

Ingolf Erler, Manfred Krenn, Michael Rittberger

Bildungsdünkel

Bildung als Distinktion und soziale Beschämung

Schulheft 157/2015

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 40. Jahrgang 2015

© 2015 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5453-4

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:

+43/0664 14 13 148, E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at;

Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Ingolf Erler, Manfred Krenn, Michael Rittberger

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:

0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 35,00/45,90 sfr

Einzelheft: € 15,50/21,90 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Inhalt	
Uwe Bolius (1940–2014)	5
Editorial	6
Alex Demirović Bildung und Gesellschaftskritik Zur Produktion kritischen Wissens	9
Michael Rittberger Die Geschichte des Bildungsbegriffs	23
Michael Sertl Reformpädagogik mit eingebautem Bildungsdünkel Zur Soziologie des Bildungsbürgertums	38
Manfred Krenn Symbolische Gewalt und Bildungsbenachteiligung Zum sozialen Beschämungspotenzial von Schriftsprache	52
Marianne Neissl Scheitern ist nicht vorgesehen	68
Uwe H. Bittlingmayer/Ullrich Bauer Funktionaler Analphabetismus als notwendige Kehrseite von Bildungsdünkel	81
Ingolf Erler Vielfalt der Lernkulturen	96
Daniela Holzer Widerstand als Bewältigungsstrategie?	115
Stefan Vater Wirklich nützliches Wissen?	122
<i>Überlegungen, ausgehend von Paul Willis' Studie „Learning to labour“</i>	
AutorInnen	132



Uwe Bolius (1940–2014)

Wie wir erst jetzt erfahren haben, ist mit Uwe Bolius ein zweiter Mitbegründer der *schulhefte* im August 2014 nach langer schwerer Krankheit verstorben. Unser Mitgefühl gehört seiner Familie, insbesondere Traudi Bolius, ebenfalls eine häufige Autorin in den ersten Jahrgängen der *schulhefte*.

Uwe Bolius, gelernter Philosoph und Journalist, hat 1971 mit seiner Studie „Der gewollte Misserfolg“ über die Verhältnisse an den damaligen „Mittelschulen“ (heute AHS) einiges Aufsehen erregt und einen Kreis von kritischen LehrerInnen, WissenschaftlerInnen und Eltern um sich geschart, aus dem schließlich 1976 das *schulheft* hervorgegangen ist.

In den 1990er Jahren hat Uwe sein politisches Engagement mehr auf die „Dritte Welt“ gelenkt; er hat Portugiesisch gelernt und die Kapverdischen Inseln zu seiner zweiten Heimat gemacht. Seine literarischen Aktivitäten hat er ab diesem Zeitpunkt auf das Schreiben von Romanen verlagert. (Vgl. www.uwebolius.at)

Editorial

Bildung, und zwar legitime, d.h. institutionalisierte Bildung wird im neoliberalen Regime zunehmend zur entscheidenden Voraussetzung für soziale Teilhabe erklärt und damit zu einem Mittel sozialer Marginalisierung. Dieses schulheft beschäftigt sich daher mit dem eminent sozialen Charakter des Bildungsbegriffs und nimmt die verschwiegene, gewaltträchtige Seite von Bildungsprozessen in den Blick.

Bildungsdünkel scheint dabei auf den ersten Blick eine seltsame Wahl zu sein. In Zeiten der Bildungsexpansion nimmt er sich wie ein etwas verstaubter Begriff aus, der sich in einem historischen Sinne auf die elitäre Haltung des deutschsprachigen Bildungsbürgertums bezieht. Wir finden allerdings, dass er hochaktuell ist und sich eben nicht nur auf das klassische Bildungsbürgertum beschränken lässt. Wir gehen sogar von einer Verallgemeinerung von Bildungsdünkel als einem zentralen Deutungsmuster gegenwärtiger europäischer Gesellschaften aus, der sich allerdings in höchst subtilen, in die Strukturen der Gesellschaft eingebetteten und insofern versteckten Formen Bahn bricht.

Wer nicht dem gängigen Bildungskanon mit seinen schulischen Abschlüssen entspricht, gilt daher als dumm oder unbegabt. Wer sich nicht lebenslang (legitimen) Bildungsprozessen unterwerfen will, wird moralisch als „bildungsfern“ abgewertet. Lernprozesse jenseits schulischer Zertifizierung, wie handwerklich-praktisches, soziales und Erfahrungslernen wird dabei unterschätzt, Bildungstitel werden symbolisch überhöht. Gerade weil die sozialen Folgen eines allgegenwärtigen Bildungsdünkels anders als in früheren Zeiten die sozialen Chancen von vielen Menschen empfindlich beeinträchtigen können, ist es hoch an der Zeit, sich differenziert mit legitimer Bildung, ihrem sozial willkürlichen Charakter sowie ihrem sozialen Beschämungspotenzial auseinanderzusetzen.

Um dies leisten zu können, muss zunächst der vorherrschende Bildungsbegriff selbst dekonstruiert, und das bedeutet, seines quasi-natürlichen Charakters entkleidet und als soziale Konst-

ruktion sichtbar gemacht werden. Dabei spielen historische Analysen eine wichtige Rolle, um die Konstruktionsprozesse im Laufe der Geschichte begreifbar zu machen. In einem zweiten Schritt ist es von Bedeutung, die Formen symbolischer Gewalt legitimer Bildung und Schriftsprache möglichst detailliert und auch empirisch in den Blick zu nehmen. Das reicht von Beschämungserfahrungen in der Schule, am Arbeitsplatz oder im Alltagsleben bis hin zu Schwierigkeiten in der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Dazu ist es notwendig, den Blick auf Bildungsungleichheiten und auf die beschämungsträchtigen Gruppen der Gesellschaft zu richten. Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen sind am extremsten von einem verallgemeinerten Bildungsdünkel betroffen, weshalb wir uns ausführlich mit diesem sozialen Phänomen beschäftigen.

Aber auch alternative Bildungsprozesse und Kompetenzen als das Abgewertete, das Andere, dem häufig die Legitimität, überhaupt als Bildung Geltung beanspruchen zu können, abgesprochen wird, gehören zu einer umfassenden Beschäftigung mit dem Phänomen des Bildungsdünkels. Ebenso Platz hat darin der Aspekt des Widerstandes gegen die mit legitimer Bildung verbundenen Zumutungen. Bildungswiderstand bezieht sich dabei in vielfältiger Weise auf einen verallgemeinerten Bildungsdünkel und die institutionellen Formen, in denen dieser reproduziert wird.

Der vorliegende Band beschäftigt sich also mit Formen des Bildungsdünkels und des alltäglichen Widerstands dagegen. An den Anfang gestellt ist dabei die Auseinandersetzung mit dem deutschsprachigen Bildungsbegriff und die Frage nach dem Bildungsbürgertum. Im ersten Beitrag liefert *Alex Demirovič* eine Kritik des Bildungsbegriffs und stellt die Frage nach den Möglichkeiten einer Produktion kritischen Wissens. Im Beitrag von *Michael Rittberger* wird ein Überblick über Bildungskonzepte der Pädagogik im Laufe der Zeit gegeben, was eine historische Annäherung an das Problem ermöglicht. *Michael Sertl* wiederum macht sich am Beispiel der Reformpädagogik auf die Suche nach einer Soziologie des Bildungsbürgertums.

Im zweiten Teil des Bandes beschäftigt sich *Manfred Krenn* mit dem sozialen Beschämungspotenzial, das Schriftsprache als do-

minanter Literalität innewohnt, und damit, welchen Formen symbolischer Gewalt und Bildungsbenachteiligung Personen mit geringen Schriftsprachkompetenzen ausgesetzt sind. Anschließend beschreibt *Marianne Neissl* das Ausblenden und Ignorieren von Scheitern und Beschämung im pädagogischen Handeln.

Formen alternativen Lernens stehen im Vordergrund des dritten Abschnitts. Auch *Ullrich Bauer* und *Uwe H. Bittlingmayer* zeigen am Beispiel des sog. „funktionalen Analphabetismus“ und der Strategien seiner Vermeidung, dass Bildungsdünkel und (extreme) Schulbildungsferne nur zwei Seiten einer einzigen Medaille sind. *Ingolf Erler* fordert in seinem Beitrag eine größere Beachtung von Formen handwerklich-manuellen Lernens und der Anerkennung von Erfahrungswissen im Bildungsdiskurs ein.

Zwischen den einzelnen Teilen finden sich Auszüge aus *Interviews*, die Manfred Krenn im Zuge seiner Studie mit Personen geführt hat, die im Laufe ihrer Schullaufbahn Diskriminierungen ausgesetzt waren. Dabei werden nicht nur Effekte sozialer Beschämung durch Schriftsprache anhand einzelner Biographien nachvollziehbar, sondern auch erfolgreiche Bewältigungsformen extremer Bildungsbenachteiligung.

Im abschließenden Teil behandelt *Daniela Holzer* Formen des Bildungswiderstands als Reaktion auf Bildungszumutungen. *Stefan Vater* behandelt Bildungswiderstände in der Schule am Beispiel der klassischen Studie von Paul Willis „Learning to labour“.

Der vorherrschende (Bildungs)Diskurs rückt die individuellen Bildungsanstrengungen und Defizite in den Mittelpunkt und verlagert damit die Verantwortung für soziale Marginalisierung in die Individuen hinein. Mit der Thematisierung der von uns sogenannten „Verallgemeinerung von Bildungsdünkel“ stellen wir im Gegensatz dazu mit diesem Heft Überlegungen und Erkenntnisse zur Diskussion, die den Blick auf die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse richten. Diese bringen nicht nur die Bildungsungleichheiten hervor, sondern auch die symbolischen Deutungen, die diese mit Legitimität ausstatten und die Bildungsverlierer beschämen und stigmatisieren.

Alex Demirović

Bildung und Gesellschaftskritik Zur Produktion kritischen Wissens¹

Es gibt eine Reihe von Missverständnissen über den Begriff der Bildung. Bildung wird mit Bildungsabschlüssen verbunden. Es wird nahegelegt, dass gebildet diejenigen seien, die eine bestimmte schulische Laufbahn durchlaufen haben. Doch weder diejenigen, die dies nicht getan haben, sind deswegen ungebildet, noch haben diejenigen, die die entsprechenden Abschlüsse erworben haben, einen privilegierten Anspruch auf Bildung. Sie können in vielerlei Hinsicht soziale oder politische Analphabeten bleiben. Ihr Wissen vereinseitigt sich zu einem fachlichen Wissen und ist aus dem Zusammenhang herausgenommen.

Als Bildung kann, zweitens, ein Kanon des legitimen, hochkulturellen Wissens verstanden werden, der kanonischen Autoren und Texte und ihrer Rangordnungen, die als kultiviert gelten, weil sie Kultur verleihen. Ein solches Missverständnis wird von Kulturkonservativen genährt: „Bildung – Alles, was man wissen muß“ (Dietrich Schwanitz). Sie stellen sich der Erosion der Bildung entgegen, für die sie die kulturkritischen Strömungen und Avantgarden des 20. Jahrhunderts, den Bildungsegalitarismus und die Schulreformen verantwortlich machen. Doch selbst pflegen sie durchaus einen instrumentellen, einen kompensatorischen Umgang mit Bildung. Künstlich und museal werden überholte Kulturpraktiken am Leben erhalten. Sie dienen dem Small Talk, dem demonstrativen Konsum und dem Distinktionsgewinn der Reichen und Mächtigen: die Originalgemälde, die Konzerte der jeweiligen städtischen Musikgesellschaften mit den weltweit besten Interpreten in den Räumen der Banken, die als Sponsoren auftreten, die Festspielbesuche in Bayreuth,

1 Gekürzte Fassung eines Artikels in: Lösch, B., Thimmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Reihe Politik und Bildung – Band 54. Wochenschau-Verlag. Abdruck mit Genehmigung des Verlags.

Luzern, Baden-Baden, die Wochenendreisen zu Ausstellungen in Paris, London oder New York – das alles lässt erkennen, dass Bildung zum organisierenden Anlass für die Begegnung von Mächtigen geworden ist oder dem Zwecke dient, mit Kulturveranstaltungen Geld zu verdienen.

Dies ist kaum als lebendige, der Gegenwart zugewandte Bildungspraxis zu bezeichnen. Bildung ist weder elitär noch instrumentell. Bildung besteht auch nicht aus jenem Quiz-Wissen, mit dem ‚wandelnde Lexika‘ in Talkshows Millionen gewinnen. Bildung ist schließlich auch nicht jene Haltung des feinsinnig Gebildeten, der narzisstisch seine Empfindsamkeit und Innerlichkeit pflegt und vermeint, der kulturellen Tradition in Philosophie und Literatur, in Musik und Kunst gewiss zu sein, während er die Gesellschaft und ihre Konflikte und Verwerfungen ignoriert.

Gegen solche Vorstellungen, die den Begriff der Bildung verkürzen, wendet sich ein kritischer Begriff von Bildung, auch wenn er einige der angesprochenen Aspekte durchaus berücksichtigt. Ein solcher anspruchsvoller Begriff ist intern mit Kritik, mit einem kritischen Begriff von Gesellschaft verbunden: Bildung soll über sich selbst hinaus gehen, soll nicht mehr nur Bildung bleiben, kein Privileg weniger sein, nicht mehr allein sich auf die Verfeinerung einer geistigen Kultur oder eine körperliche Haltung beziehen, sondern einem Wissen Raum geben, das die vernünftige Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenhangs ermöglicht.

1. Herrschaft durch Bildung

Die Frage der Bildung scheint den Blick auf das Individuum zu lenken. Denn es handelt sich um das Individuum, das durch seine Erfahrungen mit der es umgebenden Welt und dem Wissen, das es erwirbt, geformt wird. Es erschließt sich diese Welt, reift zu einem mehr oder weniger gelungenen Subjekt heran, nimmt seinen Platz in der Gesellschaft ein und trägt zu ihrer Gestaltung bei. Gesellschaft heißt aber vor allem: gesellschaftliche Arbeitsteilung. In die gesellschaftliche Arbeitsteilung einzutreten, bedeutet, sich auf bestimmte Aufgaben zu konzentrieren, bestimmte Kompetenzen zu erwerben, sich zu spezialisieren.

Dies wird nicht ausschließlich, aber maßgeblich durch Bildungsinstitutionen vermittelt, die es ermöglichen, gesellschaftlich vorhandenes Wissen und verbreitete Kompetenzen zeitsparend und systematisch zu erwerben.

Nicht zuletzt deswegen verbindet sich mit dem Begriff der Bildung ein bestimmter, nämlich schulischer Kanon. Dieser Kanon ist Ergebnis von Herrschaft, die zum einen als ökonomische und politische in den Bereich des Wissens von außen eingreift, sich zum zweiten aber als Macht- und Herrschaftsverhältnis auch innerhalb des Wissens und der Wissensarten selbst entfaltet. Denn mächtige Würdenträger des amtlich akkreditierten Wissens entscheiden darüber – und erlangen dadurch ihre Macht –, welches Wissen in welchen Wissensdisziplinen an die nächste Generation weiter gegeben werden darf. Der Kanon, der aus zugelassenem im Unterschied zu ignoriertem, ausgegrenztem, der aus hierarchisch wertvollem, wissenschaftlichen und geringer wertigem praktischen Wissen besteht, übt auch Herrschaft aus, indem er Wissen zulässt, entwertet, hierarchisiert, formalisiert und die Kompetenz der Verfügung über ihn reguliert.

Der schulische Kanon wird in einem bestimmten zeitlichen Rhythmus vermittelt, der nach formalen Gesichtspunkten mit Lebensphasen des Individuums – ungeachtet seiner konkreten Entwicklung und Interessen – synchronisiert ist und eine Rangfolge der Kompetenzen stiftet. Das Scharnier sind bestimmte Bildungsabschlüsse, die auf ein Alter und ein bestimmtes Niveau von Bildung schließen lassen. Das Individuum wird „gebildet“, es verfügt über ein bestimmtes Wissen, entwickelt Neigungen und Fähigkeiten. Gleichzeitig wird es eingeübt in bestimmte zeitliche Rhythmen, in ein Wissen darüber, was in der Gesellschaft als legitimes Wissen gilt, in die Erfahrung, was dieses Wissen in der Gesellschaft bedeutet.

Mehr noch als die einzelnen Inhalte vermittelt die Schule eine bestimmte Art der Haltung, eine Art und Weise der Verfügung über dieses Wissen: sei es das Gefühl, dumm und unterlegen zu sein, es nicht besser zu können und auf handwerklich-technisches Wissen mit einer Minimalausstattung mit Kulturtechniken wie Schreiben, Lesen, Rechnen zu bescheiden; sei es das Wissen, über das man äußerlich verfügen können muss, um gute Noten

als Gegenwert zu erhalten; sei es das Wissen als ein von seiner Entstehung in den gesellschaftlichen Konflikten getrenntes Bildungswissen, das sich mit dem Gefühl verbindet, über Kultur gleichsam von Natur aus zu verfügen. „Bildung läßt sich überhaupt nicht erwerben ... Eben dadurch aber, daß sie dem Willen sich versagt, ist sie in den Schulzusammenhang des Privilegs verstrickt: nur der braucht sie nicht zu erwerben und nicht zu besitzen, der sie ohnehin schon besitzt.“ (Adorno 1959, 107)

Im Bildungsprozess wird eine Haltung naturalisiert, der Anspruch und die selbstverständliche Erwartung, Angehöriger der Elite der Gesellschaft zu werden, weil man es schon ist: mit einer Distanz zu den Gegenständen, die es erlaubt, sie von oben her unter dem einen Blickwinkel ihrer Formalität zu sehen und über sie kontextfrei zu verfügen, die Ermächtigungshaltung einübend, die berechtigt, Befehle zu geben und über die körperliche Arbeit der Nicht-Gebildeten zu disponieren. Mit dieser Eingliederung in bestimmte Bildungs- und Wissensbereiche geht einher, dass Individuen Neigungen nicht mehr oder nicht mehr gleich intensiv nachgehen, bestimmte Seiten der eigenen Person nicht weiter kultivieren können. Das Einfügen in diese Arbeitsteilung ist deswegen auch eine schmerzhaft Erfahrung, da sie ein Versagen, einen Verzicht, eine Zurichtung beinhaltet.

Der bürgerliche Bildungsroman stellt dafür viele anschauliche Beispiele bereit. Die Individuen werden dazu verhalten, sich zu identifizieren: als Mann oder Frau, als Angehörige einer Klasse oben oder unten, mit einem Wissen, das durch eine genaue hierarchische Position bestimmt ist, mit einer bestimmten Art der Erwerbsarbeit verbunden, die weniger den eigenen Wünschen oder Fähigkeiten als den Zwängen des Arbeitsmarktes, des Elternhauses oder des schulischen Abschlusses entspricht. Diese Erwerbsqualifikation verfestigt sich unter bürgerlichen Bedingungen zu einem „Beruf“, der der Ideologie nach ein Leben lang ausgeübt wird und die Identität der Individuen auch dann ausmacht, wenn dies nicht der Fall ist. Da diese Art der Arbeitsteilung einfach vorhanden ist und das Individuum sich zunächst einfügen muss, bleibt sie ihm in vielen Hinsichten äußerlich. Dem Prozess der Bildung haftet also etwas Unfreies an. Es bildet seine besonderen Kompetenzen aus, es formiert sich als dieses

Individuum mit seinen ihm eigenen Zwecken. Für den Gesamtzusammenhang muss es sich nicht mehr interessieren. Das Wissen der anderen bleibt ihm weitgehend verschlossen und äußerlich.

2. Die Einheit von Bildung und Gesellschaft

Gegen diese Dynamik von Bildung wendet sich seit Marx die kritische Theorie der Gesellschaft. Marx hat keine Theorie der Bildung ausgearbeitet, doch es gibt Gesichtspunkte, die fruchtbar sind und von der Kritischen Theorie aufgenommen und weiterentwickelt wurden. Eine bedeutende Konsequenz hat die in der Tradition der Aufklärung seit Vico bekannte und von Marx vertretene These, dass Subjekt und Objekt eine Einheit bilden. Die Natur wird von den Menschen erkannt, weil sie von ihnen in ihrer Praxis durch Arbeit oder Kommunikation angeeignet und nach ihren Erkenntnissen und Plänen gestaltet wird. Das Subjekt steht also dem Objekt, der Natur und der Gesellschaft nicht äußerlich gegenüber, sondern diese sind immer eine historische Form von Natur und Gesellschaft.

Die Begriffe, in denen die Menschen im Allgemeinen denken, können als theoretische Instrumente der Aneignung ihrer Wirklichkeit verstanden werden. Diese Instrumente wurden von früher lebenden Menschen selbst wieder erarbeitet, verfeinert und umgestaltet. Mit Hilfe dieser Instrumente haben die früheren Generationen ihre Welt gestaltet. Deswegen erfahren die Menschen niemals unmittelbar Natur, diese lässt sich niemals als passives Objekt der bloßen Anschauung, als außerhalb der menschlichen Praxis existierendes Objekt fassen. Erkenntnis ist eine solche kollektive Praxis. Selbst von den Sternen, die Millionen Lichtjahre von uns entfernt leuchten, wissen wir nur dank komplizierter technischer Geräte und mathematischer Berechnungen.

Deswegen kann Marx schreiben: „Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum inwohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.“ (Marx 1845, 6) So wie die Begriffe, nach denen wir die Welt verstehen, sind auch alle Sinne der Menschen:

Sehen, Hören, Tasten, Schmecken, Riechen historisch konkrete, von vielen Menschen geteilte Praktiken. Genau genommen ist eine bestimmte Art zu sehen oder zu schmecken eine intellektuell-begriffliche und körperlich-sensuelle Aktivität. Denn wir erfahren das sinnliche Erlebnis nicht individuell und unabhängig von Begriffen, Einteilungen und Unterscheidungen, die sie jeweils ermöglichen. Diese sinnlichen Erfahrungen und Begriffe sind immer schon mit den Gegenständen verbunden, die ihrerseits das Ergebnis vorangegangener historischer Praxis sind, der Praxis früher lebender Menschen.

Für den Bildungsbegriff sind diese Überlegungen in dreierlei Hinsicht folgenreich. Bildung besteht nicht allein aus dem Erwerb eines bestimmten schulischen Wissens, sondern in einem sehr umfassenden Sinn wird das Individuum durch die geschichtliche Praxis, die es vorfindet, geformt, so dass seine ganze Weltsicht, seine Denkweise, seine Fähigkeiten, sein Geschmack, sein Verhältnis zu seinem Körper wie zu anderen Menschen Ergebnis dieses Bildungsprozesses sind. Mit einem Ausdruck von Marx könnte man sagen, dass sich die organische Zusammensetzung des Individuums durch die im Bildungsprozess erworbenen Begriffe und körperlichen Muster verändert. Mit dem Bildungsprozess verfeinert sich das Individuum, wird komplexer und universeller, indem es sich in einem weiteren und intensivieren Sinn mit der Welt verbindet. Bildung in dem spezifischen Sinn des Begriffs, wie er anspruchsvoll seit dem 19. Jahrhundert in Gebrauch ist, besteht in dem Versuch, diese Prozesse nicht dem Zufall zu überlassen, sondern sie auf einem hoch vergesellschafteten Niveau bewusst mit begrifflichem Verständnis im Rahmen von komplexen Institutionen zu organisieren.

Zweitens bedeutet Bildung nicht, dass die Individuen lediglich nachvollziehen, was schon an Wissen und Erfahrung vorliegt, sondern Bildung zielt auf ein Verständnis der Welt, das sie als Ergebnis von vergangener Praxis, als Ergebnis von Alternativen und Entscheidungen erfahrbar macht und ein tätiges Verhältnis zu ihr ermöglicht. Die Begriffe, die Sichtweisen, die Gefühle – all das erweist sich als geschichtlich. Aber ein oberflächlicher, liberaler Relativismus, demzufolge alles gleichwertige Meinung, gar beliebig ist, verfehlt diese historische Dimension. Es ist

niemandem möglich, im Namen des Ursprungs, der Vernunft, des Jenseits oder der Ewigkeit zu sprechen; aber auch das Gegenteil, dass alles keine Gültigkeit hat, weil es sich in den Fluss der Zeit auflöst, trifft nicht. Denn die Begriffe, die Erfahrungen bleiben der realen Entwicklung des gesellschaftlichen Zusammenlebens nicht äußerlich, sondern bestimmen das Handeln oder Nicht-Handeln der je gegenwärtigen Individuen. Auf diese Weise gestalten sie ihre objektive Welt. „Niemand kann sich zu einem anderen Subjekt machen als zu dem des geschichtlichen Augenblicks.“ (Horkheimer 1937, 213)

Drittens vollzieht sich der Bildungsprozess nicht einseitig nur an den Individuen, vor allem auch nicht an den Individuen der nächsten Generationen, die wie Teig passiv in eine fertige Form eingefüllt werden. Der Begriff der Bildung wird verkürzt, wenn er auf Geist und Persönlichkeitsentwicklung der Individuen, gar die einiger Privilegierter begrenzt wird. Moderne kapitalistische Gesellschaften sind dadurch gekennzeichnet, dass sie erhebliche Ressourcen mobilisieren, eine Vielzahl von Institutionen schaffen sowie entsprechendes Personal bereit halten, damit Nachwuchs gebildet und die gesellschaftliche Arbeitsteilung reproduziert sowie erneuert und dynamisch verändert werden kann.

In diese Bildungspraxis sind viele Menschen einbezogen: die Eltern und Großeltern, die Geschwister, die Freunde, die Kindergärten und Schulen, die Vereine, die freien Bildungsträger, die Gewerkschaften, die Hochschulen. Doch mehr noch. Bildung ist eine aktive, tätige Einheit zwischen den konkreten historischen Individuen und der Welt der Gegenstände und Verhältnisse. Diejenigen, die die Bildungsprozesse durchlaufen, reagieren mit Interesse oder Desinteresse, beziehen ihre Bildung von anderswo – der Jugendkultur, selbstorganisierten Zusammenhängen – oder lehnen Bildung ab und machen den Lehrkräften, die den gesellschaftlich akzeptierten Bildungskanon vermitteln sollen, das Leben schwer. Anders gesagt, diejenigen, die gebildet werden, erziehen gleichzeitig auch die Erzieher – und das kann mitunter die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit sein.

Zusammengefasst: Bildung umfasst also die Einheit von Individuum, intellektuellen Kompetenzen, Bildungseinrichtungen

und Gesellschaft. Jede Art der Bildung stellt immer eine besondere Art dar, wie sich Gesellschaft vollzieht.

3. Die Erosion der Bildung

Bildung ist also ein spannungsreicher und durchaus widersprüchlicher Prozess. Sie umfasst den Entwicklungsprozess der Individuen und der gesellschaftlichen Verhältnisse: Gegenstände, Sinne, Begriffe, Institutionen. Bildung in diesem Sinne bedeutet der Tendenz nach Universalität, die Erschließung aller Verhältnisse, der sinnlichen Erfahrung der gegenständlichen Welt in allen ihren historischen Aspekten, die Einsicht in die Verbundenheit mit diesen Verhältnissen und die Möglichkeit zu ihrer Gestaltung.

Doch diese Einheit wird unter Bedingungen sozialer Herrschaft verletzt, insofern die Individuen auf eine bestimmte Weise gebildet werden, die ihnen die Erfahrung der Bildung und der Universalität nicht mehr ermöglicht (vgl. Adorno 1959, 98). Dies ermöglicht Bildung, weil sie in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung auf die Besonderung des Individuums, seine besonderen Befähigungen zielt, die zur knappen Ware formiert werden. Damit lässt sich Bildung verknappen, ökonomisieren, der Zugang zu ihr quantitativ und qualitativ regulieren, auf bestimmte Individuen und soziale Gruppen in verschiedenen Mengen verteilen. Nicht alle bekommen den umfassenden Zugang zu Bildung, Bildung wird zu einem Privileg weniger, die für sich in Anspruch nehmen zu definieren, was Bildung ist und wer legitimerweise den Zugang zu ihr erhält. Sie sind die Spezialisten des Universellen, fühlen sich berechtigt universell zu fühlen und universell dieses von ihnen repräsentierte Universelle einzufordern, das sie selbst definieren und verkörpern (vgl. Bourdieu 2001, 95).

Die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung wird für die Errichtung und Aufrechterhaltung des Bildungsprivilegs genutzt. Denn diejenigen, die über die gesellschaftlichen Produktionsmittel und über die Mittel zur Erzeugung von Wissen und Kultur verfügen, verbinden damit die Behauptung, dass sie mit ihrer Bildung, ihrer Kultur, ihrem Wissen die Erhal-

tung der Gesellschaft und damit die Existenz aller sichern. Bildung wird damit zu einer besonderen Kompetenz der Verfügung über Wissen und Kultur, eine besondere Haltung, die wenigen vorbehalten ist. Sie kultivieren nicht nur die Bildungsinhalte, sondern mehr noch die Haltung, mit der sie diese Bildung für sich beanspruchen. Damit aber verändern sie die Bildung und den Bildungsprozess selbst zu ihren Gunsten. Die Kultur, die Bildung und das Wissen werden von der körperlichen Arbeit getrennt.

