Moderne kennzeichnet, als eine Ausprägung des Parlando verstehen. Als ein Schlüsselwerk in Bezug auf Jugendsprache könnte diesbezüglich »The Catcher in the Rye« von J. D. Salinger bezeichnet werden, ein 1951 erschienener Roman, in welchem der Autor den 16-jährigen Protagonisten seine Gedanken und Gefühle in einer sehr mündlich geprägten Sprache äußern lässt – so kommt in der Originalausgabe (die vor allem in Übersetzungen, u. a. auch in der deutschen, stark zensiert wurde) 255-mal der Ausdruck »goddam« und 44-mal der Ausdruck »fuck« vor.<sup>176</sup>

Die Form des Parlando hat laut Peter Sieber in den 90er Jahren zunehmend auch in die Maturaufsätze von Deutschschweizer Schülerinnen/Schülern Einzug gehalten, ist also bereits zu dieser Zeit akzeptierter Teil schulischer Schriftlichkeit. Doch stellt sich hier dasselbe Problem wie bei der literarischen Schriftlichkeit. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Parlando, wird es von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums verwendet, welche eine kategoriale Haltung gegenüber der Schrift ausgebildet haben (was das Erreichen der Matura im Prinzip schon nahelegt), als eine sprachliche Variante verstanden wird, eine Registervariation, die vielleicht sogar Ausdruck besonderer Kompetenz ist. Wird die Mündlichkeit aber von Jugendlichen aus bildungsfernem Umfeld und in einem entsprechend niedriger bewerteten Schultypus in das schulische Schreiben eingebracht, dann stellt sie mit großer Wahrscheinlichkeit das einzige mögliche Register dar, das dem bzw. der entsprechenden Jugendlichen zur Verfügung steht, und wird ganz anders bewertet. Dies bestätigt sich auch in den weiteren Ausführungen Siebers zum Parlando; er formuliert in seinem Schlusskapitel folgende These: »Parlando wird als Textmuster mit seiner starken Orientierung an konzeptioneller Mündlichkeit erst möglich, nachdem sich konzeptionelle Schriftlichkeit in einem Masse etabliert hat, das Raum eröffnet für neue Mischformen.«<sup>177</sup>

Unter konzeptioneller Schriftlichkeit versteht Sieber hier die vielfach gebräuchliche Definition von Koch/Oesterreicher, die sich 1985 mit den Fragen von Distanz und Nähe in Mündlichkeit und Schriftlichkeit befasst haben.<sup>178</sup> Die

**175** | Peter Sieber (1998): Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. S. 1.

**176** | Diese Zahlen stehen so im deutschsprachigen Wikipedia-Eintrag. [http://de.wikipedia.org/wiki/Der\\_Fänger\\_im\\_Roggen](http://de.wikipedia.org/wiki/Der_Fänger_im_Roggen) (abgerufen: 16. Januar 2015).

**177** | Sieber (1998): S. 263.

**178** | Peter Koch; Wulf Oesterreicher (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. In: Romanistisches Jahrbuch 36 (1985). S. 15-43.

konzeptionelle Schriftlichkeit ist den Autoren gemäß von großer Distanz (des Schreibenden wie des Rezipierenden) zum Geschriebenen geprägt, und auch Maas greift dieses Argument der Distanz auf, wenn er schreibt: »*Schreiben* ist an ein visuelles Medium gebunden, es ist ausgerichtet auf eine distanzierte Kommunikation – oder aber auf einen entsprechend distanzierten (diskursiven) Umgang mit sich selbst, in einer ›monologischen‹ Praxis (Lesen, Notizen, Aufschreiben ...).«<sup>179</sup>

