

Literalität und Bildung

Festschrift zum 60. Geburtstag von
Prof. Dr. Michael W. Schwander

herausgegeben von

Hermann J. Forneck
und
Wilfried Lippitz

Tectum Verlag
Marburg 2002

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Forneck, Hermann J.; Lippitz, Wilfried (Hg.):

Literalität und Bildung.

Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Michael W. Schwander.

/ herausgegeben von Hermann J. Forneck und Wilfried Lippitz

- Marburg : Tectum Verlag, 2002

ISBN 3-8288-8341-9

© Tectum Verlag

Tectum Verlag
Marburg 2002

VORBEMERKUNG

Die Entstehung einer solchen Publikation hat ihre eigenen innerinstitutionellen Entstehungsgeschichten und -bedingungen. Zum einen ist hier der fruchtbare Arbeitszusammenhang von Mitarbeitern/-innen der erziehungswissenschaftlichen Institute an der Justus-Liebig-Universität zu nennen. Zum andern hat die Vereinigung der Freunde der Universität die Veröffentlichung finanziell unterstützt. Jedoch: Ohne den enormen Arbeitsaufwand von *Regina Requero* in einer bereits arbeitsintensiven Phase, ohne ihre beharrlichen Mahnungen wäre die Herausgabe von ‚Literalität und Bildung‘ nicht möglich gewesen.

Gießen, im Dezember 2001

Hermann J. Forneck und Wilfried Lippitz

Anne Schlüter

Die stille Schülerin – oder: Das Schweigen im sozialen Raum

Wer sprach- und redegewandt ist, nimmt Raum ein, hinterlässt eher Eindrücke und Spuren als diejenigen Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht schweigen. Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich oft aufgefordert, stille Schülerinnen und Schüler zu ermuntern, doch auch einmal etwas zu sagen. Manchmal eher widerwillig wird solchen Anforderungen begegnet. Was bedeutet das Schweigen im schulischen Klassenraum oder auch im Seminarraum der Hochschule? Mangelndes Interesse, wie häufig vermutet wird?

Mit der exemplarischen Darstellung der Bildungsgeschichte einer Arbeitertochter soll diese Frage diskutiert werden. Auf diese Weise lässt sich eine Annäherung an das soziale Phänomen des Stillseins erreichen und damit ein Verständnis für soziale Kontexte, in denen das „Nicht – zur – Sprache – kommen“ vor einem biographischen Hintergrund einen Sinn macht.

Die Bildungsgeschichte einer stillen Schülerin: „Im Schriftlichen kein Problem!“

Ulrikes¹ Bildungsweg von der Volksschule zum Gymnasium gelang aufgrund der Empfehlungen von Lehrern, denn ihre Eltern hätten sie nicht zur weiterführenden Schule geschickt. Aufgewachsen im Ruhrgebiet, eingeschult 1959, war sie die einzige aus ihrer Grundschulklasse, die zum Gymnasium wechselte. Ihr Vater, ein Bergmann, fühlte sich für die Schulbildung seiner Tochter nicht zuständig. Ihre Mutter war nur zögerlich auf die mehrfach geäußerten Empfehlungen der Schule eingegangen, denn sie antizipierte, dass sie ihrer Tochter auf dem Weg zur „höheren Schulbildung“ nicht helfen kann. Doch einmal überzeugt, dass dieser Weg für Ulrike wichtig sein könnte, übernahm sie die verantwortliche Unterstützung, den Schulweg für Ulrike zu

¹ Ulrike ist zum Zeitpunkt des Interviews 40 Jahre alt, hat studiert und promoviert, ist verheiratet und hat einen achtjährigen Sohn.

managen: u.a. durch zeitlich „strikte Vorgaben“ für die Erledigung von Hausaufgaben, die Unterbindung anderer Ablenkungen wie Sport, Fernsehen, usw. sowie durch Entlastung von häuslichen Verpflichtungen. Die Rigidität, mit der Ulrikes Mutter dafür sorgte, dass diese den schulischen Anforderungen nachkam, zeigte sich beispielsweise auch in der Vorgabe, „erst den Pflichtteil absolvieren dann spielen“.