Für beide Seiten, die körperliche wie die intellektuelle Seite, hat das nachteilige Folgen. Diejenigen, deren gesellschaftliche Aktivität allein auf körperliche Arbeit reduziert wird, werden daran gehindert, sich auf dem höchst möglichen Niveau der Gesellschaft zu bilden. Es wird nahegelegt, dass sie dafür von Natur aus nicht geeignet seien, dass ihnen die Intelligenz, die Fähigkeit, der Geschmack, das Interesse fehle. Auf der anderen Seite, auf der Seite der Gebildeten, mündet der Prozess der Bildung in eine Praxis, die aus der Kultur und dem Wissen etwas Geistiges, Reines macht, das völlig getrennt von der Gesellschaft zu existieren scheint. Die Bildung, das Denken, das Geistige werden zu einem Beruf von wenigen, arbeitsteilig darauf spezialisierten Individuen. Bildung und ihre besonderen Gegenstände, an denen sie sich vollzieht, sind getrennt von der körperlichen Arbeit und tragen von der Seite der Bildung her zur Reproduktion der Trennung der geistigen von der körperlichen Arbeit bei.

Das ist folgenreich. Denn diese arbeitsteilige Trennung beinhaltet, dass Bildung immer wieder die Tendenz hat, sich auf ein Moment von sozialer Herrschaft zu reduzieren. In der Bildung wird eine unkritische Haltung gegenüber der Bildungsaktivität selbst notwendig: „Der Konformismus des Denkens, das Beharren darauf, es sei ein fester Beruf, ein in sich abgeschlossenes Reich innerhalb des gesellschaftlichen Ganzen, gibt das eigene Wesen des Denkens preis.“ (Horkheimer 1937, 216)

Das gilt für die Wissenschaft genauso wie für hochkulturelle Praktiken in Kunst oder Geschmack. Sie tragen dazu bei, dass die modernen Gesellschaften durch Unterscheidungen und Gegensätze wie rein-angewandt, hoch-niedrig, stilvoll-gemein, ernst-unterhaltsam, originell-banal, vornehm-vulgär, anspruchs-

voll-trivial, Wissenschaft-Meinung, Theorie-Praxis, Vernunft-Gefühl, besonders und einzigartig-kollektiv und massenhaft strukturiert wird.

Bildung ist ein Prozess, in dem Individuen sich die kollektiven Möglichkeiten der Erkenntnis und der kulturellen Praktiken aneignen und damit in ein neues Verhältnis zu sich und zu den sozialen Verhältnissen, unter denen sie leben, eintreten. Doch wird der Bildungsprozess blockiert und vereinsseitigt, um auch in der Form von Bildung Herrschaft aufrechtzuerhalten. Für Wissen und Kultur hat dies negative Folgen, denn das Wissen muss von der gesellschaftlichen Praxis getrennt werden. Damit auch in der Form von Bildung Herrschaft ausgeübt werden kann, muss sie sich in ihrem Charakter ändern. Das Wissen schneidet sich als wissenschaftliches von der gesellschaftlichen Praxis und der Erfahrung ab, es wird zu einem sachlichen, verfügbaren Wissen, das Distanz zu seinem Gegenstand sucht; es wird zu einem objektiven und formalen Wissen, das von sich behauptet, es sei wertneutral.

Bildung ist ein Prozess, der auf Bildung gestützt über diese hinaus auf eine gesellschaftliche Arbeitsteilung zielt, in der die körperliche und die geistige Tätigkeit nicht zu besonderen Berufen und quasi-natürlichen Fähigkeiten verselbständigt werden. Vielmehr sollen beide Vermögen, die ohnehin eine Einheit bilden, in ein neuartiges Gleichgewicht gebracht werden. Ein solcher kritischer Bildungsprozess erlaubt nicht nur die Ausarbeitung eines umfangreichen, begrifflich vermittelten Wissens, sondern auch die Erfahrung dieses Wissens als Moment eines gesellschaftlichen Zusammenhang, den die Menschen gemeinsam miteinander nach vernünftigen Gesichtspunkten gestalten.

Das von den Individuen im Bildungsprozess erfahrene kritische Wissen drängt nach außen, auf Praxis. Denn das Individuum ist ständig praktisch tätig. Die es bestimmenden Bildungsmuster, die Begriffe, die Sinne, die Gefühle wirken auf die erfahrene Welt ein. Doch Bildung stellt sich gegen sich selbst, indem sie mittels der Logik der Arbeitsteilung Erfahrungen und Erkenntnisprozesse abschneidet, wenn sie verlangt, dass – wie im Fall der Wissenschaften – wissenschaftliches Wissen von individueller Erfahrung gereinigt, ernst und wertneutral zu sein hat,

wenn in bestimmten disziplinären Konventionen gedacht werden muss. Indem Wissen aus dem begrifflichen, also gesellschaftlichen Zusammenhang isoliert, von der Erfahrung getrennt und Moment beruflicher Verwertung der Arbeitskraft, also Ware und Kulturgut wird, wird Bildung bedroht, sie erodiert.

Individuen werden durch das Wissen nicht mehr durchdrungen – oder genauer, Bildung trägt zu einer widersprüchlichen Formierung der Individuen bei, die ihnen gleichzeitig die Begriffe, Sinne, Gefühle gewährt und sie ihnen wieder nimmt. Denn Individuen werden durchaus formiert, doch in einer Weise, die ihnen den Mut nimmt, sich der Erfahrung, ihren Gefühlen, ihren Einsichten zu überlassen. Bildung wird begrenzt auf ein Wissen, das den Individuen äußerlich bleibt, eine Sachkenntnis, eine Information, ein Ereignis. Es kommt zu einer Aushöhlung von Bildung, Bildung verliert an Kraft und Verbindlichkeit. Es kommt zu dem, was Max Horkheimer und Theodor W. Adorno als den gegenwärtigen Stand des objektiven Geistes bezeichnet haben: *Halbbildung*, die im Gegensatz zur bloßen Unbildung das beschränkte Wissen als Wahrheit verdingliche (vgl. Horkheimer, Adorno 1947, 226). Wissen ist nicht erfahrenes Wissen, Begriffe verlieren ihre Verbindlichkeit; es wird auf allseitiges Bescheidwissen, auf Besserwissen-Wollen reduziert, Kultur wird zum bloßen Kulturgut, zur Lüge, weil sie das Individuum ebensowenig wie die Gesellschaft erreicht und auf die Einrichtung der menschlichen Dinge nicht einwirkt (vgl. Adorno 1959, 95, 116).

4. Kritische Haltung und die Produktion kritischen Wissens

Ihre Diagnose einer tiefen Krise der Bildung aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung hatte für Horkheimer und Adorno wichtige Konsequenzen. Zwar vermitteln die Bildungsinstitutionen nach wie vor Kultur, doch diese Kultur kann nicht verhindern, dass die Individuen an Autonomie verlieren und sich konformistisch am Kraftfeld der gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten ausrichten. Die Kultur wird zu einem warenförmigen Gut, das für das Handeln der Individuen die Verbindlichkeit von Bildung verliert, nämlich als autonomes Individuum auch gegen

Druck für sie einzustehen, Vernunft erfahrbar zu machen und die vernünftige Gestaltung der Verhältnisse anzustreben.

Individuen müssen deswegen die Möglichkeit zur Erfahrung von Bildung haben: Zeit, Muße, Zusammenhänge des gemeinsamen, konkurrenzfreien Lernens. Bildung, die beansprucht, kritisch zu sein, muss die Individuen entsprechend ermutigen. Leistungsdruck, Zensuren, Wettbewerbsorientierung, Hierarchie, Einschränkung des Wissens auf wenige für wertvoll erachtete Disziplinen, Ausrichtung auf instrumentell verstandene Praxis – all das ist dem kreativen Prozess von Bildung hinderlich und lässt sie verkümmern. Bildung muss deswegen als Erfahrung von kritischer Bildung und Kritik der Bildung gestärkt werden. Ein solches Verständnis kritischer Bildung beinhaltet also eine Haltung, zu der der Wille zum Wissen und zur Wahrheit sowie der Mut, leidenschaftlich für Vernunft und vernünftige Verhältnisse einzutreten wie selbstverständlich dazu gehören und gesellschaftliche Verhältnisse zu verwerfen, die dem nicht entsprechen (vgl. Demirović 1999; Demirović 2008).

Es gehört zu einem anspruchsvollen Begriff von Bildung, dass die Individuen die Fähigkeit zur Selbstreflexion erlangen, sich also selbstkritisch nach der Bedeutung ihres Wissens befragen und den Folgen, die sie für sie und die Gesellschaft haben. Das meint vor allem, das Privileg der Bildung und den Skandal zu erkennen, denn es bedeutet, dass es viele gibt, die an der Kultur nicht teilnehmen können; aber auch die Fähigkeit zu einer Haltung kritischer Bildung zu gewinnen, die gesellschaftlich vorbereitet, in der sich Bildung selbst überflüssig macht, weil sie keine abgetrennte Kultursphäre für wenige Privilegierte mehr darstellt. Bildung bedeutet die nicht durch Gesinnung, sondern durch konkretes Wissen getragene Befähigung zur Kritik der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, zur Reflexion auf die Trennung der Bildung, der Wissenschaft, der Kultur von anderen gesellschaftlichen Bereichen und dazu, diese Trennung in allen ihren Folgen kritisch in Frage zu stellen.

Bildung beinhaltet zweitens auch, die Abspaltung des formalen und herrschaftlich-disponierenden Wissens von der Natur zu überwinden durch eine Besinnung auf die eigenen Erfahrungen und Wünsche, die eigene Natur, die Natur in uns, den Kör-

per, seine Vielseitigkeit, seine Endlichkeit. Dabei geht es nicht darum, die Erfahrungen unkritisch und naiv für sich gelten zu lassen, sondern sie in den Prozess der Bildung einzubeziehen, sie als einen Ausgangspunkt des Prozesses der Bildung zu begreifen, sie in diesem zu Prozess rationalisieren. Bildung, Wissen und Kultur sind parteilich, sind Ergebnis der Vernunft, die aufgrund von Einsicht verändern will: wer nichts will, erkennt auch nichts. Aber das bedeutet nicht, dass sie bloß partikularistisch und instrumentell dem Interesse einer Person oder eines Individuums dienen.

Vielmehr tragen Bildungsprozesse dazu bei, dass die Individuen sich und ihre Interessen ändern und sie im Lichte der Erfahrungen, des Wissens anderer sehen und beurteilen. Zur Erfahrung von Bildung gehört, dass Vernunft, vielleicht zu wenig und noch immer ohnmächtige Vernunft, aber doch Vernunft schon in der Welt ist, denn die Gegenstände, die Verhältnisse, die Begriffe sind bereits das Ergebnis von Praxis früherer Menschen, und insofern steckt darin auch Vernunft der ihr gemeinsam ihr Leben und Überleben sichernden Menschheit.

Ein solcher Bildungsprozess begnügt sich nicht mit herrschendem Wissen, das alle die Erfahrungen der Alternativen, der Freiheit, der körperlichen Anstrengung ausgrenzt. Die Produktion kritischen Wissens will einen Bildungsprozess in Gang setzen, in dem, gestützt auf die Erfahrungen, Ziele und Praktiken der Individuen als Gesamtheiten von sozialen Verhältnissen, eben diese gemeinsam geteilten Verhältnisse autonom gestaltet und die Räume der Freiheit für alle größer werden. Auf diese Weise wird Bildung und das mit ihr verbundene Wissen verbindlich. Individuen stehen für es ein, weil es zu ihnen gehört, es bleibt ihnen nicht äußerlich, es hat Konsequenzen. Bildung wird zu einer Haltung der Leidenschaft für die Wahrheit und die Vernunft, einer Vernunft, die die Praxis der Individuen zu bestimmen vermag.

Literatur:

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften I, Frankfurt am Main 1972
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt am Main
- Demirović, Alex (1999): Der nonkonformistische Intellektuelle, Frankfurt am Main
- Demirović, Alex (2008): Leidenschaft und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik, in: Alex Demirović (Hrsg.): Kritik und Materialität, Münster
- Horkheimer, Max (1937): Traditionelle und kritische Theorie, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 4, Frankfurt am Main 1988
- Horkheimer, Max, Adorno, Theodor W. (1947): Dialektik der Aufklärung, in: Max Horkheimer, Gesammelte Schriften, Bd. 5, Frankfurt am Main 1987
- Marx, Karl (1845): Thesen über Feuerbach, in: Marx-Engels-Werke, Bd. 3, Berlin 1969

Michael Rittberger

Die Geschichte des Bildungsbegriffs

Vorwort

Nachfolgender Artikel behandelt die unterschiedlichen Bedeutungen von „Bildung“ im deutschsprachigen Raum, die diese von ihren Anfängen im 13. Jahrhundert bis heute hatten. Er behandelt auch die zunehmende Präzisierung des Begriffs bis zu den klassischen Pädagogen¹, die Kritiken an ihm und die darauf folgenden Neubestimmungen bis zu einer Beliebigkeit in der Gegenwart. Verbunden wird dies mit einer kleinen Geschichte des Kapitalismus und damit des Bürgertums. Es besteht aber zwischen den beiden Teilen keine Kausalität im Sinne einer Basis und eines Überbaus, die ein falsches Verständnis von Geschichte wäre, sondern ein weitaus komplizierteres wechselseitiges Verhältnis. Wenn also in diesem Artikel die Ökonomie zum jeweiligen Bildungsbegriff angeführt wird, dann geschieht das unter diesen Voraussetzungen.

Der Beginn der Bildung

Am Anfang des Kapitalismus stand der Handel. Dieser bestand schon sehr lange, schon in der Jungsteinzeit wurde mit Bernstein gehandelt, er intensivierte sich aber erheblich, als die Kreuzfahrer aus dem Nahen Osten mit Luxusgütern heimgekehrt waren, die der Adel und später auch die Bürger nicht missen wollten. Während italienische Städte schon bald nach der Jahrtausendwende begannen, Handel mit dem Nahen Osten zu betreiben, wirkte in Deutschland die Hanse erst ab dem 13. Jahrhundert. Die Rendite, die sie mit ihren Schiffen erarbeitete, betrug um 1500 20%. Sie entwickelte ein eigenes Bankwesen, das auch viele

1 An sich ist dieser Artikel gendergerecht. Rein maskuline Formen stammen von den zitierten Autoren und sind von diesen auch so gemeint. Die Pädagogik bis 1900 war rein männlich.

Herrscherhäuser unterstützte. Das bewirkte eine erste Kapitalakkumulation mit Wechseln, Giroverkehr und Spekulation. Die Kaufleute akkumulierten auch einen großen Schatz an Wissen, Lesen, Schreiben und gute Rechenkenntnisse waren nun unverzichtbar. Sie waren weltgewandt und gebildet. Selbstständige Entscheidungen mit teilweise hohen Risiken waren notwendig. Eine moralische Einstellung hinsichtlich einer Handschlagqualität und Vertragstreue war nötig, um in Zukünftiges investieren zu können. Zu dieser Zeit galten aber immer noch die Glaubenssätze von Augustinus, der am Ende des Weströmischen Reichs die Thesen verbreitete, der Mensch könne sich nicht bilden, sich nicht selbst schaffen, sondern nur in einem gottgefälligen Leben darauf warten, von Gott erleuchtet zu werden. Es gebe daher nur einen Lehrer, Jesus, Gott allein kenne die Wahrheit und könne sie dem Menschen zukommen lassen. Dies war fast tausend Jahre die allgemeine Ansicht. Sie war für die neue aufstrebende Klasse keine geeignete Ideologie. Diese lieferte als einer der Ersten im europäischen Raum Thomas von Aquin, der Mitte des 13. Jahrhunderts lehrte, dass sich der Mensch sehr wohl bilden könne. (Löwisch 1989 S. 34) Thomas hatte Zugang zu den von den Arabern bewahrten antiken Schriften. Diese hatten nicht nur die antiken Schriften bewahrt, bearbeitet und interpretiert, sondern machten den Nahen Osten auch zum Zentrum von Mathematik, Medizin, Naturwissenschaft und Architektur. Mit den Kreuzzügen kamen die Europäer – und so auch Thomas – in Kontakt mit dieser Hochkultur und zu deren Wissen.

Thomas von Aquin revidierte den Bildungsbegriff vollständig: Die Vernunft kann Wahrheiten für den Alltag schaffen. Nur die vollkommenen Erkenntnisse, die wahren Wesensformen seien den Menschen unzugänglich, sie seien beim Schöpfer. Der Mensch aber habe einen freien Willen und einen tätigen Verstand, um sich zu bilden, sich zu erschaffen. Durch seinen tätigen Verstand habe er sogar teil an der göttlichen Weisheit. Bildung sei damit nicht nur möglich, sondern zur Vervollkommnung auch wichtig.

Johannes Amos Comenius versuchte in der Mitte des 17. Jahrhunderts, nach den Zerstörungen des Dreißigjährigen Kriegs, in Mitteleuropa ein Bildungssystem für das Volk aufzubauen. Für

ihn ist die Schöpfung in ihrer Vielfalt der Mittelpunkt des Lernens. Bildung ist die Kenntnis der Schöpfung.

Er behauptet, dass die Dinge auf eine Ordnung außerhalb der Menschen hinweisen. Die Aufgabe des Menschen sei es, fehlerhafte Verhältnisse mit Hilfe der Bibel aufzuheben. Sein Bildungssystem soll alle Kinder von Geburt an erfassen und ihnen ausdrücklich alles lehren, die ganze Schöpfung. Comenius verfasste deshalb sowohl Anleitungen für die Mütter zur Unterrichtung kleiner Kinder, als auch zahlreiche anschauliche Schulbücher, die das gesamte damalige Wissen beinhalteten. Er richtete zwar einige Schulklassen ein, konnte aber sein System nicht durchsetzen.

In der zweiten Hälfte des 18. Jh. versuchte Johann Heinrich Pestalozzi wieder eine allgemeine Volksbildung einzurichten. Seiner Ansicht nach sollten Wissenschaft und Kultur dem ganzen Volk dienen, das Volk aus der damals misslichen Lage retten. Wichtig ist seine Anthropologie: Die Menschen seien das Werk der Natur, der Gesellschaft und ihrer selbst – eine nicht nur damals moderne Einsicht.

Bis Comenius war die Basis der Bildung der Schöpfungskosmos, Bildung also die Einpassung in die Schöpfung, um dem Abbild Gottes zu entsprechen, nach dem Gott die Menschen erschaffen habe. Aber Pestalozzi ging darüber hinaus.

Schulpflicht

Abgesehen von einigen Städten, in denen der Handelskapitalismus blühte, berührte der frühe Kapitalismus um ca. 1750 die restlichen europäischen Länder kaum. Der Adel benötigte jedoch immer mehr Geld, um den nun aufwändig gewordenen Lebensstil zu finanzieren. Die Abgaben der Bauern wurden ständig erhöht, sodass diese neue Einkünfte benötigten. So entstand der Agrarkapitalismus, in dem von Landarbeitern Überschüsse und in Heimarbeit Konsumgüter produziert wurden. Durch das Verlagswesen – die Bauern wurden von den Verlegern mit Rohstoffen versorgt, welche die fertigen Produkte wieder aufkauften – öffnete sich aber auch der ländliche Raum für den Kapitalismus, und es entstand die Notwendigkeit, zumindest rudimen-

täre Kenntnisse in den Kulturtechniken zu erwerben. Gleichzeitig war aber auch ein gewisses Maß an Disziplin, Ordnung und Vertragstreue der Bevölkerung nötig. Diese Tugenden sollten in der Schule vermittelt werden. Die Schulpflicht entstand in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Die ersten Pflichtschullehrer waren ausgesiente Soldaten.

Blütezeit der bürgerlichen Bildung

Bis zum 18. Jahrhundert kam es in den Städten zur Aufhebung der Innungen und zu einem vermehrten Kapitaleinsatz, was dazu führte, dass immer mehr Menschen Waren produzierten und von Verlegern abhängig wurden. Auf dem Land führten die Ausweitung des Verlagswesens und die Einrichtung von Manufakturen zu einer ersten Industrialisierung. Das alte Feudalsystem stand dem wachsenden Kapitalismus mehr und mehr im Weg, auch deshalb, weil die adelige Klasse durch einen luxuriösen Lebensstil sehr große Geldmittel band. Es begann der Kampf um die Hegemonie zwischen Bürgertum und Adel. Im Zentrum stand der Begriff einer Meritokratie, die Stellung in der Gesellschaft, die nicht durch Geburt, sondern durch Leistung erworben wurde. Die Menschen kamen dadurch erstmals in ein Konkurrenzverhältnis, in dem sie sich als Individuen gegenüberstanden. Sie waren Rechts- und Vertragspersonen und mussten als frei postuliert werden, um zur Verantwortung gezogen werden zu können.

Die alten Hierarchien des Feudalwesens zeigten sich als zu eng für das Bürgertum, Individualität und Autonomie rückten ins Zentrum des Bildungsbegriffs.

Jean Jacques Rousseau wurde in der Mitte des 18. Jh. schlagartig berühmt, als er bei einem Wettbewerb in einem Artikel die Frage, ob die Aufklärung den Menschen moralisch verbessert hätte, vehement verneinte. In seinen Augen waren die Menschen, vor allem der Adel, moralisch verkommen, was nicht der Natur des Menschen entspreche. Er nahm allerdings, wie man ihm heute oft unterstellt, weder an, dass Naturvölker von sich aus gut wären, noch propagierte er ein Zurück zur Natur. Er verneinte auch nicht die Notwendigkeit von Erziehung, sondern

schuf mit seiner negativen Erziehung eine neue Didaktik. Die negative Erziehung bestand darin, dass er Erziehungssituationen schuf, die so eingerichtet waren, dass der [!] Lernende aus den Konsequenzen seines Tuns lernte und so nach und nach seine Vernunft einsetzen musste.

Er erstellte in seinem Buch „Emile“ einen in seinen Augen natürlichen Erziehungsgang, also ein Eingreifen in eine kindgerechte Entwicklungszeit. Das Buch ist Theorie und keine direkte Handlungsanweisung. Erziehung beginnt mit einfachsten Aufgaben für das Kind und endet mit seiner umfassenden Bildung, die sowohl Vernunft als auch Mitgefühl beinhaltet. Rousseaus Basis für die negative Erziehung war seine Entdeckung der dreifachen Unbestimmtheit der Kindheit: was Kindheit überhaupt sei, wie das jeweilige Kind tatsächlich beschaffen sei und was die Zukunft des Kindes bringen werde. Diese Unbestimmtheiten bleiben letztlich ein Geheimnis und können nicht vollständig erklärt werden. Das war Rousseaus wirkliche Revolution des Bildungsbegriffes, hinter den noch heute viele Theoretiker_innen zurückfallen.

Immanuel Kant hielt als Erster ab der Mitte des 18. Jahrhunderts erziehungswissenschaftliche Vorlesungen, mehr aus Zwang als aus Neigung. Er war Philosoph, weshalb sein Beitrag, basierend auf seiner transzendentalen Ethik, in der Frage nach der Autonomie des Menschen bestand. Für Kant gibt es keine objektive Moral, weshalb niemand einem anderen moralische Vorschriften machen könne. Die Basis für jeden Einzelnen müsse der gute Wille sein. Der Wille sei gut, wenn er verallgemeinerbar sei. So sei man zwar nur den eigenen Gesetzen unterworfen, diese müssen aber so gesetzt sein, dass sie auch für alle anderen Menschen gelten können müssen (kategorischer Imperativ). Das zweite Bildungsziel neben der Autonomie bestand für Kant in der Mündigkeit des Menschen, also in der Fähigkeit, sich seines eigenen Verstandes ohne Anleitung bedienen zu können. Kant vertrat einen transzendentalen Freiheitsbegriff, die Bedingung vernünftigen Tuns. Freiheit war für ihn keine an welche Adresse auch immer gerichtete Forderung, sondern die Bedingung für Autonomie. Wie man allerdings eine Erziehung einrichten kann, die von der Unmündigkeit und damit dem Zwang in der Kind-

heit zur Freiheit führt, war ihm selbst und ist bis heute ein unbeantwortbares Problem.

Ab 1800 setzte eine Welle der Industrialisierung ein. Technik, Energiegewinnung wurden revolutioniert, die Arbeitsteilung und die Produktion nahmen rasant zu. Das Bürgertum übernahm die kulturelle Hegemonie, nicht aber die politische Macht. Begriffe wie die Freiheit des/der Einzelnen, Verantwortung in moralischer und rechtlicher Hinsicht, Konkurrenz und Fortschritt, individuelle Leistung sowie Sparsamkeit und gutes Wirtschaften waren die Leitbegriffe eines anwachsenden Bürgertums. Der Bildungsbürger vereint diese Eigenschaften im Gegensatz zum unproduktiven Adel. Dennoch wurde das Bürgertum von der politischen Macht ausgeschlossen, sodass der Kampf um die Hegemonie im kulturellen Bereich ausgetragen wurde.

Johann Friedrich Herbarth versuchte in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum ersten Mal, ein geschlossenes pädagogisches System zu erarbeiten. Er trennte die Pädagogik von der Philosophie, indem er ihr eine eigene Begrifflichkeit gab, und versuchte, sie dadurch zu einer eigenen Wissenschaft zu machen. Allerdings gelang es ihm nicht, eine eigene pädagogische Methodik zu entwickeln. Noch heute entlehnt die Pädagogik ihre Methoden aus der Philosophie, Psychologie oder Soziologie, wodurch sie sich bis in die Gegenwart, zum Beispiel seitens Niklas Luhmanns, den Vorwurf gefallen lassen muss, keine echte Wissenschaft zu sein.

Herbarth schuf auch eine eigene Didaktik, die die Aneignung eines Wissensgegenstands in fixe Einzelschritte zerlegte, in denen der Lernstoff aufbereitet werden muss. Diese Didaktik wurde noch bis ins vorige Jahrhundert verwendet. Sie sollte den Schülern [!] schrittweise helfen, von den Einzelwissenschaften ausgehend, zu einem zusammenhängenden Bewusstseinsinhalt im Sinne von Kants Vernunft zu gelangen. So sollten die Schüler schrittweise eine moralische Haltung im Sinne Kants, nämlich Selbstbestimmung im Rahmen des kategorischen Imperativs, erwerben. Herbarth löste jedoch auch nicht die Problematik der Erziehung, wie man von einer fremdbestimmten frühen Kindheit zu einer freien Persönlichkeit kommt. Er lehnte das bestehende Schulsystem ab, für ihn war die Schule eine Fabrik.

Auch Wilhelm von Humboldt lehnte in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine staatliche Erziehung ab. Dennoch übernahm er mit 35 Jahren vom preußischen König die Aufgabe, das Schulwesen neu zu ordnen. Er richtete eine allgemeine Schule für die unteren Schichten, ein humanistisches Gymnasium und eine Hochschule für die Oberschicht in Berlin ein. Das Gymnasium sollte eine Einführung in die damaligen Wissenschaften bieten, weshalb Humboldt einen umfassenden Fächerkanon erstellte, der sich eigentümlicher Weise bis heute nicht allzu sehr verändert hat. Allerdings verließ er diesen Posten wegen Intrigen schon nach einem Jahr, und das Gymnasium diente unmittelbar nachher nur mehr der Erhaltung standesspezifischer Privilegien.

Wie Kant lehnte auch Humboldt allgemeine Sittenlehren ab. Sie waren für ihn nicht allgemein gültig und zeitlos, sondern nur bedingt gültig. Sie machten die Menschen abhängig, in den Menschen lägen die Kraft und der Wille, unabhängig zu werden. Das könnten sie aber nur in der Auseinandersetzung mit der Welt beziehungsweise mit ihren Objektivationen, also Schriften, Grafiken und Anschauungsmaterial. Diese haben aber nicht nur einen inhaltlichen Selbstzweck, sondern sollen der Vervollkommnung der Menschen im humanistischen Sinn dienen, auch im Sinne der Menschheit als Gesamtheit. (Fischer 1989, S. 193ff)

Bildung könne, so Humboldt, nicht durch Richtlinien verordnet werden, könne keinem Zweck untergeordnet und durch Veranstaltungen nur veranlasst werden. Es gäbe somit kein direktes Beibringen. Damit konnte er wahrlich nicht Schule machen.

Zur gleichen Zeit bestritt auch Dilthey in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Existenz einer allgemeinen Moral und damit allgemeingültiger Erziehungsziele. Allein im Seelenleben läge eine Teleologie, nämlich die der Erhaltung und Steigerung der eigenen Existenz wie auch die der Gattung.