Diese von Distanz geprägte konzeptionelle Schriftlichkeit ist an eine Funktion von Sprache geknüpft, welche die Linguistin Angelika Linke als ein typisches Merkmal der »Sprachkultur« des Bürgertums im 19. Jahrhundert herausgearbeitet hat<sup>180</sup>: die Repräsentationsebene der Sprache. Diese Sprachkultur löste laut Linke das über den Körper und von diesem ausgehend inszenierte »ästhetische Kriterium der Schönheit«<sup>181</sup> ab, welche kennzeichnend für die Aristokratie war (Schönheit und Macht waren in der Aristokratie entsprechend in hohem Maße durch nonverbale Verhaltensweisen repräsentiert, also durch Gesten, Körperhaltungen, Etikette etc.). Das Kriterium, durch welches die Sprache zur Trägerin der Repräsentation von »Kultur« werden konnte, war laut Linke jenes der Korrektheit, also die Orientierung an den Normen der geschriebenen Bildungssprache:

»Es [das ästhetische Kriterium der Schönheit adliger Leibeskultur – G. W.] wird u. a. durch das Kriterium der *Korrektheit* ersetzt – Korrektheit mit Blick auf einen Normenkanon, der vor allem der Schriftsprachlichkeit, der Überregionalität der Standardsprache sowie einer bestimmten Bildungssprachlichkeit verpflichtet ist«<sup>182</sup>.

Ebenso wird das »*Schön-Schreiben*« durch das »*Recht-Schreiben*«, »eine auf orthographische Richtigkeit bedachte Einführung in die Schriftlichkeit ersetzt«<sup>183</sup>. Interessant an Linkes Arbeit ist auch, dass sie betont, in welchem

**179** | Maas (2008): S. 414 (Hervorhebung im Original).

**180** | Im Zusammenhang mit dem Begriff »Sprachkultur« möchte Linke Sprache nicht nur im Hinblick auf ihre Zeichenhaftigkeit und auf ihre Tauglichkeit als Kommunikationsmedium verstanden wissen, sondern sie will untersuchen, inwieweit ihr »eine zentrale Funktion bei der *Konstruktion und Inszenierung symbolischer Ordnungen* zukommt«. Sie bezieht sich diesbezüglich auch auf jenen »theoretischen und methodischen Zugriff zur ›Kulturanalyse‹, wie ihn Utz Maas unter Rückgriff auf Arbeiten des Birmingham Center for Contemporary Cultural Studies skizziert«. Angelika Linke (1996): Sprachkultur und Bürgertum. Zur Mentalitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts. S. 1 (Fußnote 1, Hervorhebungen im Original).

**181** | Linke (1996): S. 318.

**182** | Linke (1996): S. 318 (Hervorhebung im Original).

**183** | Linke (1996): S. 319 (Hervorhebung im Original).

Maße im 19. Jahrhundert – durch die »Entdeckung der Kindheit« und die damit verbundene Aufmerksamkeit auf die Entwicklung der Kinder – die Bildung und Ausbildung als eine »reale Möglichkeit« genutzt wurden, den künftigen sozialen Status eines Kindes zu planen<sup>184</sup>.

Diese aus dem 19. Jahrhundert stammende Einstellung zu Bildung und Ausbildung prägt schließlich auch die aktuelle Bildungsdebatte: Eltern aus bildungsnahen Schichten versuchen, den beruflichen (und damit auch sozialen) Erfolg ihrer Kinder zu planen, vom Kindergarten an die idealen Möglichkeiten für ein (materiell) erfolgreiches Leben sicherzustellen. Entsprechend wenig erfolgversprechend entwickelt sich häufig die Schul- und Berufslaufbahn von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten, deren Eltern keine entsprechenden Bildungsziele für ihre Kinder haben bzw. mit aller Macht verfolgen.

Die typischen Merkmale der Distanz konzeptioneller Schriftlichkeit – wie etwa Reflektiertheit, Situationsentbindung, Themenfixierung oder auch Komplexität, Informationsdichte, Planung – sehen auch Koch/Oesterreicher vor allem in den »Äußerungsformen der literarischen Schriftlichkeit« aus den Angeln gehoben, zeichnen sich diese doch durch »Spontaneität«, »Vertrautheit«, »Expressivität«, »affektive Teilnahme« als den typischen Merkmalen konzeptioneller Mündlichkeit aus.<sup>185</sup> Das Eindringen von Mündlichkeit ist dem literarischen Schreiben der Moderne also bereits eingeschrieben.