Dazu Ulrike:

„Wenn ich Glück hatte, war ich um drei fertig, wenn es wenig war, manchmal aber auch erst um fünf, und dann durfte ich bis sechs nach draußen oder halbsieben und dann war Schluss, dann wurde zu Abend gegessen und dann geschlafen. Also die Hausaufgaben standen schon immer an erster Stelle, das musste erst, was, was Pflicht war, musste erst absolviert werden“ (Z. 1358-73).

Außerdem erinnert sie sich an den Zwang zu guten Zensuren. Sie wusste, ihre Mutter würde sie zurück an die Volksschule schicken, wenn sie Fünfen nach Hause brachte.

Ulrike war erfolgreich. Ihr Abiturzeugnis wies überwiegend Zweien auf, eine Eins im Sport und eine Drei in Chemie und Latein. Sie beschreibt sich für die Schulzeit als „still, zurückhaltend und ehrgeizig“. Erst während der Studienzeit (!) hat sich ihre Reserviertheit gelöst. Heute spricht sie ohne Scheu, auch über sich selbst. Rückblickend erklärt sie:

„Ich war also nicht immer so, wie ich jetzt bin, ich hab' also nicht geredet, wenn man mich nicht gefragt hat. Von mir aus hab' ich nichts gesagt, und ich habe auch ganz lange so Bemerkungen im Zeugnis gehabt über meine Beteiligung im Unterricht: Ich sollte mich beteiligen, gefälligst mal, auch mutiger sein“ (Z. 1087-92).

Sie attestiert sich mit dieser Aussage einen Entwicklungsprozess von der stillen Schülerin zu einer Frau, die redet, das heißt auch: die Raum einnimmt. Doch Schule, so erinnert sie sich, erwartete nicht allein mündliche Äußerungen, sondern auch schriftliche. Im Schriftlichen konnte sie sich ausdrücken. Das hat sie während der Schulzeit beruhigt, denn sie wusste: „die Leistungsbeurteilung war ja zum großen Teil auf schriftliche Sachen aufgebaut“, ansonsten aber hörte sie lieber zu, wenn andere etwas erzählten. Ihr Schweigen im Klassenraum sieht sie auch in ihrer sozialen Herkunftskultur begründet:

„Ich hab' natürlich auch so in der Schulzeit mitgekriegt, dass durch mein Elternhaus, ja, dass da auch im Vergleich zu den Elternhäusern der Mitschülerinnen so negative Aspekte waren. Ich hab' ja eben schon mal so 'n negativen Aspekt angesprochen. Und das ich dann auch meinte, wenn ich jetzt nicht so viel sag', dann fällt das nicht so schnell auf², oder dass ich vielleicht meinte, ich könnte nicht, ich wär' nicht so reddegewandt wie andere. Im Schriftlichen kein Problem, toll ne?, und auch immer korrekt, aber so mündlich hab' ich mich dann immer zurückgenommen, weil, vielleicht aber auch aus anderen Gründen heraus, weil ich nicht so viel zu berichten hatte, vielleicht, weil ich von den Erfahrungen her, so wie ich erzählte, mit Irmhild, die das und das mit den Eltern gemacht hatte, weil die haben über so unterschiedliche Sachen gesprochen, das waren manchmal Themen, wenn ich dann da war, da hatte ich noch nie was von gehört. Ja, dass ich vielleicht inhaltlich auch nicht so viel zu bieten hatte. Das hat sich natürlich dann im Laufe der Zeit des Studiums verändert. Ich war in Frauengruppen, hab' dann natürlich auch mehr Selbstbewusstsein entwickelt, irgendwann war mir das dann auch klar, das ich daran was tun musste. Diese Selbsterfahrungsgruppen mit Frauen, die waren ganz gut. ...Und dann natürlich auch immer so sukzessiv die Anerkennung, dass ich ja doch wohl 'ne Menge zu bieten hab', auch wenn ich nicht so viel gesagt hab' und da ich dann auch diesen Rückschluss gezogen habe: du kannst ruhig mehr sagen, es ist schon in Ordnung, du hast doch offensichtlich so 'ne ganze Menge an Möglichkeiten, aber es hat lange gedauert. Während des Studiums war dann irgendwann der Knoten raus“ (Z. 1125-55).