Wende

Da war Georg Wilhelm Friedrich Hegel in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ganz anderer Ansicht. Bildung könne nur die Unterordnung unter den absoluten Geist sein. Der absolute Geist, also das gesicherte Wissen einer Gemeinschaft, war das,

was in Hegels Philosophie über allem, also auch über jeder Tätigkeit und Moral, aber auch über allen Institutionen wie etwa der Familie oder der Verwaltung stand. Dem absoluten Geist müsse sich alles unterordnen. So solle sich der Schüler [!] an den Objektivationen des absoluten Geistes abarbeiten, wobei aber nicht seine Vervollkommnung, sondern die des absoluten Geistes im Vordergrund stehe. Hegel war durch seine streng hierarchische Staatstheorie, mit dem König an der Spitze, und durch das hierarchische Bildungssystem mit seinen disziplinierenden Ausleseschulen, aus denen sich die höchsten Beamten rekrutierten, eine große Stütze des preußischen Beamtenstaats.

1873 kam es zu einem ersten Konjunkturereinbruch. (Genauer: Hobsbawm 1989) Viele Fabrikanten verloren ihr Kapital. Andere versuchten, der Krise durch die Zusammenlegung der Produktion in Konzernen und durch Vernetzung mit Banken dem Ruin zu entgehen. Es entstanden Großstrukturen mit professioneller Leitung. Die Statusvererbung in der Gesellschaft konnte und sollte jetzt, da es Kapital zu vererben gab, nicht mehr unbedingt aufgehoben werden. Die Versprechen des Kapitalismus, durch Technik und Erfindergeist eine liberale Gesellschaftsform mitsamt einer Ethik, basierend auf Vertragstreue und Vernunft, einzurichten, in der jede_r frei ist und es durch die eigene Leistung zu etwas bringen könne, wurden zunehmend unglaubwürdig. Das Proletariat wurde zudem eine zunehmende politische Macht, was den Bürgern Angst machte. Das festgefügte System des Bürgertums aus Ökonomie, Bildung und Moral geriet ins Wanken.

Friedrich Nietzsche lehnte jede herkömmliche Moral ab, war aber absolut kein Nihilist, sondern sah sich als Kämpfer gegen den Nihilismus. Er bezichtigte die damalige Wissenschaft, die Religion und Moral, lebensfeindlich, weil körperfeindlich und unnatürlich zu sein. Er legte großen Wert auf die (romantische) Kunst als Gegenpol zur Aufklärung unter der Betonung des Dionysischen, Rauschhaften. Die romantische Kunst betonte ein über die Aufklärung Hinausgehen, ein es könnte auch ganz anders sein, neben einer mathematisch technologischen Aufklärung. Sie wies über die Vernunft hinaus zu einem irrationalen Anteil der Persönlichkeit. Nietzsche stand damit in direkter Oppositi-

on zu Hegel, der den Geist verabsolutierte und den Zugang zur Natur, auch der menschlichen, an unterste Stelle reihte. Nietzsche sah nach langer Zeit die Menschen wieder als Körper und Geist und meinte, dass sich jeder Mensch die Welt auf seine Weise aneignen müsse und der Staat unmöglich Bildung vermitteln könne.

Alle Menschen müssen ihre jeweils eigene Moral begründen. Mit seinem Geniekult als Antwort auf die zunehmende Proletarisierung, dem Hoffen auf Einzelmenschen, die große Werke schaffen können, konnte er jedoch die bürgerliche Bildung nicht überwinden, auch wenn er für eine allgemeine Bildung eintrat. Sein Werk hatte jedoch in der Reformpädagogik eine bedeutende Wirkung.

Reformpädagogik

Schul- und Bildungsreformen hat es zu allen Zeiten gegeben. Meistens gingen sie von den jeweiligen Herrschern aus, in Österreich zum Beispiel von Maria Theresia, in Preußen von Friedrich II.. Sie entstanden zu Zeiten politischer Übergänge, wie etwa in der Zeit des Wechsels von einer geburtsständischen hin zu einer meritokratischen und konkurrenzgeprägten bürgerlichen Verfasstheit der Gesellschaft. Diesem Wechsel trugen alle oben genannten Bildungstheoretiker Rechnung, wenn auch oft nicht bewusst, so doch auf Grund ihrer Stellung in der Gesellschaft.

Die allgemeine Wirtschaftskrise und eine Krise der Lebenswelt, die sich zum Beispiel in den Werken Nietzsches ausdrückten, riefen aber zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Reformbewegung hervor, die sich im Wesentlichen als Kritik am staatlichen Bildungssystem verstand. Diese war durchaus berechtigt, man konnte die Schule als Disziplinierungs- und Ausleseinstrument bezeichnen, in der vor allem die menschliche Natur und jedwede kreative Äußerung unterdrückt wurde, weil sie nicht zum Fächerkanon gehörten.

Allerdings verzichtete diese Reformbewegung gänzlich auf jede bereits entwickelte Bildungstheorie, sie basierte auf praktischen Experimenten und naiven, teils gefährlichen völkischen Utopien.

Als Ellen Key im Jahr 1900 das Jahrhundert des Kindes ausrief, meinte sie nicht „singuläre, empirisch vorfindliche Kinder, sondern das Kind mit guten körperlichen und geistigen Begabungen, Rasseneigenschaften und -mischungen [...] und den Fortschritt der Menschheit mit eugenischen Mitteln.“ (Zit. nach: Benner 2003 S. 57) Sie bedauerte explizit die Milde der Gesellschaft, die unheilbar kranke und missgestaltete Kinder am Leben erhielt, und trat für die natürliche Auslese und diverse Fortpflanzungsverbote ein.

Nahezu alle Reformpädagogen vertraten eine „prästabilisierte [vorherbestimmte] Harmonie zwischen natürlichen Begabungen und gesellschaftlichen Positionen“ (Benner 2003, S. 22). Es sollten die natürlichen Anlagen in einer möglichst natürlichen Umwelt gefördert werden, was neuerlich zu einer, wenn auch nun erbbiologisch begründeten Auslese und zu einer scheinbar natürlich vorherbestimmten Hierarchie führte, eine Folge davon, wenn scheinbare Begabungen und selbsttätige Entwicklungen im Mittelpunkt stehen. Es wurden zahlreiche Landschulheime in natürlicher Umgebung zum Zweck pädagogischer Experimente eingerichtet. Peter Petersen gründete zum Beispiel seine Jenaplanschulen, in denen jede_r seinen/ihren naturgegebenen Platz in einer natürlichen Hierarchie einnehmen sollte. Ziel dieses Bildungsmodells war ein gesundes Volksganzes, nicht die individuelle humanitäre Bildung. Petersen konnte seine Schulen auch zur Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft weiterführen. Aber auch Maria Montessori oder Rudolf Steiner basierten auf eklektizistischen, esoterischen und naiven Kosmologien, in denen jede_r seinen/ihren Platz hatte und in denen sich die Kinder aus ihren Anlagen scheinbar entwickelten. Bei allen Experimenten stand das Wachsenlassen einer vermeintlichen Begabung im Vordergrund, also eine innere metaphysische Teleologie, die nicht bewiesen werden kann.

Leider werden bis heute, unkritisch, Teile dieser Reformpädagogik verwendet, wieder in einer verständlichen Opposition zu einer staatlichen Ausleseschule.

Ab 1945

Nach dem Ersten Weltkrieg entstand im Zuge einer allgemeinen Hinwendung zu naturwissenschaftlichen Methoden eine empirische Erziehungswissenschaft.

Diese gewann sehr schnell Einfluss und ist heute eine der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gleichwertige Strömung. Nicht wenige Autoren betonen die Wichtigkeit des Zusammenspiels beider, da Begriffe und deren Ableitungen nur auf hermeneutischer Ebene bestimmt, die Gültigkeit jedoch nur empirisch überprüft werden können. Aus real existierenden Verhältnissen kann nämlich empirisch keine Bildungstheorie abgeleitet werden, hermeneutisch abgeleitete Sätze müssen sich aber auch in der Realität bewähren.

Ab dem Zweiten Weltkrieg setzt eine zunehmende Spezialisierung im Produktionsbereich bei gleichzeitigem Wachsen der Konzerne und eine immer weitere Auslagerung zuerst von Teilen der Produktion, später der gesamten Fertigung in Länder mit geringeren Löhnen ein. Das typische Proletariat existiert in Europa nicht mehr, stattdessen ein Heer von Dienstleister_innen mit geringer bis sehr hoher Qualifikation. Nach einem Wirtschaftswunder bis etwa 1970 setzten vermehrt wirtschaftliche Krisen ein. Alte Sicherheiten und Sinnhorizonte waren nicht mehr glaubhaft, Diversität wurde zum neuen Schlagwort, das Leben mit Widersprüchen zur Norm.

In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg widmeten sich einige Autoren wie Paul Natorp und Theodor Litt der Eigenstruktur von Bildung. Besonders Letzterer betonte die Abhängigkeit der unterschiedlichen Bildungsbegriffe von der jeweiligen Geschichte und Kultur. Er stellte eine zunehmende Diversität der Bedürfnisse der Menschen und eine zunehmende Widersprüchlichkeit in den Zweckvorstellungen fest, nicht nur in (Bildungs-) Theorien, sondern auch in den Menschen selbst. Auch die Erzieher_innen seien von diesen inneren Widersprüchen betroffen. Die Widersprüche seien aber unaufhebbar.

Vor allem gebe es keine innere Teleologie in den Menschen, womit ein bloßes Wachsenlassen, wie es die Reformpädagogik wollte, nicht möglich sei. Bildung bedeute vielmehr, durch Sach-

lichkeit und Disziplin der inneren Widersprüchlichkeit Herr zu werden (Fischer 1989 S. 242 ff.).

Theodor Adorno kritisierte im Anschluss an seine soziologischen Untersuchungen ab 1950 die bürgerliche Bildung. Sie sei eine Geisteskultur, die im Gegensatz zu einer gesellschaftlichen Praxis stehe und deshalb zur Halbbildung verkomme (Adorno 1956 in der Ausgabe 2006 S. 9 ff). Mit diesem Begriff kritisierte er das bildungsbürgerliche Schulwesen der allgemeinen schulischen und speziell der gymnasialen Bildung. Die volle Emanzipation des Bildungsbürgertums sei gescheitert, weil sie sich mit einer Geisteskultur jenseits eines bestehenden gesellschaftlichen Systems befasse. Kulturgüter können nicht von der Einrichtung der menschlichen Dinge und der Herrschaftspraktiken absehend gelernt werden. Und diese seien von Ungerechtigkeit, Armut und prekären Lebenssituationen geprägt. Die Massenbildung übernehme heute die Kulturindustrie (Adorno 1956. S 21). Ein weiterer Vorwurf Adornos an diese Halbbildung ist auch, dass sie die eigene Natur unterdrücke, dass es ihr nicht gelänge, das Natürliche der Menschen zu bewahren. Die Folge der Kontrolle des menschlichen Triebs führe dazu, dass unter geeigneten Umständen die Natur über den Menschen triumphiere, zum Beispiel in Form von Ressentiments oder Übergriffen bis hin zur Barbarei. Gerade dieses Training im Triebverzicht, das Verweigern natürlicher Bedürfnisse helfe aber aufsteigenden Klassen zu reüssieren. Halbbildung heißt sowohl die Verweigerung der Selbstkritik, als auch der Kritik an gesellschaftlichen, kulturell historischen und letztlich auch ökonomischen Zuständen einer differenzierten Gesellschaft.

Die wirtschaftsliberale Doktrin vermittele den Menschen die Vorstellung, alle Menschen seien frei, sich selbst zu bestimmen und sich nichts vormachen zu lassen. Es sei aber die Struktur einer dem/der Einzelnen vorgegebenen Ordnung, die sich in der Bildung widerspiegle. Deshalb sei Bildung zu einer subjektiven Freiheit unmöglich, solange die gesellschaftliche Unfreiheit bestehe.

Im Gegenteil: Eine Verbreitung neutraler Bildung unter den herrschenden Bedingungen sei ihre Vernichtung. Halbbildung entstehe auch durch Personalisierung: Die objektiven Verhältnis-

se werden einzelnen Personen zur Last gelegt und von einzelnen Personen wird das Heil erwartet (Adorno 1956, S. 51). Vernunft verwandelt sich in Ressentiment oder Jubeltum. Bildung ist nach Adorno das Erkennen der jeweiligen historischen und sozialen Gegebenheiten, deren zeitliche Bedingtheit und damit das Vermögen zur Ideologiekritik und Selbstkritik.

In der Folge und auch wegen der Ereignisse von 1968 entstanden zahlreiche Kinderläden und zahlreiche Versuche einer anti-autoritären Erziehung. Daraus resultierten zahlreiche reformpädagogische Initiativen, die meistens unreflektiert Teile der Reformpädagogiken der Ersten Republik übernahmen. Heute ist es schick geworden, auch in Regelschulen Teile dieser Bewegung zu übernehmen, manchmal auf eine Art, die deren Intentionen widerspricht.

Es entstand in den 70er Jahren auch eine Kritische Erziehungswissenschaft in Anlehnung an die Kritische Theorie, die letztlich insofern an sich selbst scheiterte, weil es ihr nicht möglich war, positive Grundsätze zu einer neuen Praxis zu erstellen.

Die Tradition dieser Wissenschaft wurde vor etwa 10 Jahren von einer Gruppe von Erziehungswissenschaftlern wieder aufgenommen (Z.B.: Sünker, Krüger 1999). Sie setzt an der gegenwärtigen Pädagogik an, die in eine ihren Begriffen widersprechenden Praxis verstrickt ist. Sie untersucht nicht nur die Differenzen zwischen den Vorstellungen und Versprechungen der gegenwärtigen Bildungstheorien und der tatsächlichen alltägigen Praxis, sondern stellt an Hand der Analyse der Theorien die Unmöglichkeit ihrer praktischen Umsetzung fest. Ihr Wesen ist die Ideologiekritik. Sie untersucht auch den Widerspruch zwischen der bürgerlichen Vorstellung einer Subjektbildung im Sinne einer Autonomie und einer von den Schüler_innen geforderten Unterordnung im Bildungssystem.

In der jüngsten Zeit basieren die Überlegungen einiger Autoren auf den Ergebnissen einer umfassend hermeneutisch gewonnenen Bildungstheorie. So beschäftigt sich Wolfgang Brezinka wieder mit den Bildungszielen. Er stellt fest, dass die kollektiven Gesamt- und Teilerziehungsziele nichts anderes als die Persönlichkeitsideale einer Gemeinschaft seien (Brezinka 1995). Hartmut von Hentig (Hentig 1996) sieht Bildung in der geisteswis-

senschaftlichen und humanistischen Tradition und stellt eine Reihe von Regeln vor, woran man Bildung erkennen kann, zum Beispiel an der Abscheu und Ablehnung von Unmenschlichkeit, an einem Geschichtsbewusstsein und an der Fähigkeit zur Selbstkritik. Bildung sei die Antwort auf die gegenwärtigen Krisen.

Wolfgang Klafkis Bildungsziele zielen auf Selbst- und Mitbestimmung sowie auf Solidarität (Klafki 1991). Auch er entwirft eine spezifische Didaktik.

Alle Autoren entwickeln eigene Erziehungsmethoden und versuchen, diese auch in Experimentalschulen zu verwirklichen, zumeist aber ohne allzu große Breitenwirksamkeit.

Dietrich Benner (2003, 2003, 2005, 1999) ist heute einer der bedeutendsten Theoretiker. Seine zahlreichen Bücher rücken die diversen Reformpädagogiken in ein neues Licht. Er versucht, den Begriff der Kritik umfassend zu bestimmen und analysiert mit Hilfe der in der Vergangenheit entwickelten Erkenntnisse erziehungswissenschaftliche Probleme neu.

Abschluss: Bildung und/oder politische Macht

Zwar war die kapitalistische Klasse im deutschsprachigen Raum bis zuletzt nicht die politisch, wohl aber die ökonomisch herrschende und nach und nach auch kulturell einflussreichste Macht. Sie besaß unbestreitbar die kulturelle Hegemonie trotz Zensur und Spitzelwesens. Sie sah sich zurecht als die bildungsmäßig vorherrschende Macht. Folgt man den Schriften Gramscis, ist das Erringen der Hegemonie aber die zentrale Aufgabe einer aufstrebenden Klasse. Dies ist dem Bürgertum zweifellos bald gelungen. Somit kann man den Bildungsbegriff nicht nur als Zeichen einer Resignation nach einer misslungenen Machtergreifung 1848 sehen, sondern auch als einen Kampfbegriff gegen die adelige Kultur. So haben ihn die klassischen Pädagogen auch gesehen. Er war dann, als es in Österreich keinen Adel mehr gab, noch einige Zeit ein Distinktionsbegriff gegenüber den anderen Milieus. Der klassische Bildungsbegriff, wie ihn Humboldt mit seinem Bildungskanon vertrat, verliert allerdings seine Bedeutung in einer Zeit globaler Konzerne und zunehmen-

dem Finanzkapitalismus. Die bürgerliche (wirtschafts-) liberale Ideologie hat gesiegt, die klassischen Bildungsbürger werden immer weniger und konservativer. Seit ca. 1970 haben sie auch zunehmend die kulturelle Hegemonie an postmoderne kreative Jungunternehmer_innen und gehobene Dienstleister_innen mit anderen Distinktionsformen als einer klassischen Bildung verloren. Heute wird der Begriff „Bildung“ von allen politischen und kulturellen Strömungen mit unterschiedlichsten Bedeutungen verwendet, er ist ein beliebiger, leerer Begriff geworden.

Literatur

- Benner, Dietrich, Göstermeyer, Karl-Franz, Sladek, Horst (Hrsg.): Bildung und Kritik, Weinheim, 1999
- Benner, Dietrich, Kemper, Herwart: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Weinheim und Basel, Teil 1: 2003 Teil 2: 2003, Teil 3/1: 2005
- Brandstätter, Christian, Treffer, Günter: 2000 Jahre in Daten, Dokumenten und Bildern, Wien, 2013
- Brezinka, Wolfgang: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg, München, Basel, 1995
- Fischer, Wolfgang, Löwisch, Dieter, Jürgen: Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart, Darmstadt, 1989
- Hentig, Hartmut von: Bildung, Wien, 1996
- Hobsbawm, Erich J.: Das imperiale Zeitalter, Frankfurt/Main 1989
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel, 1993
- Kocka, Jürgen: Geschichte des Kapitalismus, München, 2013
- Lukacs, Georg: Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins, Darmstadt und Neuwied, 1972
- Sünker, Heinz, Krüger, Heinz-Hermann: Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn, Frankfurt/Main, 1999

Reformpädagogik mit eingebautem Bildungsdünkel Zur Soziologie des Bildungsbürgertums

In den folgenden Überlegungen verfolge ich die These, dass die auch als „alternativ“ bezeichneten reformpädagogischen Konzepte mit ihrem universell formulierten Anspruch, sozusagen die „Natur“ des menschlichen Lernens „entdeckt“ zu haben und deshalb die Lösung dafür zu liefern, um alle „in den Individuen schlummernden Potentiale“ heben zu können, zwar recht gut die Interessen bestimmter bildungsbürgerlicher Fraktionen vertreten und auch recht gut mit dem neoliberalen Mainstream verträglich sind, der mit der Kompetenzorientierung ganz ähnliche Ziele verfolgt. Was diese Konzepte aber nicht oder nach meinem Dafürhalten zu wenig leisten, ist ein tatsächlicher und gewichtiger Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit und zur Förderung von Kindern „aus bildungsfernen Milieus“. Letzteres ist allerdings nicht Gegenstand der folgenden Überlegungen.¹ Ich konzentriere mich hier auf eine etwas genauere soziologische Analyse der „Betreiber“ von alternativer Reformpädagogik, der *sponsors* und *shapers*, wie Basil Bernstein es sagt, und auf die Frage, wie die Machtverhältnisse in Sachen Bildung liegen, oder anders gesagt, wie Bildungsprivileg und Bildungsdünkel genauer zu fassen sind.²

1 Diese Frage habe ich am ausführlichsten behandelt in Sertl 2014.

2 Die hier vorgetragenen Überlegungen sind wesentlich ausführlicher und systematischer entwickelt in Sertl 2015. Zu den distinktiven bzw. widersprüchlichen Qualitäten des Bildungsbegriffs und zu anderen als den hier verhandelten Problematiken des Bildungsbürgertums vgl. auch Ribolits 2011, 2013. Eine sehr informative Einführung in Geschichte und Entwicklung des Bildungsbegriffs liefert Horlacher 2011.

I.

Aus soziologischer Sicht ist das Thema „Bildungsdünkel“ recht leicht erklärt: Mit Bourdieu könnte man es als „bildungsbürgerliche Distinktion“ bezeichnen. Bildungsdünkel ist sozusagen die Kehrseite einer spezifischen Klassenformation der bürgerlichen Gesellschaft, die sich im 19. Jhd. herausbildet und die bis heute moderne Gesellschaften prägt. Danach lassen sich bei den herrschenden Klassen, oder nennen wir sie bürgerliche Eliten, grundsätzlich zwei Fraktionen unterscheiden: das Wirtschaftsbürgertum und das Bildungsbürgertum. (So die Begrifflichkeit bei Max Weber.) Diese Unterscheidung greift Pierre Bourdieu in seinen Analysen moderner Klassengesellschaften auf und erweitert sie zu einem Konzept, in dem die verschiedenen Klassen und Milieus, als Unterdifferenzierung der Klassen, nach der unterschiedlichen Verteilung von Kapital, in einem weiteren Sinn, verortet werden. Er unterscheidet dabei ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital: Das *ökonomische Kapital*, das in kapitalistischen Gesellschaften dominant ist, beruht, stark vereinfacht, auf der Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel. Das *kulturelle Kapital* besteht aus kulturellen Ressourcen wie Sprachkenntnissen, schulischem Wissen, „Allgemeinbildung“, aber auch kulturellen Techniken (z.B. ein Instrument spielen), „Manieren“ usw. In Form von Bildungszertifikaten (Bourdieu spricht gerne von „Bildungstiteln“) liefert es eine ganz wesentliche „Währung“, nach der die gesellschaftliche Position bemessen wird. Das *soziale Kapital* basiert im Endeffekt auf der „Herkunft“ (Es ist jene Kapitalsorte, die im Feudalismus dominant ist.) und zeigt sich in verwandtschaftlichen Beziehungen, im „Bekanntenkreis“, in sozialen Netzwerken, in „Seilschaften“ bzw. ganz allgemein in dem, was man in Österreich schlicht „Beziehungen“ nennt. (vgl. Bourdieu 1983)

Mit dieser Erweiterung des Kapitalbegriffs will Bourdieu den Marx'schen Kapitalbegriff „praxeologisch“ auf seine Wurzeln zurückführen, also auf die konkreten Tätigkeiten, auf die soziale Praxis, die hinter der Akkumulation von Kapital steht. Er bekämpft die ökonomistische Verkürzung des Begriffs – Kapital besteht aus Geld, Waren, Produktionsmitteln, ... – und definiert

Kapital als „akkumulierte Arbeit“ oder „akkumulierte soziale Erfahrung“. Damit wird auch „Kultur“ und „Bildung“ zu Kapital, das unter bestimmten Bedingungen in ökonomisches Kapital umgewandelt werden kann.

Bildungsbürger sind demnach die Mitglieder einer Klasse oder sozialen Schicht, die in der Lage sind, Herrschaftsfunktionen bzw. Herrschaftsdienste auf Grund ihrer spezifischen Ausstattung mit Bildungskapital auszuüben: Im 19. Jhd. waren das primär die Ärzte, die Juristen und die höheren Beamten, also die akademisch gebildeten „Honoratioren“; auf einer niedrigeren (kleinbürgerlichen) Ebene die Lehrer, die Pfarrer u.a. Etwas anders liegt die Sache bei den naturwissenschaftlichen Fächern bzw. bei den Absolventen technischer Studien (Ingenieure), deren Bildungskapital viel näher an der industriellen Produktion liegt und die auf diese Weise direkt mit dem ökonomischen Kapital verbunden sind.

Fasst man den Kapitalbegriff nicht nur *praxeologisch* – die Kapitaleigner *tun* etwas, um dieses Kapital zu produzieren und zu reproduzieren –, sondern auch, wie schon bei Marx, *relational* – also dieses Tun vollzieht sich in *Beziehungen* zu anderen Klassen, z.B. in der tätigen Abgrenzung von anderen Klassen –, dann wird klar, dass „Bildungsdünkel“ etwas ist, das sozusagen in die Konstitution des Bildungsbürgertums eingeschrieben ist. Bildungsdünkel – wir könnten im aktuellen Wissenschaftssprech sagen: doing Bildungsdünkel – ist dann die aktive Herstellung einer „Kluft“ in Abgrenzung zu jenen gesellschaftlichen Schichten, über die man sich grundsätzlich „erhaben fühlt“, „mit denen man nichts zu tun haben will“. Diese aktive Abgrenzung nach unten, sie muss nicht unbedingt bewusst betrieben werden, nennt Bourdieu „Distinktion“, und er weist recht überzeugend nach, dass derartige Abgrenzungsmechanismen, auch in den aktuellen Gesellschaften, für eine „ständische“ Strukturierung sorgen, also für Klassen- und Milieugrenzen, die der bürgerlich-demokratischen Selbstdarstellung des „selfmade-man“, also des grundsätzlich immer und überall möglichen gesellschaftlichen Aufstiegs, widersprechen.

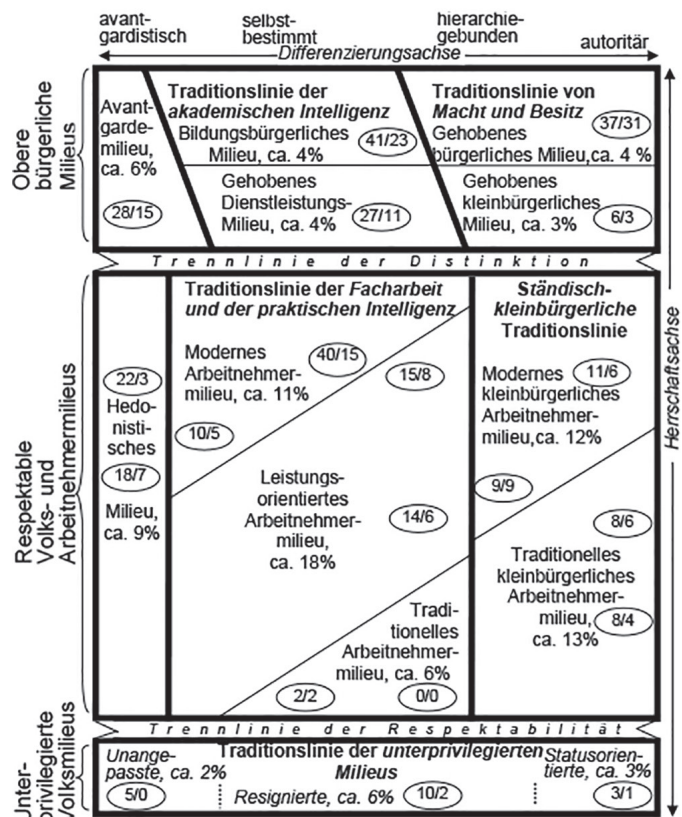
II.

In der meiner Meinung nach avanciertesten Analyse der (deutschen) Gegenwartsgesellschaft zeichnen Vester und KollegInnen (2001, 2004, 2005) ein Bild des sozialen Raums³, das die verschiedenen Klassen und Milieus und die dazugehörigen Distinktionslinien recht anschaulich nachzeichnet (s. Abb. 1). In dieser Abbildung werden vertikal differenzierende *Trennlinien* sichtbar, welche die nicht oder nur schwer überschreitbaren Klassenschranken signalisieren (Trennlinie der Distinktion und Trennlinie der Respektabilität), und horizontal differenzierende *Traditionslinien*, die auf „ständische“ Unterschiede hinweisen, die mit der dominanten Kapitalsorte zusammenhängen. Kleinbürgerliche, auf Besitz rekurrierende Milieus sind rechts angeordnet, Arbeitnehmermilieus, die – notwendigerweise, auf Grund der Abwesenheit von Besitz – auf kulturelles Kapital rekurrieren, sind links angeordnet.

Eine der wesentlichen Aussagen von Vester (2005), bezogen auf das Bildungsverhalten und die Reproduktionsstrategien der verschiedenen Milieus, ist nun, dass die eindrucksvolle „Bildungsexpansion“, also die zunehmende Bildungsbeteiligung der Bevölkerung in den europäischen Gesellschaften im Zuge des Wirtschaftsaufschwungs nach dem Zweiten Weltkrieg, besser als „Drift“ im sozialen Raum von rechts nach links gelesen werden sollte denn als sozialer Aufstieg. D.h. in den kleinbürgerlichen Milieus kommt es zunehmend zu einer strategischen Umorientierung auf Bildungskapital. (Das trifft insbesondere auf die Töchter zu, deren verbesserte Schulbildung einen Großteil der Bildungsexpansion ausmacht, aber z.B. auch auf die bäuerlichen

3 Der soziale Raum, so wie ihn Bourdieu vorschlägt, zeigt die Positionierung der Klassen und Milieus in einem Koordinatensystem, das auf der vertikalen Achse das Kapitalvolumen (viel – oben, wenig – unten) anzeigt, und auf der horizontalen Achse die Kapitalsorte: kulturell – links, ökonomisch – rechts. Diese Konzeption des sozialen Raums ist auch die Grundlage der Darstellung der „sozialen Milieus“ in Abb. 1. In dieser Abbildung geht es allerdings nicht um Kapitalverteilung, sondern um die Alltagsorientierungen. Statt der Kapitalmenge und -sorten werden hier die Verteilungen von Macht und Privileg dargestellt.