Ich gehe deshalb zurück zu jenen Formen von Schriftlichkeit, die eben solche mündliche Einflüsse in hohem Maße aufweisen. Folgt man Siebers Ausführungen zum Parlando, so war diese Mischform aus Schriftlichkeit und Mündlichkeit erst zu einem Zeitpunkt möglich, als die Distanz als Merkmal konzeptioneller Schriftlichkeit sich als Norm vollständig durchgesetzt hatte. Erst eine Übererfüllung der Norm erlaubt Schreibenden (im Falle Siebers handelt es sich um Gymnasiastinnen/Gymnasiasten) Abweichungen, die nicht als defizitär eingestuft, sondern als eine gültige Form schriftsprachlicher Varianz anerkannt werden.

Auf die SR-Texte treffen einige der Kriterien, mit welchen Sieber Parlando definiert, durchaus zu. Konkret ist es vor allem das Kriterium der sprachlichen Uneinheitlichkeit, der »Unachtsamkeit« gegenüber der korrekten Schreibweise von Wörtern und gegenüber den Regeln der Interpunktion bzw. jenes einer nicht immer gleich klaren und logischen Verknüpfung des Textes. Auch geben die SR-Schreibenden häufig auf sehr authentische Weise Einblick in ihre Denkweise und in ihr Empfinden – etwa in der häufig und gerne benutzten Möglichkeit der dialogischen Rede. Insofern hat das Eindringen des Mündlichen in die Schriftlichkeit in den Texten bildungsferner Jugendlicher eine ganz ähnliche

**184** | Vgl. Linke (1996): S. 320-321.

**185** | Koch/Oesterreicher (1985): S. 23.

Funktion. Martin Fix etwa stellt generell fest: »In Schülertexten kann man oft Überlappungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit feststellen – häufig formulieren Kinder ihre Geschichten näher an der Mündlichkeit, als es die schulische Norm von ihnen erwartet.«<sup>186</sup>

Und doch unterscheidet sich die Form des Schreibens in SR-Texten deutlich von der als *Parlando* definierten Sprache der Gymnasiastinnen/Gymnasiasten, die Sieber in seiner Arbeit beschreibt, bzw. es werden einige der dort angeführten Kriterien<sup>187</sup> eben nicht erfüllt, insbesondere jene, die an ein ganz bestimmtes Modell der Schreibentwicklung anschließen und dort als »oberste Stufe« der Schreibentwicklung bezeichnet werden<sup>188</sup>, also schon eine große Kompetenz voraussetzen. Dazu gehört neben »assoziativen Verknüpfungsprinzipien« auch die »direkte Ansprache des Adressaten«, also eine Ausrichtung beim Schreiben, bei der eine »fiktive Gesprächssituation«<sup>189</sup> angenommen wird, eine Art einseitiger Dialog entsteht. In diese direkte Ansprache des Adressatenkreises eingebettet ist das Spiel mit dem In-Erscheinung-Treten eines schreibenden Ichs, indem subjektive Werturteile und Überzeugungen klar als solche kenntlich gemacht werden. Sieber stellt fest, dass insgesamt ein teilweiser Verzicht auf orthographische Korrektheit weniger auf »mangelndes Können als auf eine veränderte Gewichtung«<sup>190</sup> dieser orthographischen Normen schließen lässt. All diese Merkmale des *Parlando* sind in SR-Texten nicht – oder nur sehr selten – anzutreffen, da für die SR-Schreibenden ja das Projekt eine Gelegenheit darstellt zu schreiben, ohne ständig auf orthographische und andere sprachliche bzw. Wissensdefizite aufmerksam gemacht zu werden.