Gebildet hatte sich der „Knoten“ aus den erfahrenen sozialen Unterschieden, aus den Themen, die in ihrem Elternhaus nicht zur Sprache kamen und aus den gefühlten Leerräumen, die sie zunächst nicht füllen konnte. Durch ihre Leistungserfolge in der Schule und ihre Selbsterfahrungsgruppen im Studium erfährt sie schließlich die soziale Anerkennung, die ihr hilft, den sozialen Raum auch für sich zu öffnen. Mit einem suggestiv eingesetzten Imperativ eingeleitet, „du hast doch offensichtlich so 'ne ganze Menge an Möglichkeiten“ überwindet sie ihre festgestellten Begrenzungen. Das Bild – sprachlich auf die Metapher des „Knotens“ gebracht, der gelöst werden musste, - verweist auf einen individuellen Bildungsprozess.

Das Bild des „Knotens“ ist der sprachliche Träger für eine Reaktion auf eine Zurückhaltung, die aus dem Spannungsfeld der Anforderungen aus unterschiedlichen sozialen Kulturen erwächst. In der Lebenswelt der Arbeiterfamili-

² Sie bezieht sich auf die Aussage, dass ihre Mitschülerinnen nicht aus der Arbeiterklasse kamen. Wenn sie diese besuchte, stellte sie fest, dass die z.B. Klavier- und Orgelunterricht hatten und sie nicht, oder dass die einen Plattenspieler hatten und sie selbst lediglich ein Radio, usw.

en hat das Deutungsmuster „Arbeit“ eher als „Bildung“ einen Wert. Wenn die weiterführende schulische Bildung als Übergang in eine andere Kultur aufgefasst wird, in der spezifische Anforderungen bestehen, die zu internalisieren sind, dann kann dies innerlich zu „Knoten“ führen. Für den Aufstieg über Bildung bedeutet die Lösung des „Knotens“ eine Umdeutung derjenigen Werte, die die Herkunftsfamilie vermittelte. In der Arbeitskultur wird Bildung als Luxus betrachtet, der von den in der Produktion arbeitenden Menschen zu finanzieren ist.³

Das Schweigen im sozialen Raum

Mündlichkeit im Gegensatz zur Schriftlichkeit wird vor dem Hintergrund der sozialen Herkunftskultur als Ausdrucksmöglichkeit unterschiedlich bewertet. Während schriftliche Äußerungen als „kein Problem“ eingestuft werden, machen mündliche Äußerungen offensichtlich dann Probleme, wenn es eine dominante Kultur im Klassenraum und im sozialen Raum der Begegnung gibt.

Welcher Zusammenhang von Bildungskultur und gesellschaftlicher Ordnung unterliegt den biographischen Äußerungen einer über Bildung aufgestiegenen Arbeitertochter, die die objektiven Strukturen im sozialen Raum wahrgenommen hat und in einer Metapher zum Ausdruck bringt?

Die Wahrnehmung von sozialer Welt – das hat Bourdieu sehr deutlich formuliert – impliziert einen jeweils individuellen Konstruktionsakt, der sich im Wesentlichen in der Praxis vollzieht und zwar „jenseits expliziter Vorstellung und verbalem Ausdruck“.⁴

Folgendes Zitat erläutert diese Annahme ausführlicher:

„Der Sinn für die eigene soziale Stellung als Gespür dafür, was man >sich erlauben< darf und was nicht, schließt ein das stillschweigende Akzeptieren der Stellung, einen Sinn für Grenzen (>das ist nichts für uns<), oder, in anderen Worten, aber das gleiche meinent: einen Sinn für Distanz, für Nähe und Ferne, die es zu signalisieren, selber wie von Seiten der

³ Ausführlicher dazu: Anne Schlüter: Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen 1999.