Abb. 1 Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus (2003) und die ständische Stufung der Bildungswege



(A/D) Bildungskennziffern: Abitur (einschl. Fachabitur) / Hochschulabschluss (einschl. Fachhochschulen) je 100 Milieugehörige in Westdeutschland 1991 [Durchschnitt: 15,1% / 7,7%]. Abrecher(t)innen Gymnasien und Realschulen 8,8% (1991). Lesebeispiel: In der oberen Teilgruppe des Modernen Arbeitnehmermilieus haben ca. 40% ein Abitur oder Fachabitur und ca. 15% einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss.

Statistische Grundlage der Milieuprofile und der Bildungskennziffern: Repräsentative Erhebung (n = 2.699) der deutschsprachigen Wohnbevölkerung ab 14 Jahre 1991 (nach: M. Vestler u. a., Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt a.M. 2001); Neuformulierung der früheren Milieubezeichnungen aufgrund einer differenzierenden Neuauswertung dieser Erhebung (in: W. Vogele u. a. (Hg.), Soziale Milieus und Kirche, Würzburg 2002); Hochrechnung auf die Milieugrößen von 2003 (nach: Sigma - Sozialwissenschaftliches Institut für Gegenwartsfragen, Die sozialen Milieus in der Verbraucheranalyse, www.sigma.online.de v. 22.9.2003).

M. Vestler (Konzept) / D. Gardemin (Grafik) – agis Universität Hannover - 2012

Schichten ganz allgemein.) Ob damit tatsächlich auch ein realer gesellschaftlicher Aufstieg verbunden ist, wie es die Formel „Aufstieg durch Bildung“ suggeriert, ist damit noch nicht gesagt: Zuerst einmal ist es eine horizontale Bewegung hin zu mehr kulturellem Kapital. (Mit dieser Formel von der „Bildungsdrift“ lassen sich diese Befunde auch als soziologische Beschreibung (Erklärung?) für das zunehmende Reden von der „Wissensgesellschaft“ lesen. Wenn das Bildungskapital zunehmend zur dominanten Kapitalsorte wird, liegt es nahe, diese Gesellschaftsformation entsprechend zu benennen. Damit wird aber gleichzeitig das Weiterbestehen einer, zunehmend auf Dienstleistungen basierenden kapitalistischen Gesellschaft verschleiert.)

Bezogen auf das Bildungsverhalten schlägt Vester (2004, 2005) vor, die beiden Trennlinien, die in Abb. 1 Distinktion und Respektabilität heißen, so zu fassen, dass die obere Trennlinie die *positiv privilegierten* Milieus von den *nicht privilegierten* Milieus trennt, und die untere Trennlinie die nicht privilegierten von den *negativ privilegierten* Milieus. Damit lässt sich das, was bisher als „Bildungsbürgertum“ angesprochen war, als positiv privilegierte Gruppierung bezeichnen, die natürlich auch spezifische Strategien ausbildet, um dieses „Bildungsprivileg“ zu verteidigen. In einer Kurzfassung beschreibt Vester diesen dreigeteilten Raum der Bildungsstrategien folgendermaßen:

(1) Bei Milieus von Macht und Besitz (rechts oben) ist Bildung mit dem Ziel der exklusiven Statussicherung und -vererbung verbunden. Der Bildungselite (Mitte und links oben) geht es nicht nur um Leistung, sondern auch um Abgrenzung von den „gewöhnlichen“ Milieus durch distinktive, hochkulturelle Selbstverwirklichung.

(2) In der linken Mitte soll eine asketische Leistungs- und Bildungsethik Autonomiegewinn bringen. In der kleinbürgerlichen Mitte dient Bildung der Einordnung in ständische Hierarchien.

(3) Für die Milieus der Unterprivilegierten symbolisiert Bildung das Mithalten mit der „respektablen“ übrigen Gesellschaft. (vgl. 2004, S. 39)

III.

Wir können also davon ausgehen, dass die hegemonialen Bildungsstrategien und die dazugehörigen pädagogischen Konzepte ihren sozialen Ursprung zuerst einmal in den oberen privilegierten Regionen haben. Diese Regionen werden von Vester, bezogen auf die lebensweltlichen Orientierungen, folgendermaßen etikettiert: Die kleine Gruppierung der „Avantgarde“-Milieus (am linken Rand) wird als „alternatives“ und „postmodernes“ Milieu bezeichnet (postmodern ab den 90er Jahren, vorher alternativ). Links und in der Mitte herrscht das „liberal-intellektuelle“ Milieu. Rechts das „technokratisch-konservative“ Milieu. Besser, und näher an Bourdieu, ist es, wenn man diese Strategien als Formen des Kampfes um sozialen Status liest, also als Kämpfe zwischen aufsteigenden bzw. aufstiegsbestrebten Milieus und den arrivierten und statusverteidigenden Milieus. Eine typische Strategie der Statusbewahrung ist die institutionelle Schließung, wie sie beispielsweise in exklusiven und entsprechend teuren Internaten sichtbar wird. Das ist eine typische Strategie des (rechts oben) angesiedelten Besitzbürgertums. Das klassische Bildungsbürgertum hat normaler Weise derartige Exklusionsmechanismen nicht nötig. Sein Schultyp ist das Gymnasium mit seiner Orientierung auf die die Lebenswelt dieser Milieus bestimmenden Hochkultur. „Reformpädagogik“ ließe sich in dieser Lesart als die Pädagogik der Avantgarde-Milieus am linken Rand bezeichnen, wobei festzuhalten ist, dass sich diese Formen eher auf die frühe Kindheit und frühen Formen der schulischen Bildung (Kindergarten, Grundschule) konzentrieren.

Anders stellt sich die Lage für die mittleren Milieus dar, deren zentrale Bildungs-Orientierungen um die Begriffe „Leistung“ und „Gerechtigkeit“ kreisen. (Vgl. dazu auch Schimank/Mau/Groh-Samberg 2014) Reformpädagogische Orientierungen wie „individuelle Selbstverwirklichung“ spielen hier eine untergeordnete Rolle.

Das Thema „Schließungen“ bzw. Kanalisierung hat Vester im Zuge seiner Analysen der Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg genauer untersucht. Er zieht folgendes Resümee (2005): Bis in die 1980er Jahre hat die zunehmende Bildungsbe-

teilung für den Großteil der Milieus tatsächlich einen realen gesellschaftlichen Aufstieg bedeutet. Ab diesem Zeitpunkt (beginnende Wirtschaftskrise!) ändern sich die Strukturen des Bildungswesens in dem Sinn, dass der Bildungsaufstieg ab jetzt „kanalisiert“, also in Bildungskanäle umgeleitet wird, die die privilegierten Positionen nicht in Frage stellen. Er nennt z.B. die Einrichtung von Fachhochschulen als so eine Kanalisierungs- und Schließungsstrategie. Für Österreich lässt sich die Einrichtung bzw. der massive Ausbau der Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) in den 1970er Jahren als eine solche Kanalisierungs- und Schließungsstrategie lesen, die die privilegierte Stellung des Gymnasiums, trotz ihrer Umbenennung in Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS), erhalten soll.

Inzwischen sind die Aufsteiger und Nutznießer des Bildungsbooms der 1960er bis 1980er Jahre selber Eltern geworden, die das Spiel um die Privilegien und die dazugehörigen Schließungsmechanismen bestens durchschaut haben. Sie sehen im Besuch des Gymnasiums die entsprechende Strategie, um die im Zuge des Bildungsaufstiegs erreichten Statusgewinne zu verteidigen. Genau diese Konstellation dürfte für den Erfolg der Schulreformgegner in Hamburg 2010 verantwortlich gewesen sein, der die politischen Beobachter doch einigermaßen überrascht hat. Damals hatte eine schwarz-grüne Landesregierung eine Art „gemäßigte Gesamtschulreform“ programmiert, akkordiert mit den anderen Fraktionen in der Bürgerschaft (vgl. Wikipedia: Schulreform in Hamburg). Gegen diese von den politischen Eliten einhellig befürwortete Reform organisierte sich eine Bürgerinitiative, die sich schließlich in einer Volksabstimmung eindrucksvoll durchsetzte und die Reform zu Fall brachte. Bude (2011) spricht in diesem Zusammenhang von der „Statuspanik“ der in die Defensive geratenen, um den Stuserhalt kämpfenden „Mitte“, und nennt als Betreiber dieser erfolgreichen Bürgerinitiative neben der defensiven Mitte die konservativen bildungsbürgerlichen Elite-Fraktionen – Bude spricht von den „sprichwörtlichen Chefärzten, Steueranwälten und Unternehmensberatern“ (a.a.O., S. 19) –, die sich ja bestens mit „Schließungen“ auskennen. Die konservative Strategie der sozialen Schließung ist also in der Mitte angekommen.

IV.

Und was ist mit den Schließungsmechanismen der liberal-intellektuellen Bildungsbürger und der alternativen Milieus? Genau da sehe ich die Rolle der reformpädagogischen Konzepte, die auf „die im Individuum schlummernden Potentiale“ und auf deren „Befreiung“ setzen. Mit Bernstein lassen sich derartige pädagogische Praktiken als *unsichtbare Erziehungsformen* (mit schwacher Klassifikation und Rahmung) zeichnen; die konservativen Strategien der harten institutionellen Mechanismen und der expliziten Regeln (starke Klassifikation und Rahmung) nennt er *sichtbare Erziehungsformen*. Unsichtbare Erziehungsformen machen die Regeln des Lernens nicht explizit; die dazugehörige pädagogische Regel lautet: Mach es, wie du glaubst, dass es richtig ist. Natürlich ist eine solche Regelformulierung nur dort sinnvoll, wo es genügend implizite Signale in der Umgebung des Kindes gibt, die Hinweise auf die richtigen Regeln geben. Was vom Kinde verlangt wird, ist im Endeffekt eigenständige Aneignung des Regelwissens auf Grund impliziter Regelformulierungen. Und genau da liegt die Stärke der liberal-intellektuellen und alternativen Milieus. Vereinfacht gesprochen: Im Akademiker-Haushalt stehen genug implizite „Rahmungen“ zu Verfügung (Bücheregale, Gesprächsthemen, Freundeskreis, Freizeitgestaltungen, ...), die das Entschlüsseln der impliziten Codes ermöglichen.

Das heißt: Die unsichtbaren Erziehungsformen sind gar nicht so weit weg von den sichtbaren; sie sind „eingebettet“ in sichtbare Formen; man könnte sagen in einen Sub- oder Meta-Text, der die dominanten und legitimen Wissensformen einer Gesellschaft beinhaltet. Dieses „Eingebettet-Sein“ wird stillschweigend vorausgesetzt bei den unsichtbaren Erziehungsformen! Und diese Wissensformen sind natürlich nicht nur in den formellen Kontexten wie Schule, Bücher, Zeitungen ... präsent, sondern auch in den Familien (kulturelles Kapital!), vorausgesetzt es handelt sich um Familien aus den privilegierten Milieus. Für Familien der negativ privilegierten Milieus steht dieses Wissen schlicht und einfach nicht zur Verfügung.

Und es ist kein Zufall, dass diese unsichtbaren Erziehungsformen eher die frühen Jahre betreffen und, mit fortschreitender

Dauer des Erziehungs- und Bildungsprozesses, stark gerahmten Formen der Sozialisation weichen: dem Fachunterricht, der Spezialisierung, einer geregelten Zeitstruktur usw., also jenen Wissensstrukturen, die einer differenzierten, spezialisierten, arbeitsteiligen Gesellschaft entsprechen.

Diesen Meta-Text, diese impliziten Rahmungen, die in den „offenen“ Lernformen auf den ersten Blick nicht mehr sichtbar werden, möchte ich kurz an banalen Beispielen aus dem Volksschulbereich darstellen: Was bedeutet das, wenn in den MSK die Jahrgangsklassen „aufgelöst“ werden? Oder was heißt das, wenn man in den fortschrittlichen Volksschulen „die Schulglocke abschafft“? In beiden Fällen existieren die Regeln natürlich weiterhin; sie werden nur nicht mehr „ausgesprochen“, sie bleiben implizit! Der Hintergrund der Abschaffung der (weiterhin existierenden) Schulstufen ist die Möglichkeit, eine Schulstufe zu überspringen oder eine Schulstufe zu wiederholen, ohne den Klassenverband zu verlassen. Dasselbe gilt für die Zeitregeln. Natürlich bleibt die 50-Minuten-Einheit oder die Eineinhalbstunden-Einheit bestehen, auch wenn keine Schulglocke mehr ertönt. Anders wäre ein arbeitsteiliges und deshalb nach Stundenplan geregeltes Unterrichts-System gar nicht aufrecht zu erhalten. Ein solches Regime, eine solche „Abschaffung“ der expliziten Zeitregelung ist ja auch nur deshalb in der Volksschule möglich, weil dort eine relativ geringe Arbeitsteilung herrscht.

Auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene sieht Bernstein genau da die Grenzen für die „Aufweichung“ der Rahmungen, nämlich in der für die Spezialisierung der Diskurse notwendigen Grenzziehung und Regelformulierung. Es wird zwar viel davon geredet, dass zum Beispiel im Feld der Forschung und der akademischen Bildung das „interdisziplinäre“ Lernen und Arbeiten immer wichtiger wird. Aber dieses interdisziplinäre Arbeiten setzt voraus, dass vorher einmal das disziplinäre Arbeiten gelernt wurde. Und das interdisziplinäre Arbeiten ist immer ein vorübergehendes, das entweder wieder zurück zu den ursprünglichen Disziplinen führt oder einen neuen Diskurs begründet, der u.U. in eine neue Disziplin mündet.

Literatur

- Bernstein, B. (1977): Soziale Schicht und sichtbare und unsichtbare Erziehungsformen. In: Bernstein, B.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. Wiederabdruck in: Bourdieu, P. (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg. VSA-Verlag
- Horlacher, R. (2011): Bildung. Bern: Haupt Verlag
- Ribolits, E. (2011): Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel?. Wien: Löcker Verlag
- Ribolits, E. (2013): Abschied vom Bildungsbürger. Wien: Löcker Verlag.
- Schimank, U., Mau, St., Groh-Samberg, O.: Statusarbeit unter Druck? Zur Lebensführung der Mittelschichten. Weinheim: Beltz Juventa Verlag
- Sertl, M. (2014): Was trägt die Unterrichtsgestaltung zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei? In: Erziehung und Unterricht 1/2014; S. 72–81
- Sertl, M. (2015): Das Pädagogische Feld der Heterogenisierung. Anmerkungen und Skizzen aus soziologischer Perspektive. In: Budde, J., Blasse, N., Bossen, A., Knauß, E., Rifler, G. (Hg.): Heterogenität. Theorie meets Empirie. Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen)
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, Th., Müller, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, St., Krais, B. (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim: Juventa, S. 13–54
- Vester, M. (2005): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, P.A., Kahler, H. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa, S. 39–70

Selbstwertzerstörung durch individuelle Diskriminierung – Frau Schicker

Frau Schicker kommt aus einem schulbildungsfernen Elternhaus, das eine Landwirtschaft im Nebenerwerb betreibt. Beide Eltern verfügen nur über einen Pflichtschulabschluss. Die materielle Situation dürfte aufgrund des (auch sicheren) Arbeitsplatzes des Vaters in der Stahlindustrie nicht prekär gewesen sein und auch der soziale Status war und ist durchaus respektabel. Schriftsprache spielt im Alltag der Familie so gut wie keine Rolle. Der Bauernhof erfordert ein hohes Ausmaß an Arbeit (der Vater kam von der Schicht heim und musste gleich raus zum Arbeiten am Hof) und daher war kaum Zeit für Unterstützung bei Frau Schickers Lernproblemen vorhanden.

Frau Schicker hat sehr positive Erinnerungen an ihre Kindheit, die ihr sehr viel Freiraum bot, um im Freien (im Wald umherstreifen, Schifahren, ...) die Welt zu entdecken, wobei sie einschränkend gleichzeitig die mangelnde Unterstützung durch ihre Eltern aufgrund von Zeitmangel beklagt. Aber der Eintritt ins Schulsystem verändert ihr Leben radikal. Sie hat Schwierigkeiten mit dem Lehrstoff, wird zuerst zurückgestuft und später aufgrund anhaltender Lernprobleme in die Sonderschule überwiesen. Diese Aussonderung markiert für sie den tiefsten Einschnitt in ihrem Leben und verändert auch ihre Sicht auf sich selbst.

„Ja, jedenfalls war es dann so, ich bin in die erste Klasse gekommen mit sechs Jahren, da haben sie aber gemerkt, da habe ich gar nix kapiert. Das war zu früh. Dann bin ich zurückgestellt worden. Und dann haben sie es noch einmal probiert. Und ich habe nix gecheckt. Das war ... ich weiß es nicht, das war zu ... für mich zu schwer alles, was da erklärt worden ist und ... Keine Ahnung. Dann bin ich da von dort weg, von der zweiten Klasse in die Sonderschule gekommen. Und für mich war Sonderschule, ja, der Begriff: Da sind nur dumme Leute. Also, ja, und ich habe mir eigentlich dann selber gesagt: Ja, für mich ist mein Leben beendet.“

Ab diesem Zeitpunkt wird die Defizitsichtweise auf sich selbst zur bestimmenden Wahrnehmungsfolie und Handlungsorientierung von Frau Schicker. Die aufgrund der Logik eines selektiven Schulsystems erfolgte Zuweisung ins schulische Abseits wurde von Frau Schicker mit der kindlichen Intuition einer Achtjährigen in resignativ-apokalyptischer Weise im Hinblick auf ihre Zukunftschancen gedeutet („Ja, für mich ist mein Leben beendet.“). Daran wird die unglaubliche Kraft symbolischer Gewalt deutlich, die Frau Schicker dazu bringt, sich fortan durch die Brille der herrschenden Schriftsprachkultur als (frühzeitig) gescheitert und hochgradig defizitär zu betrachten und ihr Handeln danach auszurichten.

Bereits nach Beendigung der Sonderschule antizipiert sie ihre Chancenlosigkeit am Beziehungsmarkt aufgrund ihres Makels und reagiert zum einen mit trotziger Verweigerung auf die elterlichen Aufforderungen zur Aneignung der traditionellen Frauenkompetenzen (Kochen, ...) und zum anderen mit dem radikalen Entzugs- und Fluchtmotiv der Klosterperspektive – beides mit derselben Begründung: „Ich werde so keinen kriegen wie ich bin“.

„Hm? Ja, Sonderschule, dumm, abgeschrieben. Das war meine Vorstellung. Da habe ich eine gewisse Zeit gehabt, das war gerade, da bin ich aus der Schule gekommen, da bin ich aber noch nicht fort gegangen, gar nix. Und da habe ich eine Zeit gehabt, wo ich zu meiner Mutter gesagt habe: „Ich glaube, ich will ins Kloster gehen“. Ich war nicht so religiös, aber schon alleine ... ja, ich muss mich verstecken und ich werde so keinen kriegen, so wie ich bin.“

Es handelt sich um die konsequente Fortsetzung ihres Gefühls als Achtjährige, als sie in die Sonderschule überwiesen wird: „Ja, für mich ist mein Leben beendet.“ Ihre auf diese Weise antizipierten Befürchtungen werden durch die erste konkrete Erfahrung bestätigt – durch den abrupten Abbruch der Beziehung durch ihren ersten Freund, als dieser zufällig von ihrer „Sonderschulkarriere“ erfährt.

Ihr Umgang mit Bildungsinstitutionen ist von dem traumatischen Erlebnis der Aussonderung in die Sonderschule geprägt. Sie hält sich von diesen Institutionen fern, da sie der symbolischen Gewalt der mit der Sonderschulzuweisung verbundenen staatlich ratifizierten Inferioritätsklassifizierung erliegt und diese in ihr Selbstbild integriert, akzeptiert und für nicht veränderbar hält. Sie bildet kaum Aspirationen aus, begibt sich in schützende Abhängigkeiten und begreift formale Bildung als etwas, das jenseits ihrer Möglichkeiten liegt.

Erst seit sie mit ihrem aktuellen Lebenspartner zusammen lebt, der sie (mit sanftem Druck) fördert und fordert, macht sie eine Fülle von positiven Lernerfahrungen, die auch in den Besuch des Basisbildungskurses und darüber hinaus in fast tägliche Lernanstrengungen münden, die auch Selbstlernprogramme am PC beinhalten.

Frau Schickers Leben und ihre Einstellung dazu werden von der traumatischen Erfahrung der Absonderung in die Sonderschule bestimmt. Sie hat der Wucht der darin enthaltenen symbolischen Gewalt, nicht zuletzt aufgrund der geringen Ressourcen, über die sie verfügt, wenig entgegenzusetzen und integriert ihre soziale Inferiorität in der Folge in umfassender Weise in ihr Selbstbild. Die Aussonderung im Schulsystem hat ihr nicht nur die Möglichkeit genommen, sich Schriftsprachkompetenzen als Handlungsressource anzueignen. Dieses Ereignis hat darüber hinaus ihr Selbstwertgefühl in einer Weise beschädigt, die ihren Handlungsspielraum insgesamt massiv beeinträchtigte.

Symbolische Gewalt und Bildungsbenachteiligung Zum sozialen Beschämungspotenzial von Schriftsprache¹

Einleitung

Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen bilden (gemeinsam mit anderen gering Qualifizierten) die modernen Parias, den Bodensatz einer Gesellschaft, die sich als „wissensbasiert“ bezeichnet. Sie werden als „funktionale Analphabeten“ etikettiert, und in diesem Begriff ist bereits ihre soziale Ausgrenzung enthalten, wird doch damit suggeriert, dass es (ausschließlich) ihre mangelnden (Schriftsprach)Kompetenzen sind, die ihnen soziale Teilhabemöglichkeiten vorenthalten. Ich gehe allerdings davon aus, dass es sich dabei um eine extreme Form der Bildungsbenachteiligung handelt, die darüber hinaus noch verdoppelt wird, da die Wahrnehmung von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen von einem Bildungsdünkel geleitet wird, der sie nur als „defizitär“ zu erkennen weiß. Aufgrund der mit dem Etikett Bildung verbundenen Prozesse der Klassifizierung und Wertschätzung bzw. Abwertung bewegen sie sich damit gewissermaßen, wie Werner Lenz es formuliert, „im Schatten des Bildungsdünkels“ (Lenz 2010: 55). Die Wirkmechanismen dieses Bildungsdünkels sind allerdings äußerst subtil, da sie im Mantel legitimer Vorstellungen von (Bildungs)„Normalität“ auftreten.

Wahrgenommen und thematisiert wird daher weniger der „Bildungsdünkel“ selbst, sondern vielmehr die Resultate seiner

1 Die hier präsentierten Ergebnisse basieren auf einer empirischen Studie, in deren Rahmen 30 biografische, leitfadengestützte Interviews mit in unterschiedlichem Ausmaß von Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb betroffenen Personen durchgeführt wurden (vgl. Krenn 2013).

Wirkung. So spielt die durch den gesellschaftlichen Umgang mit Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen ausgelöste Scham eine große Rolle in der Beschäftigung mit diesem Phänomen. Die Stigmatisierungserfahrungen und die daraus resultierenden Vermeidungsstrategien bilden ein zentrales Thema im Diskurs. Allerdings bleibt der Blick auf die Stigmatisierungserfahrungen der Betroffenen beschränkt. In diesem Beitrag wird der Fokus darüber hinaus auf jene gesellschaftlichen Strukturen, die den vorherrschenden Defizitblick hervorbringen, und auf die Stigmatisierung als die daraus resultierende Wirkung mit weit reichenden Folgen für die solcherart Stigmatisierten, ausgeweitet. Denn die Beschränkung auf die subjektiven Stigmatisierungserfahrungen der Betroffenen führt zumeist zu jenem individualisierenden Lösungsansatz, das Problem ausschließlich über den individuellen Erwerb von Schriftsprachkompetenzen in Kursen zu lösen. Solche können zwar den Betroffenen Auswege aus Stigmatisierungssituationen im Alltag weisen und damit auch eine spürbare Entlastung zur Folge haben, lassen jedoch die Grundlagen für die Stigmatisierungsprozesse unangetastet. D.h. die breite Thematisierung von Scham als durchgängigen Aspekt des Erlebens von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen bleibt individuell auf die Betroffenen beschränkt, während die Akte und Mechanismen der Beschämung und die damit zusammenhängende gesellschaftliche Verantwortung für diese extreme Form der Abwertung und Marginalisierung kaum angesprochen werden.

Damit bleibt aber die Grundlage der Beschämung – der hohe Stellenwert von Schriftsprachkompetenzen für die Gesamtbeurteilung eines Menschen sowie die damit verbundene Defizitzuschreibung – unangetastet. Ein solcher Perspektivenwechsel könnte bspw. in einer Forderung nach (gesellschaftlicher) Toleranz gegenüber Schriftsprachmängeln bzw. einer Relativierung der Bedeutung von Rechtschreibkenntnissen münden. Dies erscheint umso dringlicher, als vor dem Hintergrund des vorherrschenden Wissensgesellschaftsdiskurses Prozesse der Stigmatisierung mittlerweile bereits generell auf Menschen mit geringer formaler Qualifikation übergreifen (siehe Solga 2002; Krenn 2012), sodass selbst eine Anhebung von geringen Schriftsprach-

kompetenzen nicht ausreicht, um die Gefahr sozialer Stigmatisierung vollständig zu beseitigen.

Soziale Beschämung und symbolische Gewalt durch Bildung und (Schrift)Sprache

Dazu ist es notwendig, den sozialen Charakter von Stigmatisierungsprozessen herauszuarbeiten. So hat etwa Neckel eine soziologische Perspektive auf Scham entwickelt. „In dieser Perspektive verweist Scham auf die Eigenart der sozialen Prozesse, die sie auslösen können, und auf die Folgen für die zwischenmenschliche Interaktion, aus der Scham entsprungen war.“ (Neckel 2008: 3)

Insofern richtet sich der Blick auch stärker auf die Prozesse der Beschämung, die Neckel als soziale Techniken begreift, um andere herabzusetzen, als minderwertig zu klassifizieren und dadurch die eigene Macht zu erhöhen. In der modernen Gesellschaft wird (kognitives) Wissen zu einer zunehmend wichtigeren Quelle sozialer Wertschätzung und deshalb auch zu einem zentralen Anlass für Beschämung und Demütigung. Wobei hierbei nach Neckel eine wichtige Rolle spielt, dass die Prüfung als in diesem Zusammenhang zentrale Technik der Beschämung quasi einen objektiven und sachlichen Charakter erhält, was zum einen den Vorgang der Beschämung als solchen verschleiert und gleichzeitig ihre Verankerung im Selbstbild der Betroffenen erleichtert. Neckel verweist in diesem Zusammenhang auf Bourdieu, der den scheinbar neutralen Charakter der zentralen Beschämungsinstanz trefflich analysierte. Das Bildungssystem, „... das in fiktiver Neutralität gesellschaftliche Bewertungen in Zeugnisse transformiert, lässt den gesellschaftlichen und den ‚persönlichen‘ Wert, lässt akademische und menschliche Würde als identisch erscheinen. Nicht gebildet zu sein, wird deswegen als Verstümmelung der Person empfunden, die sie in ihrer Identität und Würde beschädigt und bei allen Anlässen mit Stummheit schlägt.“ (zit. nach Neckel 2008: 12)

Geringe Schriftsprachkompetenzen stellen den Inbegriff von Ungebildetheit in einer modernen Gesellschaft dar. Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen sind damit das ideale

Objekt von Beschämung und Stigmatisierung in einer sog. „Wissensgesellschaft“, die (formale, legitime) Bildung zum alles entscheidenden Schlüssel für soziale Chancen erklärt. Spielen also Bewertungsprozesse für die Mechanismen der Beschämung eine zentrale Rolle, so darf dabei keineswegs außer Acht bleiben, dass Machtverhältnisse eine entscheidende Voraussetzung für die soziale Wirksamkeit von Abwertungen bilden. Darauf wird auch in der Auseinandersetzung mit Stigmatisierungsprozessen hingewiesen. Stigmatisierung wird etwa nach Link/Phelan erst dann möglich, „... when elements of labelling, stereotyping, separation and status loss co-occur in a power situation, that allows the components of a stigma to unfold.“ (Link/Phelan 2001: 367)

Für unseren Zusammenhang ist die stark normative und symbolische Macht, die Schriftsprache in unserer Gesellschaft ausübt, von zentraler Bedeutung. „Das Nicht-Beherrschen so grundlegend geltender Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben ist Ausdruck eines elementaren Herrschaftsverhältnisses – ‚symbolisiert‘ dieses“ (Bremer 2010: 90). Wenn symbolische Gewalt ihre Kraft aus allgemeinen gesellschaftlichen Prinzipien und Repräsentationen bezieht, dann wird klar, dass der Diskurs zur „Wissensgesellschaft“ und zum lebenslangen Lernen die symbolische Gewalt gegenüber „bildungsbenachteiligten“ Personen im Allgemeinen sowie gegenüber jenen mit geringen Schriftsprachkompetenzen im Besonderen weiter verschärft.