In diesem Sinne ist das *Parlando* vergleichbar mit den Registervariationen in der mündlichen Sprache, zu welchen Jugendliche aus einem bildungsnahen Umfeld fähig sind – indem sie etwa eine an einen Ethnolekt angelehnte Jugendsprache wie den Balkanslang ebenso selbstverständlich in ihrer Alltagssprache verwenden wie Elemente der Bildungssprache wie z. B. lateinischstämmige Fremdwörter. Interessant sind die Überschneidungen des bereits von einer hohen Sprachkompetenz zeugenden *Parlando* mit jener stark von Mündlichkeit geprägten Sprache, wie sie in vielen Schulhausromanen zu finden ist, aber trotzdem, da in diesen Überschneidungen eine gemeinsame Sprachkultur (im Sinne von Linke) Gleichaltriger sowohl aus bildungsnahem als auch bildungsfernem Umfeld zu erkennen ist.

**186** | Martin Fix (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. S. 68.

**187** | Vgl. Sieber (1998): S. 143. Sieber bezieht sich auf das Schreibmodell, das Helmuth Feilke entwickelt hat. Helmuth Feilke: *Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten*. In: *Der Deutschunterricht* 40 (1988). S. 65-81.

**188** | Vgl. Sieber (1998): S. 142-143.

**189** | Sieber (1998): S. 142-143.

**190** | Sieber (1998): S. 142.

Generell aber gelten auch für schriftsprachliche Formen, in die Elemente von Mündlichkeit einfließen, dieselben Grundsätze, wie Maas sie für die »schriftsprachlichen Praktiken« formuliert hat:

»Schriftsprachliche Praktiken führen die Dezentrierung der sprachlichen Praxis weiter, vom situationsgesteuerten zum rein symbolvermittelten Handeln. Insofern sind schriftsprachliche Praktiken Formen des Sprachausbaus. Der schriftsprachliche Ausbau bringt das Potential der Sprache gewissermaßen zu sich selbst – entlastet vom Stress sozialen Handelns, der mit der sprachstrukturellen Nutzung der Ressourcen konkurriert (z.B. der kommunikative Stress in der unmittelbaren Interaktion von Angesicht zu Angesicht).«<sup>191</sup>

Diese Feststellung lässt sich in der einfachen Beobachtung wiedererkennen, dass es vielen über eine höhere Bildung verfügenden Erwachsenen in bestimmten Situationen leichter fällt, einen Brief (oder ein E-Mail) zu schreiben, als einer bestimmten Person mit einem Anliegen persönlich gegenüberzutreten (oder sie anzurufen). Und doch ist die Voraussetzung für diesen Sprachausbau, dass er von der »schon vorher [bevor die Betreffenden mit dem förmlichen Register der Schulsprache konfrontiert werden – G. W.] zuhause praktizierten Registervariation erreichbar ist«<sup>192</sup>, wie Maas formuliert. Das bedeutet, dass die Voraussetzungen für diesen Sprachausbau bereits bei Schuleintritt vorhanden sind. Im Falle bildungsferner Kinder aber stellt das »förmliche Register der Schulsprache« mit seinen normativen Vorgaben nicht den selbstverständlichen »Ausbau des vertrauten Registers«<sup>193</sup> dar. Maas stellt in diesem Zusammenhang die Frage, unter welchen Voraussetzungen der schriftsprachliche Ausbau vom »vertrauten Register« bildungsferner Kinder in der schulischen Praxis erreicht werden kann. Er kommt dabei zu dem Schluss: »Diese [schulische Praxis – G. W.] muss gegebenenfalls (kompensatorisch) das vermitteln, was sie ihrem dominanten Selbstverständnis nach voraussetzt, weil es nicht (mehr) als besondere Kompetenz erscheint: das kulturelle Kapital Schriftkultur als Selbstverständlichkeit.«<sup>194</sup>