⁴ Bourdieu, Pierre: Sozialer Raum und >Klassen<. Frankfurt a.M. 1985, S. 17

anderen einzuhalten und zu respektieren gilt – und dies sicher um so stärker, je rigider die Lebensbedingungen sind und je rigider das Realitätsprinzip vorherrscht (von daher der geschärfte Realitätssinn, der die Beherrschten und deren Weltsicht kennzeichnet, gleichsam ein gesellschaftlich konstituierter Selbsterhaltungstrieb, der als konservativ in einer von außen herangetragenen, also normativen Vorstellung von den „objektiven Interessen“ derer, denen er zu leben oder zu überleben hilft, erscheinen kann).⁵

Wenn wir Ulrikes Schweigen als Ausdruck der Inkorporierung der objektiven Strukturen des sozialen Raums verstehen, was Ulrike in ihrer Darstellung nahe legt, dann kommt darin die Wahrnehmung und der Sinn für die eigene Stellung im sozialen Raum zum Ausdruck. Ulrikes Schweigen haftet das Moment des symbolischen Kräftevergleichs im sozialen Raum an. Ihr Schweigen im Gymnasium – übrigens einem Mädchengymnasium – lässt sich als Anerkennung der (bildungs-)bürgerlichen Kultur verstehen, der sie nicht angehört. Sie überwindet das Schweigen erst, als sie im Ringen um ihre Position im sozialen Gefüge ihre Entwicklung aus den Verstrickungen löst, indem sie eigene Grenzen zieht. Indem sie erkennt, etwas dafür tun zu müssen, gewinnt sie an Fähigkeiten, das soziale Umfeld mit dem Wert der mündlichen Äußerungen als bedeutsam für sich zu akzeptieren. Doch wie gestaltet sich die Inanspruchnahme des Raumes in der Konfrontation mit ihrer Herkunftskultur? Dies wird besonders an folgender Begebenheit explizit, die sie im Interview erzählt:

Ulrike hat sich bei ihrem Arbeitgeber beurlauben lassen, um über ein Stipendium abgesichert eine Habilitationsschrift anzufertigen. Zur Habilitation verhält sich ihre Herkunftsfamilie eher distanziert bis verständnislos. Ulrike erzählt, wie ihre Tanten darauf reagierten: Sie zitiert diese: *„Kriegt die denn nie genug? Will die denn nicht mal endlich aufhören mit der Lernerei?“* Ulrike äußert sich über deren Verhalten empört: *„So als wenn das was Schreckliches wäre oder man kriegte die Nase voll oder es stimmte bei der irgendwas hier oben nicht! So, als wenn Lernen aber was anderes ist als Leben“* (Z. 1656-60).

Bereits in der Frage steckt eine doppeldeutige Botschaft. Einerseits sagt die Verwandtschaft damit: Sei doch zufrieden mit dem, was du hast. Und andererseits: hat sie noch nicht genug? Was auch soviel bedeutet wie: sie ist unersättlich und damit ungehörig und unverschämt. Sie kennt ihre Grenzen nicht. Und der Anschlusssatz bestätigt dies: der Satz *„Will die denn nicht mal aufhören*

⁵ ebda, S. 18

mit der Lernerei?“ enthält nicht allein eine Abwertung des Lernens, sondern auch der fehlenden Anerkennung ihrer Leistung. Ihre Empörung verweist auf ein Gefühl der Frustration, das sich aus den Interaktionen der Herkunftskultur bildete.

Das, was Ulrike an Erklärung anbietet, ist ebenso doppelbödig, wenn es in die soziale Herkunft zurückgebunden wird. Lernen ist nach dem Verständnis der Arbeitskultur keine Arbeit. Lernen bedeutet, noch nicht erwachsen zu sein und noch nicht selbständig zu sein. Lernende werden ja normalerweise auch „durchgefüttert“ von denen, die in der Arbeitsgesellschaft erwerbstätig sind. Vom Alter her ist sie längst selbständig. In der Bildungskultur jedoch hat Ulrike mit der Promotion gerade einen passablen Status erreicht. Daher die Empörung bei Ulrike: „So als wenn das was Schreckliches wäre...“. Nach ihrem eigenen Verständnis – und damit der durchlaufenen Bildungskultur – ist „Lernerei“ eben nicht nur Vorbereitung aufs Leben und auf eine Erwerbsbeschäftigung. Leben und Lernen gehören für sie notwendigerweise zusammen. Sie gibt zu verstehen, dass dies ihre Haltung ist.