Im Folgenden gehe ich unter Bezugnahme auf das Konzept der „symbolischen Gewalt“ von Pierre Bourdieu genauer auf das symbolische Macht- und Gewaltpotenzial von Schriftsprache ein. Dieses Konzept erscheint besonders geeignet, das in der (Schrift)Sprache enthaltene Potenzial an sozialer Beschämung und dessen Aktivierung gegenüber Menschen mit Schriftsprachmängeln anhand des empirischen Materials zu rekonstruieren und einem Prozess des Verstehens zugänglich zu machen.

Der von Bourdieu entwickelte Begriff der „symbolischen Gewalt“ wird auch als sanfte Gewalt bezeichnet, da diese in Abgrenzung zu Formen körperlicher oder ökonomischer Gewalt gewissermaßen immateriell über Symbole funktioniert. Mit Symbolen sind soziale Klassifikationen und Bedeutungen gemeint, durch die Beherrschung erfolgt. Das inkludiert aber eine

Anerkennung dieser Symbole, also der Klassifikationen und Bedeutungen, durch jene, die davon beherrscht werden. Symbolische Herrschaft erfordert deshalb eine aktive Mitwirkung der Beherrschten, indem diese sie als legitim anerkennen, was wiederum ihre Verkennung als Form von Gewalt ihnen gegenüber einschließt. Boike Rehbein (2006: 190) führt dazu mit Bezug auf Swartz aus: „Die Verkennung der Willkür, die den sozialen Trennungen und Bedeutungen zugrunde liegt, ist der Ursprung symbolischer Gewalt“.

Bei symbolischer Gewalt handelt es sich demnach um eine Form von Gewalt, die auf das Bewusstsein von Menschen wirkt. Wenn die Besonderheit symbolischer Gewalt darin besteht, dass sie eine aktive Mitwirkung der Beherrschten erfordert, dann darf man sich diese in verkennender Anerkennung liegende Zustimmung nicht als bewussten Akt vorstellen. Gerade die Dialektik von Verkennung (als Willkür) und Anerkennung (als legitim) verweist darauf, dass es sich um unbewusste, vorreflexive, in die vielfältigen Erfahrungen der Sozialisation eingelassene Prozesse der Zustimmung handelt.

Im Zusammenhang mit Sprache und Literalität bedeutet das die Anerkennung der Sprache eines (des herrschenden) Teils der Gesellschaft als legitime Sprache. Auf diesen auf gesellschaftlichen Machtverhältnissen beruhenden Klassifizierungsprozess (die Klassifizierung als legitim) nehmen auch die *new literacy studies* Bezug, wenn sie von *dominanter Literalität* sprechen (Barton/Hamilton 2000: 10), die sie als „institutionalisiert configurations of power and knowledge which are embodied in social relationships“ (Barton/Hamilton 2000: 10) begreifen. Die der sozialen Praxis der machtstärksten Gruppen in der Gesellschaft entsprungene Literalität wird mit einem Monopolanspruch versehen und fungiert als allgemeiner Bewertungsmaßstab. In diesem Sinne schreibt auch Rehbein mit Bezug auf Bourdieu: „Die legitime Sprache ist keine demokratische Sprache. ... Die Kinder der herrschenden Klassen lernen sie zuhause, die aus den beherrschten müssen sie verspätet in der Schule lernen. (2006: 198)

In dieser Lesart funktioniert (Schrift)Sprache als Herrschaftsinstrument, das gewissermaßen am normativen Übergang des Schuleintritts die Kinder aus unteren sozialen Milieus erwartet.

Symbolische Gewaltformen im Zusammenhang mit Schrift- oder Hochsprache setzen sich in der Schule in einem Prozess der hierarchischen Normierung durch, in dem die Sprachformen von sog. „schulbildungsfernen“ sozialen Milieus entwertet und als illegitim charakterisiert werden.

Die Schule als zentraler Ort der Produktion symbolischer Gewalt durch Schriftsprache

Wenn es um das symbolische Gewalt- und das soziale Beschämungspotenzial der legitimen Schriftsprache bzw. der dominanten Literalität geht, dann kommt dem Bildungssystem als die zentrale Institution, in der diese legitime Schriftsprache vermittelt wird, eine Schlüsselrolle bei der Produktion und Ausübung von symbolischer Gewalt durch Schriftsprache zu. Dabei ist v.a. das besondere Gewicht der Institution Schule im Hinblick auf die zentralen Wirkformen symbolischer Gewalt, nämlich Klassifizierungen und Bedeutungen, in Rechnung zu stellen. Bereits Bourdieu hat darauf hingewiesen, dass die Macht von Institutionen die Wirkung symbolischer Gewalt entscheidend erhöht. Das bedeutet, dass die Wirkung von durch die Schule vorgenommenen Einteilungen und Klassifizierungen auf das Bewusstsein von davon Betroffenen eine größere Wucht aufweist als die in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen vorgenommenen und eine ungeheure, z.T. lebenslange, symbolische Gewaltwirkung entfalten kann. Dies hat zum einen mit der Besonderheit von autoritären Diskursen (Bourdieu 1990) wie dem Unterricht zu tun, die darin besteht, dass durch die in die Institution einglassene Macht ihre Autorität unabhängig vom Inhalt anerkannt wird. Der direkten Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen wohnt schon allein deshalb ein ungeheures symbolisches Gewaltpotenzial inne, da in den Worten von LehrerInnen das gesamte symbolische Kapital der Institution, in deren Namen sie sprechen, enthalten ist.

Deshalb können auch durch LehrerInnen in der direkten Kommunikation ausgesprochene Urteile eine besondere Wirkung auf SchülerInnen entfalten. In diesem Zusammenhang ist allerdings zu beachten, dass die Verkennung der Willkür in der

Anerkennung der Autorität des Lehrers/der Lehrerin, die deren Aussagen den Charakter quasi objektiver Urteile verleiht, bei jenen umso stärker ist, für die die Institution Schule und ihre Lehrformen fremde soziale (ranghöhere) Welten darstellen. Die Legitimität der Person des Lehrers/der Lehrerin und seiner/ihrer Entscheidungen wird von Angehörigen mittlerer und höherer sozialer Milieus – und zwar von SchülerInnen wie Eltern – in weit höherem Maße in Frage gestellt. Zum einen bewegen sich diese im Fundus der durch den Lehrer/die Lehrerin repräsentierten legitimen Bildung selbst wie ein Fisch im Wasser. Die Schule wird in einem solchen Kontext eher als staatliche Dienstleistung betrachtet, deren Qualität zu beurteilen und im gegebenen Fall auch zu beeinspruchen man sich durchaus zutraut. Das bedeutet aber auch, dass die Akzeptanz von legitimer Kultur, Bildung, Literalität und das Bewusstsein der eigenen Inferiorität zwei Seiten derselben Medaille sind – die eine beinhaltet immer schon als Kehrseite die andere.

„Ja, für mich ist mein Leben beendet!“ – Die Sonderschulüberweisung als subjektive Erfahrung eines sozialen Todes

Eine besondere Form schulischer symbolischer Gewalt ist der mit der ganzen Macht der Institution versehene und gleichzeitig mit dem Schein neutraler Objektivität behaftete Klassifizierungsakt der Sonderschulüberweisung. Die Wirkung, den dieser institutionelle Klassifizierungsakt bei den davon betroffenen Interviewten auslöst, wird in den Interviews in unterschiedlicher Weise thematisiert. Herr Graf erzählt, dass ihn diese Entscheidung als Kind *„sehr berührt“* hat und *„irgendwie ein Knacks auch drinnen“* war, weil er ahnt oder *„schon gewusst habe, dass das halt nix Gutes ist.“* Andere berichten weniger über diesen unmittelbaren Übergang als vielmehr über den damit verbundenen Status des Sonderschülers/der Sonderschülerin und dessen stigmatisierender Wirkung. Die größte vorstellbare Wucht entfaltet die in diesem schulischen Klassifizierungsakt eingelagerte symbolische Gewalt im Leben von Frau Schicker (siehe Kasten S. 49 ff.).

Frau Schicker verlebt in einer bäuerlichen, schulbildungsfernen Familie eine, wie sie sagt, relativ glückliche vorschulische Kindheit. Ihr Eintritt ins Schulsystem verändert aber ihr Leben radikal. Sie hat Schwierigkeiten mit dem Lehrstoff, wird zuerst zurückgestuft und später aufgrund anhaltender Lernprobleme in die Sonderschule überwiesen. Diese Aussonderung markiert für sie den tiefsten Einschnitt und verändert auch ihre Sicht auf sich selbst. Die tief greifende Wirkung, die die symbolische Gewalt des Sonderschul-Klassifizierungsaktes bei Frau Schicker auslöst, könnte man auch als subjektive Erfahrung einer Form „sozialen Todes“ bezeichnen, wenn man darunter „im weitesten Sinne eine Metapher für gesellschaftliche Marginalisierungsprozesse und Rollenverluste“ (Feldmann 1997: 84) versteht. Feldmann zufolge bezieht sich soziales Sterben auf „die soziale Identität, auf Rollen und die Teilnahme an institutionellen und organisatorischen Aktivitäten.“ (Ebenda: 85). Bei Frau Schicker wird die Zerstörung ihrer sozialen Identität im Alter von acht Jahren überdeutlich „*Ja, für mich ist mein Leben beendet.*“ und sie erlebt die Überweisung in die Sonderschule als soziale Marginalisierung. Diese subjektive Erfahrung eines sozialen Todes setzt sich in ihrem weiteren Leben fort. Die spezifische Wirkung symbolischer Gewalt durch die legitime (Schrift)Sprache geht bei Frau Schicker so weit, dass sie sich kaum das Reden in sozialen Zusammenhängen zutraut, aus Angst, man könnte allein schon daran ihre „Sonderschulkarriere“ erkennen und schlägt sie, wie es Bourdieu formuliert hat, mit umfassender Stummheit. Am Beispiel von Frau Schicker zeigt sich aber auch deutlich der performative, also handlungsmächtige Charakter von Sprech- und Klassifizierungsakten im Sinne Bourdieus, die die „eingesetzte Person real verwandeln. Zum einen verändern sie die Vorstellung, die die anderen Akteure von ihr haben und vor allem ihr Verhalten dieser Person gegenüber und zum anderen verändern sie zugleich auch die Vorstellung, die die eingesetzte Person von sich selbst hat.“ (Bourdieu 2005: 86)

Gegen Bildungsbenachteiligte mit Schriftsprachschwächen wird demnach durch den symbolischen Gewaltgehalt der schulischen Klassifizierungspraktik „Sonderschule“ die ganze hierarchische Kraft der auf der legitimen Literalität basierenden Schriftsprachgesellschaft in Anschlag gebracht.

„Vom Laut zur Orthographie“ – Die Individualisierung der eigenen Schriftsprachschwächen als Ausdrucksform symbolischer Gewalt durch (Schrift)Sprache

Ein zentraler Mechanismus, über den symbolische Gewalt in diesem Prozess des verkennenden Anerkennens wirkt, ist die Individualisierung und damit die Akzeptanz der sozialen Zuschreibung. Am Beispiel von Frau Loibner zeigt sich sehr schön, wie dieser Mechanismus im Zusammenhang mit Schriftsprache wirkt. Frau Loibner leidet trotz einer relativ erfolgreichen beruflichen Laufbahn und den damit in Zusammenhang stehenden positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen sehr stark unter dem sozialen Beschämungspotenzial ihrer Rechtschreibschwäche. Die hohe soziale Vernichtungskraft der gesellschaftlichen Bewertung von Rechtschreibmängeln geht von ihrer Funktion als Indikator für mangelnde Intelligenz aus. *„Doch, man wird als dumm abgestempelt.“*, wie es Frau Loibner ausdrückt. Und Dummheit ist eines der vernichtendsten sozialen Urteile, die über einen Menschen in einer Gesellschaft, die zunehmend von sich behauptet, eine „Wissensgesellschaft“² zu sein, gefällt werden kann.

Am Beispiel von Frau Loibner lässt sich auch besonders deutlich die subtile Wirkung symbolischer Gewalt nachzeichnen. Sie schreibt nämlich ihre Rechtschreibschwäche dem Umstand zu, dass sie selbst (im Unterschied zu anderen) nicht in der Lage ist, die Orthographie zu erhören.

„Und ich höre die Sachen nicht, ich höre es einfach nicht raus, durch das, dass ich, glaube ich, selber einen Dialekt spreche, daheim alle Dialekt sprechen. Ich habe letztes Mal eine Vortragende gehört, die extrem schön geredet hat, da war es das erste Mal, wo ich ein g und ein k rausgehört habe. Ich sage auch z.B. „Kitarre“ immer falsch, sagen meine Kinder, weil ich das einfach nicht richtig aussprechen kann, weil ich ein g und ein k nicht höre.“

2 Der Diskurs um die „Wissensgesellschaft“, deren empirische Evidenz höchst fragwürdig ist (vgl. etwa Bittlingmayer/Bauer 2005), enthält ebenfalls ein beträchtliches symbolisches Gewaltpotenzial für als „Unwissende“ etikettierte Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen.

Die Besonderheit symbolischer Gewalt besteht ja nach Bourdieu gerade darin, dass es sich um eine sanfte Form von Gewalt handelt, die nicht als solche erkannt und deshalb verkannt wird. Die Benachteiligten und Beherrschten sehen und beurteilen sich demnach selbst mit den Augen der Herrschenden, akzeptieren damit häufig die negativen Zuschreibungen als gerechtfertigt und suchen nach Begründungen und Argumenten bei sich selbst. Bei Frau Loibner frapportiert die Annahme, dass man in Österreich von der gesprochenen auf die geschriebene Sprache zu schließen in der Lage sein müsste. Diese Verknennung bildet die Grundlage dafür, dass Frau Loibner ihre eigene Unfähigkeit, das geschriebene Wort in der mündlichen Kommunikation zu „erhören“, also gewissermaßen die Fähigkeit, die Lautschrift im Kopf in Rechtschreibung umzuwandeln, als individuelles Defizit konstruiert. Darin ist gleichzeitig die Normalitätsprämisse enthalten, dass man dies hören könne, ja hören müsse.

Verkannt wird dabei, dass die Phonetik der österreichischen Sprache in der Alltagskommunikation mitnichten exakte orthografische Rückschlüsse auf die geschriebene Sprache zulässt. Anders formuliert: Der Ton macht zwar die Musik, der Laut hingegen nicht die Orthografie. Um dies zu verdeutlichen, muss man nicht unbedingt auf die lautmalerische Verschriftlichung gesprochenen Dialekts, etwa in Gedichten von H.C. Artmann und anderen österreichischen LyrikerInnen, zurückgreifen. Es genügt die weitaus simplere Übung, das Wort Teppich auszusprechen, und schon wird deutlich, dass die Phonetik des Wortes in der österreichischen Alltagssprache, nämlich „Debbich“, in Bezug auf die Rechtschreibung auf einen orthografischen Holzweg führt.

Das Beschämungspotenzial von Schriftsprachschwächen – Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Abschließend werde ich nochmals auf die Hintergründe des sozialen Beschämungspotenzials von Schriftsprachschwächen und auf seine Wirkungen und Effekte bei den Betroffenen eingehen.

Um die soziale Dimension der Schamgefühle von Menschen mit Schriftsprachschwächen angemessen zu behandeln, eignet

sich der Ansatz von Sieghard Neckel, der Scham als soziales Gefühl begreift, das als soziale Waffe eingesetzt werden kann (Beschämung) und für den Selbstwert von Menschen eine entscheidende Rolle spielt. Neckel bezeichnet die soziale Angst als Grundlage des Schamgefühls, wobei die Wertungen und die Gefahr der Wertminderung durch Andere dabei von entscheidender Bedeutung sind – und zwar sowohl real erfolgende Wertungen als auch in der eigenen Vorstellungswelt antizipierte (Neckel 2008: 3). Das spiegelt sich auch sehr deutlich in den von mir geführten Interviews wider.

Genau darin liegt auch der Kern der symbolischen Gewalt von Schriftsprache gegenüber jenen, die Mängel im Erwerb der legitimen Sprache aufweisen. Er besteht darin, dass ihnen dadurch gleichzeitig das Gefühl umfassender Minderwertigkeit eingepflanzt wird. Die durch Andere erfolgte Wertminderung der eigenen Person aufgrund geringer Schriftsprachkompetenzen wird ins eigene Selbstbild inkorporiert. In den Interviews wird an vielen Stellen deutlich, dass es sich dabei um ein schwer greifbares, diffuses Gefühl handelt, obwohl natürlich auch jene konkrete Angst vor dem Aufdecken ihrer Schriftsprachmängel in bestimmten Situationen existiert. Aber abgesehen davon basiert die allumfassende, ständig präsente Angst auf einem allgemeinen, diffusen Gefühl der Minderwertigkeit, das die davon Betroffenen unabhängig von realen Erfahrungen beherrscht. Nicht wenige der Interviewten verfügen im Erwachsenenalter – nicht zuletzt aufgrund der einfallsreichen und oftmals aufwändigen Vermeidungs- und Verdeckungsstrategien – selbst noch über keinerlei Erfahrungen mit Situationen einer öffentlichen Beschämung oder Abwertung wegen ihrer Schriftsprachmängel. Diese wirkt zum einen als latente Bedrohung, sie wirkt aber v.a. in ihrer inkorporierten Form als daran gebundenes Minderwertigkeitsgefühl. Dieses Gefühl wirkt selbst dann, wenn die Personen „nur“ Rechtschreibmängel aufweisen und ansonsten eigentlich keine allzu großen Probleme haben, sich im Alltag und in der Gesellschaft zu bewegen, womit auch die Gefahr einer „Aufdeckung“ ihrer Mängel relativ gering ist.

In den Interviews lässt sich rekonstruieren, dass das hohe Beschämungspotenzial von Schriftsprachmängeln die Betroffenen

nicht nur mit negativen oder traumatisierenden schulischen Beschämungserfahrungen versorgt. Es hindert sie vielmehr auch daran, ihre durchaus vorhandenen Aspirationen zur (bildungs-mäßigen) Bearbeitung dieser Mängel umzusetzen. Die davon ausgehende lernbehindernde Wirkung hält sie gewissermaßen in dieser bildungsbenachteiligten Situation fest.

Die Effekte dieses hohen sozialen Beschämungspotenzials, das von Schriftsprachmängeln in unserer Gesellschaft ausgeht, führen dazu, dass viele Betroffene diesen Umstand häufig mit größter Sorgfalt verheimlichen. Herr Zwilling kann sich diesbezüglich nur seiner Frau, nicht aber seinem Sohn, anvertrauen – das Risiko des befürchteten Gesichtsverlust ist für ihn zu hoch. Herr Holzer wiederum, der seit gut 20 Jahren verheiratet ist, kann den Umstand seiner Schriftsprachschwächen in seiner Biografie, obwohl er sie mittlerweile eigentlich vollständig kompensiert hat, keinem einzigen Menschen anvertrauen.

Aus den Beispielen aus meiner Studie, bei denen diese „Verheimlichungsstrategie“ besonders stark zum Ausdruck gekommen ist, handelt es sich in hohem Maße um Menschen mit sehr „erfolgreichen“ beruflichen Biografien. Dies legt die Vermutung nahe, dass die soziale Scham, als Form der sozialen Angst vor Abwertung durch andere aufgrund ihrer Schriftsprachmängel, bei jenen Menschen besonders stark ist, die einen anerkannten sozialen Status erreicht und dadurch (in ihrer eigenen Vorstellung) besonders viel zu verlieren haben. Sie bewegen sich im beruflichen, z.T. aber auch im privaten Umfeld in sozialen Milieus, in denen Schriftsprachschwächen (imaginiert Weise) besonders stigmatisiert sind. Sie können also ihren unglaublichen Erfolg, der darin liegt, trotz gravierender Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb einen sozialen Aufstieg geschafft zu haben, nicht in entsprechende soziale Anerkennung dieser Leistung transformieren. Im Gegenteil: Ihr Erfolg wendet sich sogar in Form erhöhter sozialer Scham gegen sie selbst.

Damit sind wir bei einem weiteren Effekt des hohen Beschämungspotenzials von Schriftsprachmängeln. Die Betroffenen müssen extrem hohe Energien in die Verheimlichung ihrer Schriftsprachmängel investieren, die ihnen wiederum bei der Bewältigung der ohnehin schwierigen Herausforderungen, die

die Gestaltung ihrer Biografien aufgrund dieses Umstandes an sie stellt, fehlen. Und gleichzeitig zementiert diese Dynamik sie in ihrer bildungsbenachteiligten Situation – ein Teufelskreis der besonderen Art.

In diesem Beitrag habe ich versucht, die strukturellen Zusammenhänge von Bildungsbenachteiligung durch Schriftsprache und Mechanismen der symbolischen Gewalt und der sozialen Beschämung aus einem soziologischen Blickwinkel zu bearbeiten. Diese Zusammenhänge zu rekonstruieren und zu thematisieren ist v.a. deshalb von besonderer Bedeutung, da aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen eine Zuspitzung und Intensivierung von symbolischer Gewalt durch Schriftsprache befürchten lassen. Dies hat v.a. mit aktuell dominierenden gesellschaftlichen Interpretations- und Bewertungsmustern zu tun, nach denen die Folgen gesellschaftlicher Benachteiligungen stärker als jemals zuvor als Ausweis individuellen Unvermögens und persönlicher Defizite gewertet werden. Es handelt sich dabei um jenen zentralen sozialen Zuschreibungsprozess, der gewissermaßen eine Art sozialalchemistischer Umwandlung gesellschaftlich produzierter Risiken in persönlich zu verantwortende Niederlagen darstellt. Es ist daher von entscheidender Bedeutung, dies im öffentlichen Diskurs zum Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen angemessen zu berücksichtigen.

Das symbolische Gewalt- und soziale Beschämungspotenzial, das der legitimen (Schrift)sprache, der dominanten Literalität innewohnt und das sich in der Schule als zentralem Ort der Produktion dieser symbolischen Gewalt durch Schriftsprache entfaltet, ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil ohne dessen Berücksichtigung ein wesentlicher Teil der gesellschaftlichen Wirkung von Schriftsprachmängeln, die in ihrer hohen Beschämungskraft zum Ausdruck kommt, und ihre Funktion für soziale Marginalisierung und Exklusion nicht verstanden werden kann.

Die über symbolische Gewalt sichergestellte Anerkennung der legitimen Schriftsprache durch die dadurch sozial Beschämten schließt die Illegitimität und Abwertung der sprachlichen Ausdrucksformen der im Sozialraum unten angesiedelten sozialen Milieus ein. Auch dies wird über die zentrale Institution der Schule vermittelt, wie anschaulich an Beispielen aus den Inter-

views deutlich wurde. Am Beispiel von Frau Loibner, die sich ihre z.T. Rechtschreibschwäche selbst zuschreibt, zeigt sich, wie subtil und daher auch von außen kaum wahrnehmbar sich die Wirkung symbolischer Gewalt in den Betroffenen selbst entfaltet. Sie lenkt den Blick in immer neuen Schleifen auf die eigene Unzulänglichkeit, während gleichzeitig die soziale Benachteiligung und die Willkür der als legitim geltenden und damit zur sozialen Beschämung tauglichen Standards von Schriftsprache aus dem (individuellen) Blickfeld geraten.

Es ist die hohe Bedeutung der Kodifizierung der legitimen Schriftsprache (der Rechtschreibung) und deren Verknüpfung mit (mangelnder) Intelligenz, durch welche die darin enthaltene symbolische Gewalt eine ständige Präsenz und damit Wirkung im Leben der Betroffenen entfaltet. Sie macht Rechtschreibschwächen zu einer ständigen Quelle von sozialer Angst bei den davon Betroffenen.

Extreme Bildungsbenachteiligung in Form von Schriftsprachmängeln ist ein komplexes soziales Phänomen, das vielschichtige soziale Ursachen hat und dem demgemäß mit einer auf einer Defizitsichtweise basierenden Grundbildungsstrategie nicht beizukommen ist. Eine komplexe Herangehensweise muss die symbolische Gewalt durch die legitime Schriftsprache und ihre verheerende, da sozial marginalisierende Wirkung, ebenso adressieren wie die jenseits von Schriftsprache liegenden Kompetenzen von Menschen mit Schriftsprachmängeln, die sich in Auseinandersetzung mit ihrer schriftsprachgesellschaftlichen Pariaposition unter sehr schwierigen Bedingungen herausgebildet haben: Diese sichtbar zu machen, gibt Menschen mit Schriftsprachmängeln den so wichtigen Subjektstatus zurück, der ihnen auf Grundlage einer verengten schul- und schriftsprachbildungszentrierten Sichtweise häufig abgesprochen wird.

Dieser Subjektstatus basiert auf der Ausbildung von Handlungsfähigkeit unter den besonders schwierigen Bedingungen extremer Bildungsbenachteiligung und gesellschaftlicher Ächtung und Stigmatisierung und stellt daher eine eigenständige Leistung dar, die entsprechender Anerkennung und Würdigung bedarf. Ein genauer Blick auf die Fülle unterschiedlicher, häufig erstaunlicher und bisweilen höchst erfolgreicher Handlungsstra-

tegien und Handlungspraxen (vgl. Krenn 2013) legt auf plastische Weise den Subjekt- und Akteurscharakter von bildungsbenachteiligten Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen frei und lüftet damit gleichzeitig den verzerrenden Schleier des dominanten Defizitblicks, um sie endlich aus dem Schatten des Bildungsdünkels treten zu lassen.

Literatur

- Barton, David/Hamilton, Mary (2000): *Local Literacies. Reading and writing in one community*, London and New York
- Bittlingmayer, Uwe, Bauer, Ullrich (Hg.) (2005): *Die „Wissensgesellschaft“ – Mythos, Ideologie oder Realität?* Wiesbaden
- Bourdieu, Pierre (2005): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*, Wien
- Bremer, Helmut (2010): *Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus*; in: Bothe, Joachim (Hg.), *Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung*, Münster/New York/München/Berlin, S. 89–105
- Feldmann, Klaus (1997): *Sterben und Tod. Sozialwissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse*, Opladen
- Herrmann, Steffen K./Kuch, Hannes (2007): *Verletzende Worte. Einleitung*; in: Herrmann, Steffen K./Krämer, Sybille/Kuch, Hannes (Hg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*, Bielefeld, S. 7–30
- Krenn, Manfred (2013): *Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen*, Materialien zur Erwachsenenbildung Nr.1/2013, Wien
- Krenn, Manfred (2012): *Gering Qualifizierte – die Parias der „Wissensgesellschaft“!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen*. In: *SWS-Rundschau*, 2/2012, S. 129–148
- Lenz, Werner (2010): *Grundbildung ist auch Bildung. Niemand ist ungebildet – Bildung braucht Neubestimmung!* in: Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hg.), *Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis*, Graz, S. 54–59
- Neckel, Sighard (2008): *Die Macht der Stigmatisierung. Status und Scham. Vortrag auf der 7. Armutskonferenz „Schande, Armut, Stigmatisierung und Beschämung“*, Salzburg, 4./5. März, unveröffentl. Manuskript
- Rehbein, Boike (2006): *Die Soziologie Pierre Bourdieus*, Konstanz

Solga, Heike (2002): „Ausbildungslosigkeit“ in Bildungsgesellschaften:
Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht. Selbständige Nachwuchsgruppe, Working Paper 1/2002, Max Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Scheitern ist nicht vorgesehen

Professionelles pädagogisches Handeln bedeutet u.a. auch ein Sich-Einlassen auf Lernen, auf Ver-lernen, auf Um-lernen. Helsper (2008: 164) beschreibt die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern „als hochgradig komplexes, antinomisch strukturiertes, kontingentes und ungewisses Handeln mit vielfältigen Risiken“. Wenn Bildung und Erziehung als soziale Praktiken interpretiert werden (Rieger-Ladich 2014: 285), sind neben dem Gelingen von Erziehungs- und Bildungsprozessen auch Misslingen und Scheitern mögliche Optionen. Verweisen sie doch auf Ungewissheit, auf nur eingeschränkte Plan- und Steuerbarkeit, auf Irritationen, auf ungewollte Nebeneffekte. Auch mit Störungen, Kränkungen, Verwerfungen, Brüchen müsste gerechnet werden. Dem ist jedoch nur eingeschränkt so: Das Gelingen, der Erfolg stehen im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Fehler, Versagen oder gar Scheitern sind etwas zu Vermeidendes und nicht von Anfang an in den Prozess Eingeschriebenes.