In diesem Zusammenhang lohnt es sich noch, einen Blick auf gewisse Aspekte in der Entwicklung einer Sprachvariante zu werfen, die man heute als Alltagssprache, auch als Umgangssprache, bezeichnen würde, welche im Laufe der letzten Jahrhunderte aber wandelnde abwertende Bezeichnungen erfahren hat, da sie als Gegensatz zur Bildungssprache definiert wurde. In diese Sprache, oder wie Maas sagt, in jene »Registervariation« (die auch aus der mündlichen Praxis einer Erstsprache bestehen kann, welche nicht die Unterrichtssprache

**191** | Maas (2008): S. 419.

**192** | Maas (2008): S. 420.

**193** | Maas (2008): S. 420.

**194** | Maas (2008): S. 426-427.

ist) ist jenes Alltagswissen von bildungsfernen Jugendlichen eingeschrieben, von dem aus der schriftsprachliche Ausbau laut Maas erfolgen muss. Die Funktion von Alltagswissen hat sich in funktional differenzierten Gesellschaften im Vergleich zu vorliteraten Gesellschaften entscheidend verändert. In diesem Zusammenhang spielt wieder der Bildungsbegriff eine entscheidende Rolle.

## 1.9 VOLKSSPRACHE – VULGÄRSPRACHE – UNGEBILDETE SPRACHE ETC.

Humboldt weist nicht nur der Vermittlung von antiken Sprachen, sondern durchaus auch der kulturellen Vermittlung von Alltagswissen eine große Bedeutung zu. Ich beziehe mich im Folgenden auf einen Aufsatz von Klaus Giel über »Aufklärung und Volkskultur«<sup>195</sup>. Humboldt definiert laut Giel diese Tradition der Vermittlung von Alltagswissen anhand von »Volkskulturen«<sup>196</sup>, einem heute durchaus problematischen Begriff.<sup>197</sup> Doch versteht Humboldt darunter auch jene Gemeinschaften, in welchen »gesellschaftliche Funktionen und kulturelle Bedeutung noch nicht voneinander unterschieden«<sup>198</sup> werden. Diese Definition kommt der Beschreibung einer vorliteraten Gesellschaft sehr nahe, mit welcher Bourdieu seine soziologisch-ethnologischen Studien während des Algerienkriegs am Beispiel der kabyllischen Gemeinschaften in den 1960er Jahren begann.<sup>199</sup> Ähnlich wie später Bourdieu stellt Humboldt fest, dass die »Volkskultur« die »letzte Voraussetzung allen Verstehens« sei, man könnte auch sagen, die erste Voraussetzung. Denn, so Giel, der »in ihr aufgebaute und entwickelte kulturelle Habitus bestimmt das Vorverständnis, das in jedem Verstehen vorausgesetzt ist. (Um zu verstehen, sagt Humboldt, müsse man in einem gewissen Sinne immer schon verstanden haben.)«<sup>200</sup> In

**195** | Giel (1987): S. 257-294.

**196** | Giel (1987): S. 285-291.

**197** | Zur Diskussion des Volkskulturbegriffs als Teil der Diskussion um die Fachausrichtung der »Volkskunde« auch im deutschsprachigen Raum siehe: Silke Göttisch (2003): Volkskultur: Fund und Erfindung – zum Begriff. In: Hans-Otto Hügel (Hg.): Handbuch Populäre Kultur: Begriffe, Theorien und Diskussionen. S. 83-89. Robert Muchembled (1984) [1982]: Kultur des Volkes – Kultur der Eliten. Die Geschichte einer erfolgreichen Verdrängung. Aus dem Französischen von Ariane Forkel. Peter Burke (1981): Helden, Schurken und Narren. Europäische Volkskultur in der frühen Neuzeit. Hg. und mit einem Vorwort von Rudolf Schenda. Aus dem Englischen von Susanne Schenda.