Gefühl, Bildung und Ordnungsstruktur

Gefühle sind „zwischenmenschliche Emotionsderivate“.⁶ Indem Ulrike sich Luft macht über die Zumutungen der Verwandtschaft, distanziert sie sich auch von ihr. Sie wehrt sich gegen die ausgesprochene Erwartung, sich zufrieden zu geben. Doch das Gefühl der Frustration, was darin zum Ausdruck kommt, zeigt gleichzeitig ihr Involviertsein in ihre soziale Herkunftskultur. Denn so leicht lässt sich die soziale Erfahrung nicht abschütteln, mit der ihre Gefühlswelt strukturiert wurde.

Gefühle gelten als partikular, nicht universell wie Reflexion bzw. die Ratio. Und doch zeigen Gefühle, die sich zum Beispiel als Empörung äußern, auch auf Grenzziehungen hin, die als Zumutung für eigene Entwicklungen gespürt werden. Sie hat die Erwartungen ihrer Verwandtschaft enttäuscht, und sie wiederum zeigt sich über die mangelnde Anerkennung ihrer Familie und Verwandt-

schaft enttäuscht, darum muss sie deutlich formulieren, dass ihr Wertessystem ein anderes ist. Ein Akt der Selbstbehauptung.

Gefühle sind für Georg Simmel nicht nur ein einfacher Reflex auf gesellschaftliche Wirklichkeit, sondern sie stellen eine eigene Aneignungsweise von sozialer Wirklichkeit dar. Die Individuen geben über Gefühle den Dingen und Ereignissen eine Bedeutung. In Gefühlen bringen sie Wertungen zum Ausdruck. Damit wird die objektive Kultur nach subjektiven Relevanzen gewichtet. Obgleich die Dinge unabhängig von den Individuen existieren, werden diese durch Wertschätzung, Indifferenz oder Ablehnung für das jeweilige Individuum zu einer eigenen seelischen Welt. Damit tragen Gefühle zum Bestand des sozialen Zusammenhangs bei. Dankbarkeit, Liebe, Neid, Missgunst tragen zur Kohärenz sozialer Wechselwirkungen bei, indem sie emotionale Verbindungsfäden zwischen den Subjekten knüpfen, die stärker sind als bloß rationale Interessen.⁷

Wenn Kultur und Sozialstrukturen „Gefühlsschablonen“ liefern, oder wie Ulich und Kapfhammer zusammenfassen: „Die Übernahme einer Kultur ist die Übernahme einer bestimmten Art und Weise, die Welt zu interpretieren“,⁸ dann lässt sich das Schweigen im sozialen Raum zunächst verstehen als Resultat sozialer Beziehungsmuster im Klassenraum, das erst in einem Bewusstseinsprozess, also durch Reflexion über das eigene Selbst zugänglich und dadurch möglicherweise veränderbar wird.

Aufstieg über Bildung

Ulrikes Bildungsweg, der von der Herkunftsfamilie so nicht gewollt war, konnte gelingen, weil ihre Leistungsbereitschaft – ihr Ehrgeiz – durch Lehrer und Lehrerinnen sowie das Verhalten der Mutter gestützt wurden. Der Mobilitätsmechanismus lag in pflichterfüllenden Lernen und im stützenden Netzwerk. Das Schweigen verweist auf kulturell erlebte Differenz und soziale Spaltung. Sie

⁷ Neckel, Sighart: Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt / New York 1991, S. 82

⁸ Ulich, Dieter & Kapfhammer, Hans-Peter: Sozialisation der Emotionen. In: Klaus Hurrelmann/ Dieter Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. neu bearb. Aufl. Weinheim / Basel 1991, S. 558

⁶ Anne Dickson: Die Kraft der Emotionen. München 2001, S. 177

hat diese in ihrer Person als Spannungsverhältnis gespürt, was darauf weist, dass soziale und damit verbundene kulturelle Differenzen in die Individuen verlagert werden und von diesen ausgehalten werden müssen. Auch wenn das Spannungsverhältnis im sozialen Kontext eingebunden ist, muss es vom Individuum bearbeitet und bewältigt werden. Eine Form des Bildungsprozesses und der Internalisierung der geltenden Werte beim Aufstieg über Bildung verläuft demnach schweigend, das heißt: im inneren Raum. Wie Ulrikes Lebenslauf zeigt, bedürfen solche Prozesse der sozialen Anerkennung durch andere, da sie nicht selbstverständlich gelingen.