In diesem Artikel wird eine Annäherung an zwei Themenbereiche versucht, die beide im Kontext Schule nur ungerne wahrgenommen werden: Die Rede wird sein vom Scheitern und dem Erleben von Scham, Beschämung und Verachtung.

Vom Scheitern

Scholz (2005: 266) spricht im Zusammenhang mit Scheitern von einem „kulturellen Deutungsmuster“. Wovon ist die Rede, wenn von Scheitern gesprochen wird und wer hat die Deutungsmacht? Handelt es sich dabei um eine Selbst- oder Fremdzuschreibung?

Scheitern drückt „Grenzen der Handlungsfähigkeit“ (Junge/Lechner 2004: 8) aus: Ein angestrebtes Ziel kann nicht mehr erreicht werden. Gescheitert wird an Regeln, Normen, Planungen, am Wollen, am Können. Dem Scheitern geht immer ein Handeln voraus und kann Individuen, Gruppen, Institutionen, Gesellschaften betreffen. Die von anderen als gescheitert Beschriebe-

nen sind mit Ausgrenzungs- und Diskriminierungsbedrohung konfrontiert, die Erfolgreichen begleitet eine Versagensangst. Erfolg und Scheitern sind ineinander verstrickt (Junge 2014: 18). Erfolg lebt davon, dass es Scheitern gibt. Erst durch das Gebot des Erfolges wird soziales Scheitern bedeutsam. Allerdings bleibt die Tatsache des Scheiterns verheimlicht, verschwiegen, und wenn sie an die Öffentlichkeit dringt, droht Verachtung.

Mit der Fokussierung auf erfolgreiche Handlungsmuster wird übersehen, dass „erst Handlungshindernisse, scheiternde Planungen und Handlungsblockaden Herausforderungen zum Handeln darstellen“ (Junge 2014). Erfahrungen in die Krise führen, heißt es bei Frigga Haug. Irritierende Momente ermöglichen Lernerfahrungen.

Nach Bollnow (1962: 57; zit. nach Koller/Rieger-Ladich 2013: 10) ist „das Problem des Scheiterns in der Erziehung als grundlegendes pädagogisches Problem durchzuarbeiten, und zwar nicht als irgendeines ‚dummen‘ Zufalls, sondern als einer immer vorhandenen Möglichkeit, die von vorneherein in den Ansatz jeder Erziehung mit hineingenommen werden muss.“

Erstaunlich ist, dass selbst die Allgemeine Erziehungswissenschaft auffälliges Vermeidungsverhalten im Diskurs in Bezug auf Scheitern zeigt und „auf ganz eigentümliche Weise ins Gelingen verliebt“ ist (Rieger-Ladich 2014: 286). Das verwundert insofern, als „ein Nichtgelingen, ein Nichtkönnen, ein Nichtvermögen, eine nicht aufgegangene Planung, Fehler, Hindernisse in der Handlungsaufführung, Probleme der Handlungsrealisierung, Schwierigkeiten“ – von Junge (2014: 11) als Scheitern beschrieben – von und in Erziehungs- und Bildungsprozessen fast zum Alltag der handelnden Akteurinnen und Akteure gehören und dort (notgedrungen) thematisiert werden. Schulpädagogik macht ambivalente und problembehaftete Situationen zwar zum Thema – meist allerdings auch unter der Prämisse von Idealvorstellungen. Im praktischen Feld ist die Tendenz zu beobachten, dass Missstände, Störungen vermieden werden sollen: Eine Illusion der Störungsfreiheit und Machbarkeitsphantasien wird erzeugt und/oder aufrechterhalten. Was bedeutet das für die handelnden Akteure und Akteurinnen, wenn auf allen Ebenen das Gelingen und der Erfolg im Zentrum stehen, Fehler und Versa-

gen zwar alltägliche Realität darstellen, aber nicht als solche benannt werden sollen/dürfen?

Wenn eine Gesellschaft das Gelingen in den Vordergrund stellt, wenn Optimierungsphantasien vorherrschen und es nie gut genug ist, es immer noch eine Verbesserung zu geben scheint und die Illusion kreierte wird, dass dies auch möglich sei, wenn ich mich nur genug anstrenge, wird Scheitern des Individuums im Verborgenen bleiben, solange es irgendwie möglich ist. Das Bedrohungsszenario ist nämlich das Nicht-(mehr)-Dazugehören und dieses selbst zu verantworten zu haben. Scheitern ist vor allem dann ein tabuisiertes Thema, wenn es um das eigene Scheitern geht. Wir entwerfen Selbstbilder, wir setzen uns Ziele und kommen in Situationen, die mit den entworfenen Selbstbildern und den biografischen Zielen nicht vereinbar sind – wir scheitern. Einzelne Handlungen, aber auch Lebensgeschichten/Biografien können scheitern. Biografisches Scheitern ist nicht losgelöst von Kultur und Gesellschaft zu sehen. Es bleibt eben nicht ohne Bedeutung und Folgen für uns, wie das soziale Umfeld, wie eine Gesellschaft Scheitern beurteilt und wie mit Scheiternden oder Gescheiterten umgegangen wird. Scheitern erschüttert die eigene Gegenwart, die Vergangenheit und lässt die Zukunft ungewiss erscheinen, da man in der Situation des Scheiterns nicht wissen kann, wie es weitergehen soll/wird. (Vgl. Zahlmann & Scholz 2005)

Im Sprechen über das eigene Scheitern oder das Scheitern anderer Personen werden immer auch je spezifische Verhältnisse von Individuum und Gesellschaft zur Sprache gebracht. Zahlmann (2005: 7) verweist auf eine „Öffentlichkeit, die gleichzeitig die Rollen des Anwalts, Anklägers und Richters der Gescheiterten übernehmen kann.“

Diese Widersprüchlichkeit bleibt aber nur scheinbar im Verborgenen. Sichtbar gemacht wird sie in der öffentlichen Wahrnehmung und Darstellung des Themas Schule: Lehrer/-innen werden einerseits zu „Hoffnungsträgern der Gesellschaft“ stilisiert und auf der anderen Seite als „pädagogische Versager“ angegriffen, beschämt, verachtet (Bastian & Combe 2007: 236). Es wird beteuert, dass Bildung wichtiger sei denn je, und das Aufgabenfeld, wofür die Schule zuständig sein soll, wird stetig er-

weitert, und andererseits sind Kürzungen der Finanzmittel im Bildungsbereich Realität. Einer Idealisierung des Lehrer/-innenberufs steht ein „Lehrer/-innen-„bashing“, eine Lehrer/-innenschelte, gegenüber (Ricken 2014, Bastian & Combe 2007). Zum einen können nach Ricken (2007: 28) überzogene Erwartungen an die und von den tätigen Akteurinnen und Akteuren und deren Nicht-Erfüllen für die Abwertungen verantwortlich sein. Die Verachtung der Pädagoginnen und Pädagogen kann zum anderen in eigenen erlittenen Erfahrungen, wie Verletzungen, Missachtungen, Abwertungen, Geringschätzungen, Verachtung, Verknennung, usw. von Seiten der Lehrer/-innen begründet sein. Eine (Selbst-)Idealisierung des Berufs und der Pädagogik als Disziplin und der handelnden Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem können als weitere Erklärungsansätze herangezogen werden. Im letzteren Fall dienen „Lehrerschelte ... dazu, die systemischen und sozialstrukturellen Widersprüche zu personalisieren (Ricken 2007: 34). Die „Pädagogik- und Pädagogenschelte“ gelten nicht nur als ein Schimpfen oder Geringschätzen, sondern sie werden als Verachtung wahrgenommen, weil sie „in ihrem Modus der ‚Verlächerlichung‘ eine grundsätzliche, auf die Würde der Beschimpften zielende Herabsetzung“ darstellen (Ricken 2007: 19). Es ist eben kein Re-agieren auf einen aktuellen Konflikt, sondern dieser ist längst ausgekühlt und zu „erfahrungsresistenten Stereotypen geronnen“. Die öffentliche Abwertung der Pädagogik ist in ihrer Personalisierung verletzend und kränkend und belastet die berufliche Selbstwahrnehmung und das Selbstbewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern. (Bastian & Combe 2007: 236). Aus der „Verachtung durch die Gesellschaft und Politik“ resultiert eine „Selbstverachtung vieler Lehrer und die Verachtung als einem methodischen Werkzeug von Lehrern gegenüber Schülern, die dann ihrerseits, mit einer solchen Grunderfahrung ausgestattet, den Kreislauf von neuem beginnen“, meint Dege (2007: 336). Auch wenn diese Linearität in ihrer Absolutheit so nicht angenommen werden muss, kann davon ausgegangen werden, dass die gesellschaftliche Bewertung nicht ohne Auswirkung auf das professionelle Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern bleibt. Fehler – sowohl auf Leh-

rer/-innen als auch auf Schüler/-innenseite – können dann nicht als Lernmöglichkeit gesehen werden, sondern sollen gar nicht vorkommen. Und wenn, schreiben Akteurinnen und Akteure sich das Scheitern selber zu. Vom je individuellen Umgang mit Fehlern, Unzulänglichkeiten etc. und von der Bewusstheit über die Situation ist es abhängig, ob eine förderliche Fehlerkultur entstehen kann oder ob die Strategie der Fehlervermeidung vorherrscht. Schule ist in den gesellschaftlichen Zusammenhang eingebunden und agiert nicht autonom. Pädagoginnen und Pädagogen üben Funktionen aus: Sie bewerten, beurteilen, sie selektieren, mit der Allokationsfunktion werden Plätze in der Gesellschaft zugewiesen. Auch wenn diese Spannungsverhältnisse nicht bewusst wahrgenommen werden, ausgeblendet werden, sind sie wirksam.

Die Thematisierung von Gewalt im pädagogischen Kontext war lange Zeit auf physische und psychische Gewalt beschränkt. Praktiken der Ausgrenzung und verweigerter Teilhabechancen im Sinne einer institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke 2002) wurden sehr lange nicht als gewaltförmig verstanden. „Jede pädagogische Aktion (PA) ist objektiv symbolische Gewalt, insofern sie mittels einer willkürlichen Gewalt eine kulturelle Willkür durchsetzt“ (Bourdieu & Passeron 1973: 13). Diese These lässt sich nach Rieger-Ladich (2011: 79) „in ihrer Radikalität nur schwer halten.“ Gleichwohl ist es notwendig, mit dem Konzept der symbolischen Gewalt verborgenen Mechanismen in Bildungsprozessen auf die Spur zu kommen bzw. diese sichtbar zu machen (vgl. Alkemeyer & Rieger-Ladich 2008: 105f). „Symbolische Gewalt ist jene sanfte, für ihre Opfer unmerkliche und unsichtbare Gewalt, die im wesentlichen über die rein symbolischen Wege der Kommunikation und des Erkennens, oder genauer des Anerkennens und Verkennens ausgeübt wird“ (Bourdieu 2005: 8).

Sprache ist das wichtigste Medium zur Artikulation von symbolischer Gewalt und manifestiert sich außerdem über Gesten, Rituale, Räume, Architekturen, Dinge (Schmidt & Woltersdorff 2008: 13). Raumordnungen oder Äußerungen bedeuten für jede/n etwas anderes: Eine Anordnung im Sitzkreis heißt, dass alle füreinander sichtbar sind und es keine Tische gibt, unter de-

nen Beine und Hände versteckt werden könnten (Alkemeyer & Rieger-Ladich 2008: 114ff). Je nachdem, ob jemand sich gerne exponiert oder nicht, wird diese räumliche Anordnung in der Erfüllung der gestellten Aufgabe (z.B. Erzählen vom Wochenende) unterschiedliche Auswirkungen auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Beteiligten haben. Gesten besitzen einen „Darstellungs- und Zeigeaspekt“ (ebd.: 116) und Lehrer/-innen erwerben im Laufe der Ausbildung ein „identifizierbares Repertoire typischer Haltungen, Gesten und Blicke“, das sie als Lehrer/-innen identifiziert. Wer welche Plätze in einem Raum einnimmt oder zugewiesen bekommt, ist nur scheinbar zufällig.

Rieger-Ladich (2011: 72) beschreibt als „eines der verlässlichsten Indizien symbolischer Gewaltverhältnisse, wenn Opfer [reagieren] in jenen Momenten, in denen sie sich selbst als unzulänglich erleben, mit Gefühlen der Scham reagieren“ und sich damit das Scheitern selbst zuschreiben. Wofür Menschen sich schämen, hängt auch mit dem jeweiligen individuellen und gesellschaftlichen Werteverständnis zusammen. Situationen oder Verhaltensweisen, wie z. B. Fehler (machen), Armut, Arbeitslosigkeit, Verlieren werden häufig als individuell zu verantwortende Schwäche oder soziale Schwäche und als beschämend erlebt.

Scham

Für Wertenbruch & Röttger-Rössler (2011) ist Scham eine zentrale emotionale Dimension von ‚sozialer Angst‘, „vor den Augen der anderen zu versagen, den sozialen Erwartungen nicht zu entsprechen und sich dadurch eine Blöße geben“ (ebd.: 242), „die in ganz besonderer Weise Konformität und Anpassung befördert“ (ebd.: 241). Scham ist ein soziales Gefühl, ist nicht nur auf moralische oder körperliche Scham beschränkt (Neckel 1991, Landweer 1999) und meint die negative emotionale Selbstbewertung. In einer Gesellschaft, die sich der „Ideologie der Optimierung“ (Dörr 2014: 38) verschrieben hat, gibt es zahlreiche Anlässe, die soziale Scham hervorbringen. Erwartet werden, wie bereits erwähnt, Erfolg und Leistungsfähigkeit. Ein „Nicht-Mithalten-Können“ kann mit Schamerleben einhergehen. Das Faktale ist, dass der Einzelne, der diese Erwartungen nicht erfüllt,

glauben gemacht wird, selbst für das Scheitern verantwortlich zu sein. Die Machtstrukturen, die Grundlage dieser Abwertung sind, werden von den scheiternden Subjekten selber anerkannt (vgl. Dörr 2014: 38).

„Die Stimme der Scham ist leise, ihre Sprache aber konkret“ (Neckel 1991: 23). Scham erscheint oft hinter Masken (Wurmser: 1990; Dörr 2014: 37) in Form von Wut, Zorn, Arroganz, Coolness, Angst, und sie äußert sich in leiblichen Ausdrucksformen: Sie brennt von innen (Neckel 1991: 25), belastet die Person, verunsichert, isoliert, macht einsam, ruiniert das Selbstbewusstsein und andere können das sehen (ebd.: 17). Es ist unangenehm und schwer, „das Gefühl, in der erlebten Wirklichkeit seine Selbstachtung verloren zu haben“ (Neckel 1991: 16). Die leiblichen Reaktionen, wie z. B. Erröten, sind mit einem Gefühl des Versinkens, des Sich-Duckens, Abwenden des Blicks, des Im-Boden-Versinkens verbunden und sind den Gefühlen des Stolzes entgegengesetzt: Bei Stolz wird der Kopf hoch getragen, Blickkontakt wird gesucht, man richtet sich auf und nimmt mehr Raum ein – man wächst. Marks (2005) betont, dass gesunde Scham und pathologische Scham unterschieden werden müsse. Während gesunde Scham die Grenzen des Selbst und das Selbstwertgefühl schützt und reguliert, beeinträchtigt pathologische Scham das ganze Selbstwertgefühl: „Der Sich-Schämende fühlt sich wie ein Nichts, absolut wertlos“ (Marks 2005: 6), und dieses Gefühl ist verbunden mit der Angst, ausgeschlossen, verlassen zu werden. Die Unerträglichkeit dieser Scham ist oft so groß, dass sie abgewehrt werden muss. Dazu verfügen Individuen über spezifische Abwehrmechanismen. Zu den Scham-Abwehr-Strategien, die sich nach außen, gegen andere Personen richten, zählen nach Marks (2011) Projektion, Beschämung und Verachtung, Negativismus und Zynismus, Arroganz, Trotz, Wut, Gewalt. Selbst-destruktive, gegen sich selbst gerichtete Scham-Abwehrformen sind u.a. Anpassung, Disziplin, Selbstaufgabe, Lügen, Schummeln, Perfektionismus, emotionale Erstarrung. Nach Marks (2011) liegt ein möglicher Grund für die Beschämung anderer in der Abwehr eigener unerträglicher Scham. Um selber keine Scham ertragen zu müssen, werden z. B. andere beschämt. „Beschämungen sind individuell und gesell-

schaftlich schädlich“ (Prengel & Tschipke 2014: 48). Während Scham eine eigene Leistung ist, kommt Beschämung von außen.

Ausblick

Mit der Ungewissheit zu rechnen, sie auszubalancieren, ist eine der zentralen Herausforderungen im pädagogischen professionellen Handeln. Von Lehrerinnen und Lehrern wird (zumindest implizit) erwartet, dass sie mit Dilemmasituationen, mit Ambivalenzen, mit Widersprüchen umgehen können.

Um „in Widersprüchen denken und dennoch handlungsfähig bleiben“ (Katzenbach 2012: 96) zu können, bedarf es einer reflexiven Grundhaltung. Budde und Hummrich (2013) schlagen einen „Wandel in den professionellen Orientierungen von Lehrpersonen“ vor, indem sie für mehr Reflexivität als professionelle Haltung eintreten und weniger für eine reine Ausweitung des methodisch-didaktischen Angebotes. Der Wunsch nach Methoden, schnellen Lösungen, Best Practice-Modellen erscheint nachvollziehbar, verhindert jedoch die Auseinandersetzung mit Dilemata, Widersprüchen und Missständen (vgl. Rathgeb 2012: 16).

Verachtung, Beschämung, Scheitern sind Phänomene, die im Kontext Schule real erfahren, gleichzeitig jedoch zu wenig thematisiert werden, da selbst das Zur-Sprache-Bringen der Beschämungserfahrungen wiederum Scham auslösen kann. Gelingen des Lernen und Lehren ist angewiesen auf ein anerkennendes und wertschätzendes Klima. Es gilt daher, sich z. B. mit der eigenen Schamgeschichte auseinanderzusetzen und diesen Kreislauf von Beschämung-Scham-Beschämung zu durchbrechen, d.h. „sich mit der eigenen, abgeschlossenen, zumindest zurückliegenden Erziehung reflexiv auseinanderzusetzen“ (Benner 2013: 14).

Neben den intrapsychischen und interaktionalen Ambivalenzen müssen auch die institutionellen und gesellschaftlichen Spannungsverhältnisse wahrgenommen und reflektiert werden. Eine differenzierte, ungeschönte und umfassende Analyse der pädagogischen Praxis erfolgte beispielsweise im interdisziplinären Forschungsprojekt des Frankfurter Instituts für Sozialforschung in Kooperation mit dem Institut für analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie Frankfurt, in dem die Zusam-

menhänge individueller und institutioneller Konfliktgeschichten bei nicht beschulbaren Jugendlichen aufgezeigt wurden (Freyberg 2005).

Ein reflexiver und selbstkritischer Umgang mit dem eigenen Tun, eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Situation von Schülerinnen und Schülern, die Bewusstheit über die Eingebundenheit von Schule in die Gesellschaft und den damit verbundenen Funktionen von Schule ermöglichen eine Perspektive auf Schule, die die Komplexität von institutionalisierter Bildung und Erziehung offenlegt und Machbarkeitskonstrukte als Phantasien entlarvt. Gefordert sind dabei nicht nur die einzelnen Akteurinnen und Akteure, sondern auch die Institutionen, die Orte und Bedingungen zur Verfügung stellen müssen, die Reflexivität ermöglichen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Rieger-Ladich, Markus (2008): Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Pierre Bourdieus Herrschaftsanalyse. Konstanz: UVK.
- Bastian, Johannes/Combe, Arno (2007): Der Lehrerberuf zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, Dietrich (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim: Beltz 2005, S. 7–21. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 49)
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen/Humrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion, Jänner 2014. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (23. August 2014)
- Dege, Martina (2007): Lehrer zwischen Verachtung, Selbstverachtung und Professionalität. Reflexionen aus der Praxis. In: Ricken, Norbert (Hg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dörr, Margret (2014): Hüterin des Selbst vs. Kontrollfunktion. In Sozial Extra 3/2014, S. 37–38

- Freyberg, Thomas von; Wolff, Angelika (2005). (Hrsg.): *Störer und Gestörte 1*. Verlag: Brandes & Apsel.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): *Soziale Arbeit in Gesellschaft*, S. 162–168. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Junge, Matthias (2014): Scheitern in Moderne und Postmoderne. In: John, René/Langhof, Antonia (Hrsg.): *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* Wiesbaden: Springer.
- Junge, Matthias/Lechner, Götz (2004): Scheitern als Erfahrung und Konzept. Zur Einführung. In: Junge, Matthias/Lechner, Götz (Hrsg.): *Scheitern*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Katzenbach, Dieter (2012): Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. In: Heilmann, Joachim, Krebs, Heinz & Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hrsg.): *Außenseiter integrieren*, S. 81–111. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (2013): Einleitung. In: Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Vom Scheitern*. Bielefeld: Transcript.
- Landweer, Hilge (1999): *Scham und Macht*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Marks, Stephan (2005): Von der Beschämung zur Anerkennung. In: *Bildung & Wissenschaft* H. 10, S. 6–13 https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Marks/B__W_Artikel.pdf
- Marks, Stephan (2011): *Scham – die tabuisierte Emotion*. Ostfildern: Patmos.
- Matthias Junge, Matthias (2014): Scheitern in Moderne und Postmoderne. In: John, René/Langhof, Antonia (Hrsg.): *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* Wiesbaden: Springer.
- Neckel, Sighard (1991): *Status und Scham*. Frankfurt: Campus.
- Pregel, Annedore/Tschipke, Katja (2014): „Du bist dumm und faul“. In *Sozial Extra* 3/2014, S. 47–49.
- Rathgeb, Kerstin. (2012): Einleitung: Kritische Perspektiven auf soziale Phänomene und die Arbeit am Sozialen. In K. Rathgeb (Hrsg.): *Disability Studies*, 9–20. Heidelberg: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2007).(Hrsg.): *Über die Verachtung der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert (2007): Eine Einführung. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): *Über die Verachtung der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, Markus (2007): Akzeptanzkrisen und Anerkennungsdefizite: Die Erziehungswissenschaft als subalterne Disziplin? In: Ricken, Norbert (Hrsg.): *Über die Verachtung der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rieger-Ladich, Markus (2011): Die Gewalt des Symbolischen – und ihre Grenzen oder: Von Kaschirmänteln und Plattenkäufen. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.). Gewalt. Paderborn: Schöningh.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Auffälliges Vermeidungsverhalten: Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. In: John, René/Langhof, Antonia (Hrsg.). Scheitern – Ein Desiderat der Moderne? Wiesbaden: Springer.
- Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hrsg.) (2008): Symbolische Gewalt: Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK.
- Scholz, Sylka (2005): Die Show des Scheiterns und der Club der polnischen Versager. In: Zahlmann, Stefan/Scholz, Sylka (Hrsg.): Scheitern und Biografie. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Wertenbruch, Martin/Röttger-Rössler, Birgitt (2011): Emotionsethnologische Untersuchung zu Scham und Beschämung in der Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, S. 241–257. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0209-0>
- Wurmser, Leon (1990): Die Maske der Scham. Magdeburg. Klotz.
- Zahlmann, Stefan (2005): Sprachspiele des Scheiterns. In: Zahlmann, Stefan/Scholz, Sylka (Hrsg.): Scheitern und Biografie. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Zahlmann, Stefan/Scholz, Sylka (Hrsg.). (2005): Scheitern und Biografie. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Mit Volksschulabschluss zum erfolgreichen Unternehmer – Herr Walder

Herr Walder kommt aus einer Bauernfamilie und verbringt seine gesamte Schulzeit in der Volksschule. Er wird solange zurückgestellt, bis er die Schulpflicht erfüllt hat. Das permanente „Sitzenbleiben“, wie die Rückstellungen oder kompetenzbedingten Klassenwiederholungen in der Alltagssprache genannt werden, erhält in seinem wie auch in anderen Fällen einen fast wortgemäßen Sinn: Seine gesamte (Volks) Schulzeit besteht in einem Absitzen der Zeit. Er sagt im Interview über seine Schulzeit:

„Ochd Joa. De gaunze Zeit woa umsunst, sog i heit.“

Er verlässt die Schule mit einem Schriftsprachlevel, der zwar die Kenntnis der einzelnen Buchstaben, jedoch nicht das Zusammenlauten von Buchstaben zu Wörtern umfasst – er kann gerade seinen Namen schreiben.

Nach zwanzig Jahren als Waldarbeiter in einem großen privaten Forstbetrieb wird er durch den EU-Beitritt von seinem Arbeitgeber gewissermaßen gezwungen, sich selbständig zu machen. Gegen den Rat seiner gesamten Familie nimmt er die Herausforderung an. Seine Abfertigung investiert er in die notwendige Grundausstattung an Maschinen und Werkzeugen, während ihm seine Schwester die notwendigen Schreibarbeiten erledigt. Nach mittlerweile 17 Jahren Selbständigkeit hat er 1 ½ Angestellte, verfügt über einen Fuhrpark von ca. zwanzig Maschinen und über einen materiellen Wohlstand, der sich in einem eigenen, großzügigen Haus, zwei Autos der durchaus gehobenen Klasse (Mercedes, ...) und dem kontinuierlichen Zukauf von Wald- und anderen Grundstücken ausdrückt. Er ist, so könnte man salopp formulieren, ein gemachter Mann.

Im Laufe seines Berufslebens entwickelt er bemerkenswerte kognitive Kompetenzen zur Kompensation seiner eklatanten Schriftsprach-Schwächen. Diese spielen v.a. im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit als Selbständiger eine

wichtige Rolle. Er rechnet nicht nur die Kostenvoranschläge für seine Arbeitsofferte im Kopf aus. Auch sein gesamter Terminkalender, in dem die aufgrund seiner kleinteiligen Kundenstruktur anfallende Vielzahl an unterschiedlichen Kundenaufträgen gespeichert sind, existiert aufgrund seiner fehlenden Schreib- und Lesekenntnisse ausschließlich virtuell in seinem Gehirn. Er selbst meint dazu lapidar im Interview:

„Na, des merk i ma. I hob scho mein Hian do. Am schlechtastn is, waunn ... jetz is wieda ruiga, owa waunn, waß i, 15 oda wos aunruafn, und daun host nou 3, 4, die da auf's Bandl redn ... Owa do muass i sogn, des is am sötentn, dass i wos ... dass i do iagand-wos ned find.“

Diese gesteigerte Merkfähigkeit kommt auch zum Einsatz, wenn er sich Maschinen und Baufahrzeuge anschafft. Da er die Betriebsanleitung nicht lesen kann, ist er darauf angewiesen, deren Funktionsweise allein aufgrund mehrfacher Erklärungen durch die Verkäufer zu erfassen, was ihm zwar große Mühe bereitet, aber doch gelingt.

Die wichtigste Handlungskompetenz, die Herrn Walder auszeichnet und sein Leben und seine „Karriere“ wesentlich prägt, ist ein Arbeitsethos, das Fleiß, Disziplin und Leistungsbereitschaft vereint. Seit er selbständig ist, arbeitet er in der Regel 10 bis 12 Stunden täglich und das an sechs Tagen in der Woche. Aber auch im Forstbetrieb hat er häufig Überstunden gemacht. In seiner ganzen Arbeitskarriere war er nie arbeitslos.

Uwe H. Bittlingmayer/Ullrich Bauer

Funktionaler Analphabetismus als notwendige Kehrseite von Bildungsdünkel

*Exemplarisches Beispiel für eine Position des Bildungsdünkels:
„Wenn die Zulus einen Tolstoi hervorbringen, werden wir ihn lesen.“
Saul Bellow, Literaturnobelpreisträger, zugeschriebener Satz,
zit. nach Taylor 2009: 29*

Einleitung

Ein schullehrt zum Thema Bildungsdünkel scheint auf den ersten Blick so gar nicht zu dem zu passen, was unter dem Label des funktionalen Analphabetismus zusammengefasst wird. Dieser Beitrag allerdings wird eine große Brücke schlagen von (extremer) Bildungsungleichheit einerseits und Bildungsprivilegierungen andererseits. Wir möchten hier zumindest skizzenhaft erläutern, dass Bildungsdünkel und (extreme) Schulbildungsferne nur zwei Seiten einer einzigen Medaille sind. Beide beruhen auf sozial ungleichen gesellschaftlichen Anerkennungsmechanismen, die unterschiedlichen Kompetenzen, Wissensbeständen und körperlichen Fähigkeiten mit unterschiedlichen sozialen Wertschätzungen begegnen. Wir argumentieren hier (obwohl es erkennbar komplexer ist), dass Bildungsdünkel, der sich in der Regel auf ausgewählte bildungsbürgerliche Kompetenzen und Wissensbestände beruft, ohne die parallele Konstruktion verschiedener Gruppen von Ungebildeten, deren Extremfall die Gruppe so genannter funktionaler Analphabet_innen darstellt, nicht denkbar ist. Um diesen Zusammenhang der Konstruktion des Gegensatzes zwischen Bildung und Nichtbildung, der damit verbundenen Entstehung eines distinktiven Bildungsdünkels und seinen sozialen Folgen soll es im Folgenden gehen.