**198** | Giel (1987): S. 288.

**199** | Vgl. Pierre Bourdieu (1979) [1976]: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft.

**200** | Giel (1987): S. 290.



modernen und funktional differenzierten Gesellschaften aber gibt es keinen einheitlichen kulturellen Habitus. Und doch ist ein Teil dessen, was Bourdieu als kulturelles Kapital bezeichnet, ebenfalls etwas, was sich völlig unauffällig auch »ohne ausdrücklich geplante Erziehungsmaßnahmen, also völlig unbewußt«<sup>201</sup> vollzieht. Nämlich das, was Bourdieu als »inkorporiertes Kulturkapital«<sup>202</sup> bezeichnet, also etwas, was zum »festen Bestandteil der ›Person‹, zum Habitus«<sup>203</sup> geworden ist und das man durchaus auch als Alltagswissen bezeichnen könnte. Der an sich neutrale Begriff des Kulturkapitals bekommt im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Unterschieden insofern Bedeutung, als in modernen Gesellschaften dasjenige Kulturkapital den größten ›Profit‹ abwirft, welches in jener Form auftritt, »die man auf französisch ›culture‹, auf deutsch ›Bildung‹, auf englisch ›cultivation‹ nennt«<sup>204</sup>. Und dieses Kapital ist in gewisser Weise vererbbar.<sup>205</sup>

Damit möchte ich noch einmal zur Sprache zurückkommen, zur Sprache, die jemand – als Teil seines kulturellen Habitus, welcher als inkorporiertes kulturelles Kapital wirksam wird (z.B. in der Schule) – zur Verfügung hat, der sich an einem bestimmten Platz im sozialen Raum befindet. Wovon es abhängt, wie »rentabel« dieses sprachliche Kapital im Feld der Bildung ist, beschreiben Bourdieu und Passeron in einem frühen Aufsatz zum Bildungswesen und zur Bildungssprache folgendermaßen:

»Genauer noch hängt der Wert des bildungstechnisch rentablen sprachlichen Kapitals, über das jeder einzelne verfügt, von der Distanz zwischen den sprachlichen Anforderungen des Bildungswesens und der (nicht nur durch den lexikalischen Umfang, sondern durch ihre syntaktische Komplexität gekennzeichneten) Sprache seiner Herkunftsklasse ab.«<sup>206</sup>

**201** | Bourdieu (2005a): S. 57.

**202** | Bourdieu (2005a): S. 55-59.

**203** | Bourdieu (2005a): S. 56.

**204** | Bourdieu (2005a): S. 55.

**205** | »[A]ndererseits ist aber auch bekannt, dass die Akkumulation kulturellen Kapitals von frühester Kindheit an – die Voraussetzung zur schnellen und mühelosen Aneignung jeglicher Art von nützlichen Fähigkeiten – ohne Verzögerung und Zeitverlust nur in Familien stattfindet, die über ein so starkes Kulturkapital verfügen, dass die gesamte Zeit der Sozialisation zugleich eine Zeit der Akkumulation ist. Daraus folgt, dass die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist.« Bourdieu (2005a): S. 58.

**206** | Bourdieu/Passeron (1971): S. 110.

Bourdieu / Passeron unterscheiden zwei Extreme des sprachlichen Habitus, die »bürgerliche Sprache«<sup>207</sup> und die »Vulgärsprache«<sup>208</sup>. Diese Begriffe sind aus heutiger Perspektive überholt, zudem sind sie auf den deutschen Sprachraum bezogen wenig weiterführend. Übersetzt man sie in die – historisch relevanten – beiden Begriffe der Volkssprache und der Bildungssprache und überführt diese wiederum in die heute aktuellen Begriffe der Umgangssprache und der schriftlichen Standardsprache, dann befinden wir uns wieder mitten in einem aktuellen Diskurs – der sich in der Schweiz etwa in der Diskussion um die Verwendung der mündlichen Standardsprache an Stelle der Umgangssprache (welche sich in der Schweiz mehrheitlich als eine noch verhältnismäßig weit von der Standardsprache entfernte Mundart präsentiert) in Schulen und Kindergärten niederschlägt. Und wiederum findet im Rahmen dieser Diskussion vielfach eine Abwertung der Umgangssprache auf Kosten der Standardsprache statt – zumindest im institutionellen Umfeld der Bildungspolitik, während im allgemeinen politischen Diskurs entsprechende Gegenteilstendenzen nationalistischer, kulturhistorischer und künstlerisch-identifikatorischer Natur zu beobachten sind.

Zudem lassen sich sprachliche Merkmale, wie sie Bourdieu/Passeron 1971 für die »Vulgärsprache«, also die – mündliche – Sprache einer französischen Unterschicht (die beiden französischen Wissenschaftler sprachen damals keineswegs von Migrantinnen/Migranten und zählten zur Unterschicht keineswegs nur die städtische Arbeiterschicht, sondern auch die Landbevölkerung), als typisch beschreiben, auch in der (mündlichen) Sprache heutiger sogenannt bildungsferner – vor allem männlicher – Jugendlicher wiederfinden. Dazu gehören »Expressivität« oder, noch besser: »Expressionismus«, wobei letzterer sich einerseits dadurch auszeichnet, dass die entsprechende Person beim Sprechen bzw. Erzählen von »Einzelfall zu Einzelfall, von Illustration zu Parabel springt«, also großen Wert auf Anschaulichkeit legt. Zudem gehört es zu den Merkmalen der »Vulgärsprache«, dass sie häufig in »Spott, Anzüglichkeiten und Obszönitäten ausweicht«,<sup>209</sup> um Emphase auszudrücken. Gerade im

**207** | »Bürgerlich« ist hier nach französischem Modell definiert, das heißt, es ist nicht deckungsgleich mit dem im deutschsprachigen Raum üblichen Begriff »bildungsbürgerlich«.

**208** | Es ist bezeichnend, dass der Gegensatz zur gebildeten Sprache stets mit einem abwertenden Sinn versehen wurde und wird: Vulgärsprache, Gossensprache, oder es wurde ein Begriff verwendet, welcher in einem gebildeten Umfeld als abwertend verstanden wurde, als ein Begriff »niedrige[r] Varietäten« (Koch/Oesterreicher 1994: S. 600): »Volkssprache«, und später auch »Umgangssprache« bzw. »*colloquial English*«, »*français familier*« etc. Auch die Ausdrücke »Jargon« oder »Slang« können zu dieser Kategorie von Begriffen gezählt werden.

**209** | Bourdieu/Passeron (1971): S. 111.

Bereich der Obszönitäten wird man in der Alltagssprache von Jugendlichen sofort fündig werden, wobei man berücksichtigen muss, dass diese Form des verbalen Überschreitens von sprachlichen Tabus zum typischen Verhalten in der Pubertät und Adoleszenz gehört, vor allem bei männlichen Jugendlichen.<sup>210</sup>

Die beiden Forscher sehen diese Sprechweise aber auch als charakteristisch für soziale Klassen an, »die nicht über die Voraussetzungen verfügen, um die objektive Bezeichnung vom subjektiven Kontext, das Gesehene von der Perspektive, die es prägt, unterscheiden zu können.«<sup>211</sup> Hier sprechen sie etwas an, was Maas in seinen linguistischen Annäherungen an die Sprache von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als das Fehlen einer »kategorialen Haltung zur Schriftlichkeit« bezeichnet hat. Martin Fix verweist in diesem Zusammenhang auf Untersuchungen, welche in den 1930er Jahren in oralen, also vorschriftlichen Kulturen, durchgeführt wurden, wobei man festgestellt hat, dass die Versuchspersonen »überzeugt [waren], dass ein kategoriales Denken uninteressant und nebensächlich sei«, während sie vor allem Wert auf »das operative Denken« legten, also »konkret und situativ eingebunden« dachten.<sup>212</sup>