Wir möchten in diesem Beitrag dazu in einem ersten Schritt die Notwendigkeit einer soziologischen Perspektive im Zusammenhang mit dem Diskurs um den funktionalen Analphabetismus reklamieren (1.). In einem zweiten Schritt möchten wir (sehr

grob) das Spannungsverhältnis zwischen dem Universalismus in den schulischen Bildungsorientierungen und dem Partikularismus milieuspezifischer Kompetenzen einführen (2.). In einem dritten Schritt möchten wir dann (ebenfalls in aller Kürze) unterschiedliche normative Konsequenzen aus einer milieuspezifischen Perspektive auf den funktionalen Analphabetismus, Bildungsungleichheiten und auf Bildungsdünkel richten (3.).

1. Eine soziologische Perspektive auf funktionalen Analphabetismus: wozu?

Der funktionale Analphabetismus hält Deutschland und Österreich seit gut einem Jahrzehnt in Atem (vgl. z.B. Grotluschen et al. 2012). Die kontinuierliche Aufmerksamkeit, die diesem Phänomen zu Teil wird, ist kein Zufall, denn der Diskurs um funktionalen Analphabetismus wird aus mehreren Richtungen gleichzeitig befeuert. *Erstens* und vorrangig von der erziehungswissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildung, *zweitens* von ökonomienahen internationalen Organisationen, allen voran die OECD (*PISA* oder *PIAAC*), *drittens* von ökonomienahen wissenschaftlichen Einrichtungen wie das Institut der deutschen Wirtschaft Köln und *viertens* von Praktiker_innen der Alphabetisierungsarbeit (vgl. dazu ausführlicher Drucks/Bittlingmayer 2009; Bittlingmayer 2011, Bittlingmayer 2014 und Drucks/Bauer 2015).

Wenn eine so große Anzahl unterschiedlicher Akteure – von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen über die Bildungspolitik bis in die pädagogische Praxis hinein – sich mit dem funktionalen Analphabetismus beschäftigt, warum dann noch eine soziologische Perspektive hinzufügen? *Zum einen*, weil aus unserer Sicht die bislang angebotenen erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf den Gegenstand zu wenig die eigene Rolle und die eigenen Interessen im Diskurs über funktionalen Analphabetismus im Blick haben (Krenn 2012). *Zum anderen*, weil nach der zumindest partiellen Überwindung des Defizitblicks in Richtung der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten, mit dem die frühen Arbeiten über die Betroffenen zumeist behaftet waren, der Appell, die vorhandenen Ressourcen funktionaler Analphabet_innen zu berücksichtigen, gewissermaßen auf hal-

ber Strecke stehenbleibt und gesellschaftstheoretisch unterbestimmt ist (analog argumentiert Drucks 2013). Dabei ist die Perspektive, die zuvor mit der theoretischen Figur des funktionalen Analphabetismus in Verbindung gebrachten Personen nicht nur als ein Bündel von Bildungsdefiziten, sondern als spezifische Kompetenzträger und handlungsmächtige Akteure zu begreifen, aus unserer Sicht ein richtiger Ausgangspunkt (Pabst/Zeuener 2011; Riekmann 2013). Insgesamt also steht mit einer soziologischen Reflexion auf den Gegenstand immer noch aus, sowohl die Motivation als auch die Folgen einer von unterschiedlichen Motiven und Pressuregroups getragenen Thematisierung des funktionalen Analphabetismus zu thematisieren.

2. Ich lese was, was du nicht liest: milieuspezifische Kompetenzdifferenzen

Die Bildungssoziologie hat sich nicht nur erst sehr spät direkt mit dem Phänomen des funktionalen Analphabetismus zu beschäftigen begonnen, sondern den Gegenstand bis heute eher unter dem Etikett der Bildungsarmut und als Teil einer übergreifenden Bildungsungleichheit verhandelt. Erst in jüngerer Zeit sind einige Arbeiten vorgelegt worden, die sich aus bildungssoziologischer Perspektive unmittelbar mit dem Gegenstand des funktionalen Analphabetismus befassen (Drucks/Bittlingmayer 2009; Bittlingmayer et al. 2010; Sahrai et al. 2011; Bittlingmayer 2011; Krenn 2012; Bauer/Bittlingmayer 2012; Drucks 2013; Krenn 2013; Osipov 2014; Drucks/Bauer 2015). Ihnen gemeinsam ist eine mehr oder weniger konsequente Verschiebung der Analyseperspektive weg von der individuellen Kompetenzausstattung und pädagogischen Partizipationsprogrammatiken hin zu gesamtgesellschaftlichen oder milieuspezifischen Rahmungen der sozialisatorisch eingebetteten Kompetenzgenese.

Milieus als Determinanten der Kompetenzgenese

Mit Blick auf den Titel dieses schulhefts Bildungsdüffel ist aus unserer Sicht zunächst ein soziologischer Blick auf die Schule zu werfen: Die Schule übernimmt als Bildungsinstitution eine (vielfach beschriebene: u.a. Bourdieu/Passeron 1971; Bowles/Gintis

1978; Bourdieu 2001; Grundmann et al. 2003 und 2004) höchst ambivalente Funktion. *Einerseits* behandelt sie die Schülerinnen und Schüler bei ihrem Schuleintritt und im weiteren Verlauf als gleiche und ignoriert die Unterschiede in der Kompetenzgenese in den ersten Lebensjahren. Damit fungiert sie als „Durchlauf-erhitzer“ gesellschaftlicher Ungleichheiten, die außerhalb ihrer institutionellen Handlungssphäre und Einflussmöglichkeiten liegen. *Andererseits* wird aber in der Schule durchaus die Wertschätzung spezifischer (bürgerlicher) Bildungs- und Kompetenzbestände universalisiert und auf diese Weise eine homogenisierte Schülerschaft produziert, der bei allen sonstigen Unterschieden der Respekt vor schulischer Bildung unabhängig von den eigenen schulischen Leistungen eingeschrieben wird. Dabei zeigen vereinzelte empirische Studien, dass die Wertschätzung von schulischer Bildung ausgerechnet bei Schulversagern ganz besonders ausgeprägt ist. Insofern steht Bildungsdünkel in einem unmittelbaren Zusammenhang ausgerechnet mit derjenigen Institution Schule, die zu Emanzipation und Freiheit erziehen soll, weil zur Aufrechterhaltung eines Bildungsdünkels Personen notwendig sind, die einer auf Bildungsdünkel ruhenden Selbstbeschreibung durch ihre Anerkennung erst Legitimation und Konsistenz verleihen (Bourdieu 1982).

In Verbindung mit der Perspektive, die davon ausgeht, dass Gesellschaften wie Österreich oder Deutschland als nach unterschiedlichen sozialen Milieus differenzierte beschrieben werden müssen (Vester et al. 2001), lässt sich die Institution Schule bestimmen als eine Bildungsinstitution, die über ihre institutionellen Praktiken (Lehrerhandeln), ihre Curricula (vermittlungsfähige und überprüfbare Wissensbestände) und ihre mit den schulischen Zertifikaten verbundenen Berechtigungen auf gesellschaftlichen Status bestimmte soziale Milieus privilegiert und andere soziale Milieus benachteiligt. Wenn soziale Milieus als Sozialisations-, Wissens- und Kompetenzräume bestimmt werden (Grundmann et al. 2006; Bauer/Vester 2008), dann folgt daraus, dass Sozialisationsprozesse in Hinblick auf die individuelle Kompetenzgenese milieuspezifisch differenziert sind (Grundmann et al. 2003; Bauer 2012: 147ff.). Für eine, im normativen, schulischen Sinne gelingende Sozialisation müssen demnach je

nach Milieu unterschiedliche Kompetenzen und Wissensbestände erworben werden, die in unterschiedlicher Weise an die in der Schule geforderten und durch sie universalisierten Kompetenzen und Wissensbestände anschlussfähig sind. Das meint die Rede von unterschiedlichen Passungsverhältnissen zwischen sozialen Milieus und der Schule (Grundmann et al. 2003; Bauer/Vester 2008). Dieses Modell wird durch die – zum Teil sträflich vernachlässigte – Einbeziehung ethnisch-kultureller Differenzen noch weiter verkompliziert (zum Einbezug ethnisch-kultureller und klassenkultureller Differenzen und der darin enthaltenen Komplexität siehe unten Abschnitt 4). Dass das deutsche und österreichische Bildungssystem ein hochgradig selektives, ungleichheitsproduzierendes ist, ist in den letzten Jahren in vielen Studien belegt worden. Dass es in Österreich und Deutschland einen politischen Willen gibt, Bildungsungleichheiten zu verringern, ist ebenfalls in der Öffentlichkeit fester bildungspolitischer programmatischer Bestandteil. Dabei wird in beiden Ländern (seit Jahrzehnten!) die Strategie verfolgt, über die Ausdehnung früher Bildungsangebote die Passung von schulbildungsfernen Familien zur Schule zu verbessern. Ausgehend von der Diagnose schichtspezifischer Sprachdefizite als zentrale Ursache für die Schulbildungsferne und den schulischen Misserfolg (Bernstein 1971; Oevermann 1974) sollten früher Arbeiterkinder und mittlerweile vor allem Kinder aus Migrantenfamilien durch die Wahrnehmung der frühen Bildungsangebote ihre vermuteten Sprachprobleme besser kompensieren können. Wie diese bildungspolitischen Strategien einzuschätzen sind, welche Alternativen es hierzu gibt und welche normativen Implikationen mit den Strategien verbunden sind, verhandeln wir im letzten Abschnitt des Beitrags.

3. Kompensation von Defiziten oder Aufwertung von Differenzen zur Bekämpfung von Bildungsdünkel?

Die Idee, herkunftsbedingten Benachteiligungen und Bildungsungleichheiten durch frühe kompensatorische Hilfen von schulbildungsfernen Gruppen zu begegnen, ist alles andere als neu. Das wohl prominenteste Beispiel sind die groß angelegten

„affirmative action-Programme“ aus den U.S.A., die von der Einführung elementärpädagogischer Angebote bis hin zu Quotenregelungen für afroamerikanische Studierende an Universitäten reichten.

Strategien kompensatorischer Bildung

Die Grundidee kompensatorischer Erziehungsprogramme ist zunächst wesentlich progressiv, weil sie sich zumindest zu Beginn offensiv gegen Begabungstheorien wenden, die den individuellen Schulerfolg als Resultat von verfügbaren Begabungen vorgezeichnet sehen (Hengst 1972: 145; aktuell Sertl 2014). Die Vorstellung, durch kompensatorische Maßnahmen die institutionellen Passungsverhältnisse von schulbildungsfernen Milieus zu verbessern, liegt nahe, wenn der Schulerfolg in Gegenwartsgesellschaften als die zentrale biografische Leitwährung betrachtet wird und sich Berufsbiografien um die schulischen Leistungswerte herum organisieren. Die grundsätzliche normative Begründungslinie bleibt allerdings meritokratisch verankert: Beklagenswert ist nicht das über unterschiedliche individuelle Leistungen im Bildungssystem legitimatorisch flankierte hierarchische Positionsgefüge innerhalb von Gegenwartsgesellschaften. Beklagenswert ist, dass hier aufgrund von unterschiedlichen Startvorteilen bislang kein fairer Wettbewerb um die privilegierten Plätze in der Gesellschaft etabliert werden konnte. Über einen Umweg kehrt dann auch noch die Begabungsideologie wieder zurück in die Forderung nach schulischer Chancengleichheit. Das Schulsystem soll im Idealfall garantieren, dass alle Kinder und Jugendlichen optimal entlang ihren *Fähigkeiten und Begabungen* gefördert werden. Die unterschiedlichen Leistungen selbst bei optimaler Förderung legitimieren dann die unterschiedlichen gesellschaftlichen Belohnungen. Dass im Augenblick gesellschaftliche Gruppen (Mittelschichten) die Bildungsinstitutionen besser für sich nutzen können, ändert nichts an der Legitimation des Originalmodus an schulischer Leistung gekoppelter Gratifikationen (kritisch hierzu Scherr/Bittlingmayer 2009).

Grenzen kompensatorischer Strategien

Aus drei Gründen erscheint die Idee der Kompensation schlechter Passungsverhältnisse problematisch. *Erstens* enthalten viele kompensatorische Programmatiken implizite Abwertungen nicht schulkonformer Handlungsstrategien und Wissensbestände. Die Kehrseite kompensatorischer Bemühungen ist die Normierung dessen, worum sich die Kompensation bemühen soll (Hengst 1972: 147; Sertl 2014).

Zweitens werden in den meisten Kompensationsstrategien die milieuspezifischen Beharrungskräfte unterschätzt und die soziale Herkunft als wesentlich verhandelbare konzeptionalisiert. Dabei wird häufig übersehen, dass nicht „der Mangel an Bildung, sondern die qualitativ ganz andere Bildung, die benachteiligte Milieus erfahren und praktizieren, [...] den Versuchen einer kompensatorischen – und kolonialisierenden – Erziehung so zähe Widerstände [leisten].“ (Grundmann et al. 2003: 40)

Drittens schließlich ist eine Programmatik, die sich ausschließlich auf die Idee der Kompensation schlechter Passungsverhältnisse konzentriert deshalb trotz bester Absichten strukturkonservativ (Bernstein 1970/2012; Sertl 2014). Erkennbar nicht in Frage gestellt wird die Idee schulisch universalisierbarer Wissensbestände, um deren Aneignung in fairem Wettbewerb gerungen werden soll. Es geht im Sinne der Wettbewerbslogik nur um gleiche Startchancen. Das bedeutet im Gegenzug auch, dass die Grundlagen dafür geschaffen werden, Bildungsdünkel zu verewigen. Bildungsdünkel lebt davon, dass ein Mehr an Bildung, das heißt ein Mehr an durch schulische Institutionen vermittelten spezifischen Wissensbeständen und Kompetenzen keine einfache Differenz bezeichnet (wie unterschiedliche Schuhgrößen), sondern mit gesellschaftlichen Gratifikationen und Privilegien verbunden bleiben. Es lässt sich sogar vermuten, dass eine durchgesetzte Chancengleichheit – einmal als Gedankenexperiment konzipiert, weil sie innerhalb der bestehenden Gesellschaften gar nicht umsetzbar ist – bildungserfolgreiche Menschen mit noch größerem Bildungsdünkel ausstatten würden, als die aktuell klassenspezifisch produzierte.

Strategien der Aufwertung und Anerkennung kultureller Differenzen

Vor dem Hintergrund der beschriebenen theoretischen und praktischen Probleme und in Zusammenhang mit der pädagogischen Debatte um die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund lässt sich die Anerkennung und Aufwertung von kulturellen Differenzen, seien sie klassenkulturell oder ethnisch-kulturell verankert, als zweite maßgebliche programmatische Strategie beschreiben, Bildungsungleichheiten zu bekämpfen, funktionalen Analphabetismus zu vermeiden und den Schulerfolg schulbildungsferner Gruppen zu verbessern.

Auch diese Perspektive ist nicht neu, sondern speist sich in ihren normativen Gehalten aus mindestens drei verschiedenen Traditionen. *Erstens* haben die Cultural Studies im Rahmen der programmatischen Forderung, die klassenkulturellen Gehalte der Arbeiterklasse zu respektieren und sie als eigenständige und symbolisch gleichrangige Form der Lebensbewältigung zu begreifen, großartige und bis heute kaum eingeholt ethnografische Studien vorgelegt (einen guten Überblick liefert Scherr 2012). So hat Paul Willis in dem Klassiker *Learning to Labor* zeigen können, dass schulbildungsferne Jugendliche keineswegs als passive Schulpfänger gelten können (Willis 1979).

Zweitens wurde die Aufwertung von klassenkulturellen Differenzen vor allem im Rahmen soziolinguistischer Studien betrieben. Basil Bernstein (1970/2012) und Ulrich Oevermann (1974), der Bernstein für den deutschsprachigen Diskurs bereits früh aufgearbeitet hat, haben zunächst herausgearbeitet, dass Arbeiterkinder über eine *andere* Sprache verfügen als Mittelschichtskinder.¹ Ferner hat vor allem William Labov gezeigt, dass die Vorstellung, dass Unterschichten über eine weniger komplexe Sprache verfügen als Mittelschichten, falsch ist (vgl. als Übersicht Trudgill 2000). Die Unterschichtssprache ist ebenso grammatisch regelgeleitet wie die Mittelschichtssprache und es lässt sich jeder beliebige Gedanke in beiden Sprachsystemen ausdrü-

1 Die häufig als einseitige Defizitkonstruktion missverstandene Unterscheidung eines restringierten und elaborierten Sprachcodes gehört hierhin. Vgl. für eine stärker differenzbezogene Lesart Bernsteins u.a. Sadovnik 2012; Sertl/Leufer 2012.

cken. Die unterschiedliche gesellschaftliche Wertschätzung der unterschiedlichen Sprachformen lässt sich nicht aus einem qualitativen Unterschied in Komplexität und Funktionalität der jeweiligen klassenspezifischen Sprachen ableiten.

Drittens schließlich liegt mit der Theorie des Multikulturalismus eine höchst komplexe politische Theorie vor, die auf die Wertschätzung kultureller Differenzen von Minderheiten programmiert ist. Paradigmatisch sind hier die Arbeiten des kanadischen Philosophen Charles Taylor, der den Umgang nationalstaatlicher Politiken mit ethnischen Minderheiten untersucht hat (z.B. Taylor 2009). Seine *Politik der Anerkennung* fordert dazu auf, die ethnisch-kulturellen Differenzen innerhalb von Nationalstaaten wahrzunehmen und gezielt zu fördern.

Grenzen der Differenz- und Anerkennungsstrategien

Ohne hier im Detail die innerhalb der Pädagogik breite und lange Debatte um eine Pädagogik der Anerkennung darstellen zu können, ist eine radikale Differenzperspektive, die einen Defizitblick vollständig vermeiden möchte (aus Respekt gegenüber den Subjekten der pädagogischen Arbeit und den existierenden kulturellen Unterschieden), in theoretischer Hinsicht problematisch und praktisch wenig ertragreich. Aus einer radikal wertschätzenden Sicht lassen sich zum Beispiel auch jugendliche Gewalthandlungen als ausgeprägte körperliche Kompetenzen rekonzeptionalisieren. Die unterschiedslose Feier von klassenkulturellen und ethnisch-kulturellen Differenzen lässt sich auch mit akademischem Distinktionsverhalten in Verbindung bringen, das hierüber die eigene kulturelle Überlegenheit nur umso fester zementiert, weil die Anerkennung des eigenen immer schon mit enthalten ist (vgl. hierzu Wolf 2009: 72–80, die ähnlich argumentiert). Und umgekehrt liegt in der Wertschätzung vor allem klassenkultureller Differenzen die Gefahr, dass Ressourcendefizite, von denen Individuen aufgrund ihrer Verortung in sozialen Milieus betroffen sein können, gar nicht mehr in den Blick genommen werden. Gerade wenn die Stärkung einer Differenzperspektive gefordert wird, sind also Maßstäbe zu benennen, welchen Handlungen und Kompetenzen wertschätzend zu begegnen ist und welchen nicht. Dabei lassen sich aber nicht

einfach die vorherrschenden Praktiken, Kompetenzen und Wissensbestände der aktuell kulturell vorherrschenden Gruppen als allgemeine Maßstäbe verwenden, weil mit der Differenzperspektive ja gerade eingeklagt wird, dass es mehr als nur eine Orientierungs- oder auch Normierungsmöglichkeit geben sollte. Ansonsten droht bei der Maßstabsfrage ein einfacher Umschlag von der Differenzperspektive in die Defizitperspektive, von deren Kritik ja gerade die Berechtigung der Differenzperspektive ihren Ausgangspunkt nahm.

Die Frage, was anerkennungswert ist, insbesondere an ethnisch-kultureller Differenz, und was nicht, spielt in der Debatte um die Theorie des Multikulturalismus eine wichtige Rolle. Die Antwort von Charles Taylor auf diese Frage ist herausfordernd, weil sie Anerkennungswürdigkeit an die zeitliche Permanenz von existierenden Kulturen bindet und damit ein hegelianisches Motiv aktualisiert, dass das Vorhandene und zeitlich Permanente auch vernünftig sein muss. Die Arbeiten von Will Kymlicka konkretisieren Taylors sozialphilosophische Vorstellungen, entwickeln konkrete Kataloge multikultureller Politiken und sortiert Nationalstaaten daraufhin, wie viele aktive multikulturelle Politikstrategien in welchen Politikfeldern vorhanden sind (Kymlicka 2001, 2009: Ch. 5). So stark die Analyseperspektive Taylors und Kymlickas in Hinblick auf die Reklamierung der Anerkennung und Wertschätzung kultureller Differenzen ist, so wenig liefern sie Maßstäbe für die Einschätzung konkreter individueller Wissensformen und Handlungskompetenzen, so unklar sind die Bezüge zu klassenkulturellen Differenzen und so schwammig bleibt ihr Konzept von Wertschätzung selbst. Vor allem, weil nicht klar ist, welche konkreten Zusammenhänge zwischen der Wertschätzung kultureller Differenzen einerseits und der Zuweisung von monetären Ressourcen andererseits existieren oder wünschenswert wären.

Wir geraten also ausgehend von der Problemstellung des Bildungsdünkels in ein heftiges Dilemma: Werden bildungspolitische Strategien bevorzugt, die auf Kompensation setzen, dann drohen Gefahren wie die Standardisierung der herrschenden Maßstäbe, Strukturkonservatismus und eine zu starke Defizitperspektive der Adressaten kompensatorischer Bemühungen.

Werden als Reaktion bildungspolitische Strategien der Aufwertung kultureller Differenzen in Verbindung mit der Wertschätzung vorhandener individueller Kompetenzen und Ressourcen bevorzugt, dann müssen Maßstäbe angegebbar sein, mit denen Handlungen, Kompetenzen und Wissensbestände genauer qualifiziert werden und dabei droht ein Rückfall in eine Defizitperspektive, die ja überwunden werden soll. Um nun nicht mit dieser wenig befriedigenden Perspektive abzuschließen, werden wir in einer kurzen Schlussbetrachtung noch einen weiteren Aspekt zur Sprache bringen, der die Konstruktion eines schlechten Zirkels am Ende vermeidet.

4. Ran an die Ursachen der Bildungsungleichheitsproduktion!

Nachdem nun im Rahmen dieses kurzen Beitrags kursorisch auf die Verbindungen zwischen funktionalen Analphabetismus, Bildungsungleichheiten und Bildungsdünkel hingewiesen wurden, ergibt sich zunächst ein komplementäres Verbot. Wie hoffentlich deutlich geworden ist, beinhalten sowohl die kompensatorische als auch die differenz- und anerkennungsorientierte Strategie zur Reduktion von Bildungsungleichheiten gewichtige Probleme. Deshalb ist die eine Konsequenz aus den hier dargestellten Überlegungen, stets den inneren Zusammenhang zwischen Kompensations- und Differenzstrategien im Blick zu behalten und nötigenfalls schnell zwischen beiden Strategien in der Praxis zu wechseln. Das Setzen auf nur eine Alternative verlängert nur die vorhandene Herrschaft im Bildungsbereich.

Das führt zu dem zweiten, ungleich gewichtigeren Punkt: Die Analyse der Verursachungsmechanismen von Bildungsungleichheit im weitesten Sinn bleibt eigentümlich blass. Die vorhandenen politischen Strategien gehen aus von einem Status quo, der repariert werden muss. Der Bezug zur gesamtgesellschaftlichen Produktion und Reproduktion von mit ungleichen sozialen Privilegien ausgestatteten Positionen unterbleibt weitestgehend. Aus unserer Perspektive ist das fatal (Bauer/Bittlingmayer 2005). Wenn Bildungsungleichheiten nicht nur rhetorisch, sondern ernsthaft reduziert werden sollen, dann ist zunächst die Verbin-

derung zwischen schulischen Leistungen und Erfolgen einerseits und gesellschaftlicher Teilhabe andererseits radikal zu entkoppeln. So wenig es ein natürliches Bedürfnis des Menschen zu Lesen gibt, so wenig ist es ein Naturgesetz wie die Schwerkraft, dass Akademiker_innen mehr verdienen als Nicht-Akademiker_innen. Gründe für eine Umkehrung gäbe es genug: Die bloße Empörung aber, die dieser Gedanke der Entkoppelung bei der Mehrzahl der Bevölkerung, aber auch bei schulischen und universitären Dozierenden auslöst, zeugt davon, wie verbreitet Bildungsdünkel in unseren Gesellschaften und wie eingeschränkt unser Horizont bei der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse mittlerweile oder besser: immer noch ist.