Auch in Forschungsarbeiten, welche in den 90er Jahren zum Thema »Vernacular Writing«<sup>213</sup> im Zusammenhang mit dem Schreiben von Jugendlichen (häufig mit Migrationshintergrund) vor allem in den USA durchgeführt wurden, ist der Aspekt der Vermischung von literalen und oralen Praktiken zentral, etwa in einer Studie von Miriam Camitta, die mit Highschoolschülerinnen/-schülern im Alter zwischen vierzehn und achtzehn in Philadelphia

**210** | Hier muss auch angemerkt werden, dass u. a. in den Deutschschweizer Mundarten eine starke Akzeptanz der Verwendung von obszönen Begriffen zum Ausdruck von Emphase herrscht, die keineswegs nur auf eine wie auch immer definierte Unterschicht beschränkt bleibt. Ich denke an Ausdrücke wie »es Huurepuff« (ein »Hurenpuff«, für »Chaos«) oder »Hurefreud« (für »große Freude«) oder »Seich« (»Pisse« für »Blödsinn«).

**211** | Bourdieu/Passeron (1971): S. 111. Bourdieu/Passeron warnen in einer Fußnotenbemerkung (S. 111) jedoch eindringlich davor, den »Produktionshabitus (in diesem Fall die Einstellung zur Sprache) auf sein Produkt (hier eine bestimmte Sprachstruktur) zu reduzieren, da man sonst in der Sprache das determinierende Prinzip für die Einstellungen suchen oder einfacher, das linguistische Produkt für den Produzenten der Einstellungen halten muß, die es produzieren.« Mit anderen Worten, die Sprache ist bereits ein kulturelles Produkt, das man nicht mit den kulturellen Bedingungen seiner Entstehung verwechseln darf.

**212** | Fix (2006): S. 68. Fix verweist in diesem Zusammenhang auf Walter Ong (1987): *Oralität und Literalität: Die Technologisierung des Wortes*. S. 56.

**213** | Hier verstanden in der Bedeutung von »a variety of the everyday language specific to a social group or region« (vgl. <http://www.thefreedictionary.com/vernacular>; abgerufen: 16. Januar 2015), was in etwa der Bedeutung von Umgangssprache im Sinne eines Soziolekts, Regiolekts oder Ethnolekts im Deutschen entspricht.

arbeitete: »We saw writing take place in what has been traditionally characterised as a condition of oral literature and performance, that is, in the context of face-to-face communication.«<sup>214</sup> Dass sich Camitta dabei auch auf Texte stützen konnte, welche die Schüler/-innen in ihrer Freizeit bzw. während der Schulzeit aus eigenem Antrieb geschrieben hatten, hat vermutlich damit zu tun, dass die Schule, in welcher sie ihre Untersuchungen durchführte, keine »regular« high public school« war, sondern eine, die in den 60er Jahren in Anlehnung an die Konzepte des »British Summerhill project« gegründet worden war und auch zur Zeit der Untersuchung noch gewisse informale Lernvoraussetzungen bot. Die Voraussetzungen des Lernens und des Schreibens waren deshalb sehr verschieden von jenen, die im SR-Projekt anzutreffen sind. Trotzdem ist eine Aussage Camittas im Hinblick auf die Schreibmotivation und die Auseinandersetzung mit dem Schreiben auch im Zusammenhang mit dem SR-Projekt von Bedeutung, deutet sie doch eine interessante Untersuchungsperspektive an: »We noticed, in particular, that when students were allowed to write about topics that were important to them and part of their own experience [...], their enthusiasm for those topics generated talk about their writing.«<sup>215</sup>

**214** | Miriam Camitta (1993): Vernacular Writing: Varieties of literacy among Philadelphia High School students. In: Brian V. Street (Hg.): Cross-cultural approaches to Literacy. S. 228-246. Hier: S. 231.

**215** | Camitta (1993): S. 231.