Literatur

- Bauer, Ullrich (2012): Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung, Wiesbaden: VS
- Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H. (2005): Egalität und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform. In: APuZ 12/2005, S. 14–20
- Bauer, Ullrich/Vester, Michael (2008): Soziale Ungleichheit und soziale Milieus als Sozialisationskontexte, in: Hurrelmann, Klaus/Matthias Grundmann/Sabine Walper, Handbuch Sozialisationsforschung, 7., vollständig überarb. Aufl., Weinheim: Juventa, S. 184–202
- Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H. (2012) Funktionaler Analphabetismus. Zur Individualisierung einer Strukturproblematik, in: Jahrbuch für Pädagogik 2012, Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 179–196
- Bernstein, Basil (1971): Class, Codes and Control. Vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language, London: Routledge & Kegan Paul
- Bernstein, Basil (1970/2012): Eine Kritik des Begriffs ‚kompensatorische Erziehung‘ Erziehung, in: Bauer Ullrich et al. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: VS, S. 151–159
- Bittlingmayer, Uwe H. (2011): Die Diskussion um funktionalen Analphabetismus aus der Perspektive der Bildungs- und Herrschaftssoziologie Pierre Bourdieus, in: schulheft Nr. 141
- Bittlingmayer, Uwe H. (2013): Alphabetisierungsarbeit zwischen Ökonomie und Menschenrecht, in: Rath, Otto (Hrsg.) (2013): einfach:komplex. Impulse für einen nachhaltigen Transfer von Studienergebnissen in die Alphabetisierungspraxis. Tagungsdokumentation, S. 12–17
- Bittlingmayer, Uwe H. (2014): Der Kurzschluss zwischen Bildung und Ökonomie. Einige Anmerkungen im Kontext des PISA-Diskurses, in: Erziehung und Unterricht, März/April 3–4 | 2014, S. 341–352

- Bittlingmayer, Uwe H./Drucks, Stephan/Gerdes, Jürgen/Bauer, Ullrich (2010): Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissensgesellschaftlichen Wandels, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden: VS, S. 341–374
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede*, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*, Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart: Klett
- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert (1978): *Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Das Beispiel USA*, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Drucks, Stephan (2013): *Schrift und Teilhabe. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen von Bildungsarmut und der Entstehung von funktionalem Analphabetismus unter besonderer Berücksichtigung von Herkunfts- und Bildungseffekten*, Dissertation an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen
- Drucks, Stephan/Bittlingmayer, Uwe H. (2009): *Funktionaler Analphabetismus im wissensgesellschaftlichen Wandel – zur Individualisierung struktureller Problematiken der Chancenverteilung*, in: *Jahrbuch für Pädagogik*, in: *Jahrbuch für Pädagogik 2009: Entdemokratisierung und Gegenaufklärung*, Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, S. 241–267
- Drucks, Stephan/Bauer, Ullrich (2015): *Schulische Behinderung und funktionaler Analphabetismus – eine biographische Fortsetzung benachteiligender Identitätsangebote*. In: Hagedorn, Jörg (Hg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: VS (i.E.)
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung*, Opladen: Leske + Budrich
- Grundmann, Matthias/Olaf Groh-Samberg/Uwe H. Bittlingmayer/Ullrich Bauer, 2003, *Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie, Jugend und Kindheit*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), S. 25–45
- Grundmann, Matthias/Uwe H. Bittlingmayer/Daniel Dravenau/Olaf Groh-Samberg, 2004, *Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit*, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24. Jg., H.2, S. 125–145
- Grundmann, Matthias/Daniel Dravenau/Uwe H. Bittlingmayer, 2006, *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*, Münster: Lit
- Hengst, Heinz (1972): *Kompensatorische Erziehung*, in: Rauch, Eberhard/Anzinger, Wolfgang (Hrsg.): *Wörterbuch Kritische Erziehung*, Starnberg: Raith, S. 145–148

- Krenn, Manfred (2013): Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen, Dissertation an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen
- Krenn, Manfred (2012): Gering Qualifizierte – die Parias der „Wissenschaftsgesellschaft“!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung der Bildungsnormen, in: SWS-Rundschau 52 (2), S. 129–148
- Kymlicka, Will (2009): Multicultural Odysseus. Navigating the New International Politics of Diversity, Oxford: Oxford Univ. Press
- Oevermann, Ulrich (1974): Sozialisation und Sprache, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Osipov, Igor (2014): Bildungsverlierer. Eine quantitative milieusozioologische Studie zu schulrelevanten Einstellungen, Kompetenzen und Statuspassagen von Förder- und Hauptschüler/innen, Dissertation an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen
- Pabst, Antje/Zeuner, Christine (2011): Begründungen und Anwendungen literaler Praktiken – Ein Beitrag zur Perspektiverweiterung der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen, in: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache, Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 97–117
- Riekmann, Wibke (2013): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Veränderung durch Forschung? In: Rath, Otto (Hrsg.) (2013): einfach:komplex. Impulse für einen nachhaltigen Transfer von Studienergebnissen in die Alphabetisierungspraxis. Tagungsdokumentation, S. 30–34
- Sadovnik, Alan R. (2012): Theorie und Forschung in der Erziehungs- und Bildungssoziologie, in: Bauer Ullrich et al. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: VS, S. 27–58
- Sahrai, Diana/Gerdes, Jürgen/Drucks, Stephan/Tuncer, Hidayet (2011): Eine Typologie des funktionalen Analphabetismus, in: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache, Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 33–58
- Scherr, Albert (2012): Cultural Studies, in: Bauer Ullrich et al. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: VS, S. 319–334
- Scherr, Albert/Hormel, Ulrike (2004): Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden: VS
- Scherr, Albert/Bittlingmayer, Uwe H. 2009, Warum Chancengleichheit nicht genügt. Für ein Konzept der Befähigungsgerechtigkeit, in: Vordänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, 48 (4), S. 43–52

-
- Sertl, Michael (2014): Was trägt die Unterrichtsgestaltung zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit bei? Ein Plädoyer für die Wiederbelebung der „Kompensatorischen Erziehung“, in: *Erziehung und Unterricht*, 1–2/2014, S. 72–81
- Sertl, Michael/Leufer, Nikola (2012): Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses, in: Gellert, Uwe/Sertl, Michael (Hrsg.): *Zur Soziologie des Unterrichts: Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 15–62
- Taylor, Charles (2009): Die Politik der Anerkennung, in: Ders.: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Mit Kommentaren von Amy Gutmann, Steven C. Rockefeller, Michael Walzer und Susan Wolf, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 11–66
- Trudgill, Peter (2000): *Sociolinguistics. An introduction to language and society*, 4th ed., London: Penguin
- Vester, Michael et al. (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Wandel*, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Willis, Paul (1979): *Spaß am Widerstand*, Frankfurt/Main: Syndikat
- Wolf, Susan (2009): Kommentar, in: Taylor, Charles: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Mit Kommentaren von Amy Gutmann, Steven C. Rockefeller, Michael Walzer und Susan Wolf, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 69–80

Vielfalt der Lernkulturen

Um über Bildungsdünkel sprechen zu können, bedarf es einer Klärung des Begriffs „Bildung“. Bildungsdünkel geht von Personen aus, die davon überzeugt sind, über legitime Bildung zu verfügen und sich dadurch von anderen abgrenzen zu können. Doch wann verfügt man über legitime Bildung? Wenn man möglichst hohe Schulabschlüsse erreicht? Insbesondere wenn diese in exklusiven Bildungseinrichtungen erworben wurden? Wenn man ein umfassendes Detailwissen abrufen kann, oder wenn man sich in Oper und Theater zu benehmen weiß? Oder meint „gebildet“, wenn man auf neue Situationen adäquat reagieren kann? (Vgl. Bernhard 2001: 62 f.)

Offensichtlich grenzt sich legitime Bildung immer nach unten, von Halbbildung, Ausbildung oder Einbildung ab. Bildung hat damit letztlich nicht nur etwas mit der Einbindung in die Gesellschaft, sondern vor allem mit der Einordnung des Einzelnen in die Gesellschaft zu tun. Nimmt man den Begriff „kulturelles Kapital“ von Pierre Bourdieu zur Hilfe, lassen sich drei Formen von „kulturellem Kapital“ unterscheiden: das Gelernte (internalisiert), die schulischen Titel und Abschlüsse (institutionalisiert) sowie die materielle Form, beispielsweise als Buch, Patent oder Kunstwerk (objektiviert). Wenn die „Bildung“ einer Person bestimmt werden soll, referiert man diese fast immer an Hand der (meist schulischen) Bildungsabschlüsse. Im Vordergrund steht, was jemand über Zertifikate belegen kann und nicht, was jemand tatsächlich weiß, kann oder in der Lage ist zu tun. Bildungsabschlüsse lassen sich einfach nachweisen und miteinander vergleichen. Der Besuch von Bildungseinrichtungen lässt sich darüber hinaus steuern. Daher hat dieses „institutionalisierte kulturelle Kapital“ eine relativ große Bedeutung, auch in der Frage der Teilhabe- und Entfaltungschancen in unserer Gesellschaft.

Bildung ist demnach stets eine Frage von sozialen Definitionen und Auseinandersetzungen darüber. Die zentrale Normset-

zung in unseren modernen Gesellschaften findet sich in den schulischen Lehrplänen. Daraus ergibt sich auf der einen Seite ein schulischer Code, der festlegt, was legitime Bildung ist und auf der anderen Seite sind es Menschen, die mit völlig unterschiedlichen familiärem und sozialem Hintergrund in das Schulsystem kommen. Nicht immer glückt die Passung zwischen diesen beiden Seiten. Eine Ursache dürfte darin liegen, dass im traditionellen Bildungsverständnis viele Aspekte von Lernen ausgeblendet werden.

Beispielsweise dass es Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen gibt, die außerhalb von schulischen Einrichtungen erworben wurden und die für unsere Gesellschaft ebenfalls eine zentrale Bedeutung haben. Übersehen wird auch gerne, dass Lernen niemals ein rein individueller Prozess ist, sondern immer ein sozialer. Wir lernen von anderen Menschen historisch über bestehende Artefakte sowie im Austausch, indem sie uns helfen, als signifikant Andere neue Perspektiven einzunehmen.

Schließlich wird unterschätzt, dass Lernen auch ein körperlicher und kein rein kognitiver Prozess ist (Vgl. Alkemeyer 2011). Nicht nur, dass wir zur Aufnahme unsere Sinnesorgane benötigen. Das Gelernte wird im Körper eingeschrieben. Schließlich orientieren wir uns beim Lernen räumlich. Lernorte, Lernmittel, Haptik usw. sind wesentliche Bestandteile des Lernens (Vgl. Hnilica 2003).

Scholastisches und praktisches Lernen

Im Folgenden wird versucht, zwei Idealtypen des Lernens voneinander zu unterscheiden: Einmal das bildungsbürgerlich geprägte, scholastische Lernen der Schule. Andererseits das handwerklich-manuelle Lernen in der Praxis. Dabei wird die Hypothese aufgestellt, dass es aufgrund der sozialen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden, den Strukturen im Bildungssystem und dem kulturellen Diskurs zur Herausbildung unterschiedlicher Lernstile und letztlich zu Bildungsungleichheit kommt.

Oder, mit den Worten Richard Sennets gesagt: „In der Aufklärung glaubten unsere Vorfahren, die Natur habe die Menschheit

insgesamt mit der für gute Arbeit erforderlichen Intelligenz ausgestattet. Sie sahen im Menschen ein fähiges Tier. Die Forderung nach größerer Gleichheit gründete in dieser Überzeugung. Die moderne Gesellschaft betont eher die Unterschiede in den Fähigkeiten. Die ‚Qualifikationsgesellschaft‘ versucht ständig, Kluge von Dummen zu unterscheiden. Doch die Aufklärung hatte recht, zumindest im Blick auf das handwerkliche Können. Wie wir noch sehen werden, besitzen wir alle die grundlegenden Voraussetzungen zu guten Handwerkern etwa im gleichen Maße. Erst Motivation und Qualitätsstreben sorgen dafür, dass die Menschen diesbezüglich in ihrem Leben verschiedene Wege gehen. Geprägt wird diese Motivation von sozialen Bedingungen“ (Sennett 2008: 321).

„Scholastik“ meint hier die Begriffsverwendung von Pierre Bourdieu, insbesondere in seinem Buch „Meditationen. Kritik der scholastischen Vernunft“ (2001). Eine sehr gute Zusammenfassung findet sich dazu auf der Wiki-Seite der „WorkingClass-Students“:

„Er bezieht sich hierbei auf *schola*, was so viel wie *Muße* heißt. Die *scholastische Disposition* besteht in der von allen ökonomischen und sozialen Zwängen befreiten Möglichkeit zum ‘reinen’ Denken, d.h. einem Denken, welches praktische Ursachen und Folgen des Gedachten nicht in Betracht zieht.

Bourdieu versteht unter Scholastik eine bestimmte Einstellung von Akademikern. Geprägt ist die scholastische Einstellung durch das völlige Absehen von den materiellen Grundlagen, die Forschung und Lehre möglich machen. Also die Ignoranz dem gegenüber, dass das Universitätsgebäude von Handwerkern und Bauarbeitern gebaut wurde, dass WissenschaftlerInnen Kleidung tragen, die von TextilarbeiterInnen hergestellt wurde, dass sie Lebensmittel essen, die von Bauern/Bäuerinnen und von LebensmittelfabrikarbeiterInnen produziert wurden, dass andere ihre Räume putzen, und so weiter. Auf der Seite des „Outputs“ sind sie ebenso ignorant. Es wird nicht nach dem Nutzen der Wissenschaft gefragt, sondern es geht lediglich um schöngeistige Bildungsästhetik. Man forscht nicht für die Belange z. B. von Putzkräften. Vor allem von Philosophie-StudentInnen und -ProfessorInnen wird eine scholastische Disposition in

diesem Sinne erwartet. Der dritte wichtige Aspekt besteht darin, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Akademikerkinder scholastische AkademikerInnen werden, sehr viel höher ist als dies für Arbeiterkinder der Fall ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Akademikerkinder oftmals in einer Scheinwelt aufwachsen, in der sie kaum Kontakt zu den materiellen Grundlagen haben.“ (Workingclassstudents o.J.)

„Spreu und Weizen“?

Ein Grund für letzteren Aspekt liegt darin, dass das österreichische Schulsystem die sozialen Bedingungen immer noch viel zu sehr ausblendet. So wird eine Begabungsideologie rigide umgesetzt, die Schulkinder schon nach vier Volksschuljahren in zwei Gruppen unterteilt: Auf der einen Seite die „kognitiv-theoretisch Begabten“, die über das Gymnasium letztlich für eine bildungsbürgerliche Karriere an der Universität beschult werden. Auf der anderen Seite die „manuell-praktisch Begabten“ in den Hauptschulen und verschiedenen Formen von Mittelschulen, die auf die Lehre oder eine berufsbildende Schullaufbahn hin ausgebildet werden.

Es ist kein Geheimnis, dass sich diese vermeintlichen Begabungen in der empirischen Konsequenz als sozial ungleiche Voraussetzungen entpuppen, denn – wie es bereits im österreichischen Bildungsbericht 2012 heißt: „Die soziale Herkunft ist die zentrale Ungleichheitsdimension. Sie wirkt sich durchgehend in der Bildungslaufbahn auf den Kompetenzerwerb und den Schulbesuch aus“ (Bruneforth/Weber/Bacher 2013: 200).

Dieser Prozess setzt sich in der Erwachsenenbildung, z.B. in der beruflichen Weiterbildung, fort. Nimmt man die Daten des Adult Education Survey von 2007, zeigen sich klare Unterschiede nach Berufsgruppen (Vgl. Erler 2012). Die höchsten Teilnahmen erzielen dabei die klassischen akademischen Berufe. Am geringsten ist die Beteiligung an non-formaler beruflicher Weiterbildung bei den Berufsgruppen mit eher manuellen und/oder repetitiven Tätigkeiten. Ausgesprochen stark variiert die berufliche Weiterbildungsbeteiligung nach Branchen: Unterdurchschnittliche Weiterbildungsquoten findet man bei Gastgewerbe

und Hotellerie, Bergbau, Bauwesen, Sachgütererzeugung und Handel. Die weiterbildungsaktivsten Branchen sind Unterrichtswesen, Kredit- und Versicherungswesen, Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen sowie Energie- und Wasserversorgung (Erler 2012: 03–5 ff.).

Neben den bekannten Unterschieden nach sozialer Lage und Herkunft bestätigen diese Zahlen die große Diskrepanz zwischen eher „manuell-praktischen“ und eher „kognitiv-abstrakten“ Berufen. Aus der Literatur sind eine Reihe schlüssiger Erklärungen und Begründungen für die Teilnahme und Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung geläufig. Viele Unterschiede hängen sicherlich mittelbar mit den sozial ungleichen Strukturen zusammen, die zu Restriktionen in der Auswahl und der Möglichkeit, überhaupt auszuwählen, liegen. Über die gesamte Bildungsbiographie ziehen sich eine Reihe an Schranken und Barrieren bezüglich des Zugangs zu formalisierten Bildungsprozessen (Vgl. u.a. Erler 2007, 2014a,b). Beispielsweise angeführt seien:

- der soziale Bildungshintergrund und familiäre Bildungsstrategien (Bildungsaspiration)
- zeitliche, räumliche, monetäre Restriktionen (Infrastruktur vor Ort, Zeitmangel, Geldmangel)
- einschränkende soziale Strukturen, physische oder psychische Behinderungen,
- einschränkende berufliche oder private Rahmenbedingungen
- Praktiken der Diskriminierung und Beschämung,
- mangelnde Information.

Bildungsdispositionen

Selten, und wenn, dann eher rudimentär, findet man den Versuch der Klärung über unterschiedliche Bildungsdispositionen und Lernkulturen (vgl. z.B. Axmacher 1990: 212 f.). „Lernkulturen“ meint dabei nicht unterschiedliche kognitive Fähigkeiten oder gar „Begabungsunterschiede“, sondern „soziale Logiken“, „Weltbilder“ (Max Weber) oder „Habitus“ (Pierre Bourdieu) der Weiterbildung, insbesondere bestimmte Einstellungen und Erwartungshaltungen gegenüber organisierten Bildungsangeboten.

Unterteilt man die Berufsgruppen nach ihren hauptsächlichen Tätigkeitsfeldern in zwei Bereiche (Personen in leitender Funktion, akademische, technische und kaufmännische Tätigkeiten als „kognitiv-abstrakte“; personenbezogene Dienstleistungsberufe wie Büroangestellte, Facharbeiter und Facharbeiterinnen, Bediener und Hilfskräfte sowie Soldaten als „manuell-praktische“ Berufsgruppe), zeigen sich diese Unterschiede auch quer zu den Branchen. Eine Unterscheidung, die sich, wie Richard Sennett schreibt, bis in die Antike zurückverfolgen lässt (vgl. Sennett 2008: 181). Seit damals begleitet diese Debatte auch der angesprochene Mythos, diese Unterscheidung basiere vor allem auf unterschiedlichen „Begabungen“ und nicht auf sozialen Unterschieden.

Dabei zeigt alleine die vorgenommene Trennung nach Berufstypen deutliche Unterschiede nach Bildungsabschlüssen und Einkommen. So haben mehr als die Hälfte der Personen in „manuellen“ Berufen einen Lehrabschluss, während mehr als die Hälfte der Personen in „kognitiven“ Berufen mindestens Matura vorweisen. Ein relativ starker Zusammenhang findet sich auch nach Geburtsland und Berufsgruppe. Tendenziell häufiger nehmen kognitive Berufsangehörige an formaler Bildung teil, weitaus häufiger jedoch an non-formaler Bildung. Während fast zwei Drittel in den manuellen Berufen, im Vergleichszeitraum von 12 Monaten, nicht an Erwachsenenbildung teilgenommen haben (64,6%), betrug dieser Anteil bei den „kognitiven“ Berufen nur knapp mehr als ein Drittel (36,9%).

Unterschiede finden sich im Datensatz auch hinsichtlich der Einstellung zum Lebenslangen Lernen (LLL): VertreterInnen der „manuellen“ Berufe sind gegenüber dem LLL kritischer eingestellt¹. Beispielsweise sind sie skeptischer, ob Erwachsenenbildung das Risiko der Arbeitslosigkeit verringert, bei der Bewältigung des Alltags hilft oder Spaß bereitet. Sie sind stärker der Meinung, dass die ArbeitgeberInnen für die Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen verantwortlich seien, und lehnen es stärker ab,

1 Angesichts der insgesamt sehr hohen Zustimmungsraten finden sich diese Unterschiede zwar vor allem zwischen den Ausprägungen „stimme ganz zu“ und „stimme eher zu“, die Differenzen sind dennoch bei den meisten Fragen signifikant.

dass „die Leute“ bereit sein sollen, für ihre Weiterbildung zu zahlen. Bei den „manuell-handwerklich“ Tätigen war der Grund, eine Weiterbildung zu besuchen öfter, dass sie dazu verpflichtet wurden (26% gegenüber 17% der „kognitiv-abstrakt“ Tätigen). Sie suchten aber auch weitaus öfter Sicherheiten durch die Weiterbildung, um ihre Jobperspektiven zu erhöhen (15% gegenüber 10%) oder das Arbeitslosigkeitsrisiko zu verringern (13% zu 8%). Dementsprechend suchten (12% zu 9%) und besuchten (63% zu 53%) sie auch öfters Kurse, in denen Zertifikate ausgestellt wurden. In den Zahlen zeigt sich auch, dass der Anteil an Erwerbstätigen, die ihren Kurs zu einem Zeitpunkt besuchten, als sie noch erwerbslos waren (5% zu 1%), in den „handwerklich-manuellen“ Berufen deutlich höher war. Das lässt auf eine höhere Fluktuation zwischen Phasen der Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit schließen (Vgl. Erler 2014b).

Zweierlei Lernkulturen?!

Worin bestehen die Unterschiede zwischen den beiden Berufsgruppen? Beruhen diese auf einem unterschiedlichen Lernethos und verschiedenen Lernkulturen? Es kann davon ausgegangen werden, dass der eingeschlagene Lebensweg die Berufsidentität und die spezifische Weiterbildungskultur zwischen den Berufsgruppen den/die Einzelne/n prägt. Wer früh aus dem formalen System ausgeschieden ist und seinen/ihren Selbstwert auf biographische Ressourcen aufbaut, die nichts mit dem kognitiven Bildungskanon zu tun haben (handwerkliches Können, soziale Kompetenzen,...), wird vermutlich Weiterbildung meiden, bei denen es gerade um diese Defizite geht. Es lässt sich daher ein Zusammenhang zwischen Berufsgruppen und negativen Schulerfahrungen auf der einen, geringes Weiterbildungsinteresse auf der anderen Seite vermuten. Bereits Paul Willis zeigte in „Learning to labour“, wie schulische Misserfolge und habituelle Einstellungen unterprivilegierte Jugendliche dazu bringen, ihre berufliche Bestätigung eher im handwerklich-manuellen Bereich zu denken (siehe Willis 2013). Ähnliche Ergebnisse findet man auch in der Studie von Helmut Dornmayer zu „Weiterbildung für ‚Bildungsferne‘ ArbeitnehmerInnen“. Unter „bildungsfernen

ArbeitnehmerInnen“ bezeichnet er Personen, die als höchste abgeschlossene Ausbildung maximal Lehrabschluss besitzen (keine Meisterprüfung), keine freiwillige Weiterbildung im bisherigen Berufsleben besucht haben und vor zumindest zehn Jahren zum ersten Mal in den Arbeitsmarkt eingetreten sind und grundsätzlich erwerbsfähig sind. Aus 30 Tiefeninterviews wurden daraus sechs idealtypische Gruppenprofile „bildungsferner“ Personen entwickelt. Die „PraktikerInnen“ haben wenig Bildungs- und Leseerfahrung. Sie wünschen sich „praktische“ Bildungsangebote und weniger theoretischen Unterricht. Ähnlich die „Autodidakten“, die wenig Vertrauen in angeleitete Gruppen-Lernprozesse haben. Die vorwiegend männlichen Autodidakten wollen stattdessen selbstständig lernen. „Personen mit geringer Statusmobilität“ zeichnen sich durch relativ hohe Berufszufriedenheit, aber geringen Veränderungsperspektiven aus. Die meist älteren Personen sehen keinen großen Sinn an beruflicher Weiterbildung, sind jedoch aufgrund einer starken Freizeitorientierung möglicherweise an allgemeiner Erwachsenenbildung interessiert. „Personen mit Versagensängsten“ haben oft wenig Selbstbestätigungsmöglichkeiten (z.B. Hausfrauen) und wollen sich im Kurs nicht vor anderen „blamieren“, während „Selbstlose“ ihre eigenen Bedürfnisse zurückstellen. Meist hängt dies eng mit einer starken häuslichen und familiären Orientierung (Kinderbetreuung) zusammen. Schließlich folgen „Sozial Benachteiligte“, worunter „AusländerInnen, AlleinerzieherInnen, Personen mit Behinderungen, SozialhilfeempfängerInnen, Schicht-/NachtarbeiterInnen, Saisonbeschäftigte“ und „Regional Benachteiligte“ gezählt werden (Dornmayer et al. 2002).

Lerngründe

Texte lesen und schreiben, höhere Mathematik, abstraktes Denken oder das Erlernen von klassischen Sprachen sind Ideale der bildungsbürgerlichen Kultur. Diese erscheinen aber für das praktisch orientierte Denken der unteren sozialen Klassen als Luxus. Nicht zufällig stammt „Schule“ vom altgriechischen *scholē*, der Muße ab, und war bei Aristoteles nur für die oberen Klassen der Gesellschaft vorgesehen.

Wir haben aus der Lebensstil- und sozialen Milieuforschung recht gute Beschreibungen von unterschiedlichen Lebensvorstellungen verschiedener sozialer Milieus. Diese haben auch einen Einfluss auf die unterschiedlichen Lernstile der Menschen.

Menschen lernen nicht um des Lernens willen, sondern immer in Bezug auf ihre konkreten Lebensumstände, Erfahrungen und Ziele, die Anlässe für Bildungs- und Lernprozesse sind. Durch den uns allen innewohnenden „praktischen Sinn“ (Pierre Bourdieu) werden die erwarteten Kosten und Nutzen für die Teilnahme abgewogen und entsprechend entschieden.² Dies führt zu unterschiedlichen Entscheidungen für oder gegen das Einziehen einer „Lernschleife“ (Holzkamp 1995) zur Lösung einer „Handlungsproblematik“.

Dabei sind Kosten und Nutzen nicht rein monetär zu betrachten, sondern umfassen auch Dimensionen der Psyche (z.B. Ängste), des Sozialen („Betreuungspflichten“), des Kulturellen („Das ist nicht mein Umfeld“) oder des Symbolischen („Lernen ist etwas für die anderen“) u.v.a.m.

Dieser subjektiven Logik unterliegen strukturelle Voraussetzungen, Möglichkeiten und Restriktionen, denen man sich bewusst werden muss, um die unterschiedliche Erreichbarkeit von Zielgruppen verstehen zu können. So beschreibt beispielsweise die Psychologin Schwarz (1996) in einer Studie die Kluft von ArbeiterInnentöchtern an der Universität zwischen Herkunftskultur und bürgerlicher Bildungskultur am Arbeitsbegriff. In Familie und Herkunftsmilieu wird Arbeit stets mit manueller Tätigkeit verbunden und sehr hoch angesehen. Die Frauen berichten, dass sie daher vor allem kognitive Arbeit während des Studiums nicht entsprechend würdigen können und ein schlechtes Gewissen gegenüber ihren Jugendfreundinnen haben, die zu Hause geblieben sind und „richtig arbeiten“.

2 Der „praktische Sinn“ ist das Gefühl darüber, welche Entscheidungen und Handlungen der sozialen Lage entsprechen und welche nicht.

Manuell-praktisches Lernen

Wer sich in der gängigen pädagogischen Literatur auf die Suche nach manuell-praktischem Lernen macht, wird kaum fündig³. das ist erstaunlich, kann man doch davon ausgehen, dass dies die überwiegende Form menschlichen Lernens darstellt.

Bourdieu beschreibt, dass die einfachste und grundlegendste Form menschlichen Lernens in der motorischen Nachahmung von Handlungen anderer, der Übernahme von Schemata über praktische Handlungen erfolgt, „ohne im Bewußtsein thematisiert oder erklärt werden zu müssen (Bourdieu 1979: 190). „In allen Gesellschaften zeigen die Kinder für die Gesten und Posituren, die in ihren Augen den richtigen Erwachsenen ausmachen, außerordentliche Aufmerksamkeit: also für ein bestimmtes Gehen, eine spezifische Kopfhaltung, ein Verziehen des Gesichts, für die jeweiligen Arten, sich zu setzen, mit Instrumenten umzugehen, dies alles in Verbindung mit einem jeweiligen Ton der Stimme, einer Redeweise und (...) mit einem spezifischen Bewußtseinsinhalt“ (ebd.). So unterscheidet Bourdieu drei grundlegende Formen des Lernens: Lernen als einfaches, unmerkliches Vertrautwerden; als ausdrückliche Überlieferung durch Anordnung und Vorschrift sowie als strukturelle Übungen, zum Beispiel im Spiel und Ritual (Vgl. Fröhlich 2009: 83 f.). „Es gibt eine ganz besondere, in den Intelligenztheorien häufig vernachlässigte Art und Weise des Verstehens: Verstehen mittels des eigenen Körpers. Eine Unmenge von Dingen verstehen wir nur mittels unseres Körpers, jenseits des Bewußtseins, ohne über die Wörter zu verfügen, es auszudrücken“ (Bourdieu 1992: 205).

Jane Lave, die gemeinsam mit Etienne Wenger die Theorie der „Communities of Practice“ (Lave/Wenger 1991) entwickelt hat, stellt in der pädagogischen Literatur eine Ausnahme dar. Sie kritisiert sehr deutlich einerseits den Irrglauben der Pädagogik,

3 Wichtige Arbeiten dazu stammen auch von den Soziologen Pierre Bourdieu, Marcel Mauss, Norbert Elias, Luic Wacquant, Richard Sennett, Jane Lave und Etienne Wenger, Thomas Alkemeyer. Letztere hat dazu in schulheft Nr. 142 „Wie Bourdieu in die Schule kommt“, 2011: 55–68, einen Artikel verfasst. Dieser lässt sich als PDF von schulheft.at kostenlos abrufen.

Lernen sei ein rein individuelles und psychologisches Phänomen (Vgl. Lave 1996: 149), andererseits die gängige Vorstellung von handwerklichem Lernen. Lernen muss immer als Teil der Teilhabe an sozialen Praktiken verstanden werden, egal ob im Erlernen eines Handwerks oder im schulischen Lernen. Im berühmten Artikel von Scribner und Cole (1973) wurde davon ausgegangen, dass schulisches Lernen dem Typ der formalen Bildung unterliege und demnach abstrakt und generalisiert sei. Handwerkliches Lernen dagegen erfolgt informell und demnach vor allem im Alltag eingebettet und über die Trias vorzeigen – beobachten – nachahmen. Da es nur im jeweiligen Lernkontext anwendbar und nicht, wie schulisches generalisiert anwendbar sei, ist handwerkliches Lernen demzufolge geringer zu bewerten. „Oft wird erwartet, der Lehrling verinnerliche die Lektion des Meisters gleichsam durch Osmose. Der Meister führt vor, wie man eine Sache erfolgreich macht, und der Lehrling muss herausfinden, wo der Schlüssel dafür liegt. (...) Natürlich funktioniert das oft, aber ebenso oft funktioniert es nicht“ (Sennett 2008: 243).

Wie Sennett kritisiert Lave diese Position, da schulisches wie handwerkliches Lernen beide Aspekte beinhaltet. Am Beispiel von Schneiderlehrlingen in Liberia zeigt sie, welche komplexen und vielseitigen Lernprozesse im Laufe handwerklichen Lernens erfolgen (Lave 1996). In einem anderen Buch (Lave 1988) zeigt sie am Beispiel von kalifornischen Hausfrauen, wie diese mathematische Kenntnisse im Alltag besitzen, diese jedoch im Kontext eines Klassenzimmers nicht mehr abrufen konnten. Für Lave ist erfolgreiches Lernen demnach das handwerkliche Modell des „partizipativen Lernens“ zwischen einem Meister und einem Lehrling und nicht das schulische Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Richard Sennett hat sich in seinem Buch „Handwerk“ (2008, „The Craftsman“) ebenfalls eingehend mit diesem Thema auseinandergesetzt: „Jegliches handwerkliches Können“, so Sennett, „basiert auf hoch entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten. Nach einem oft verwendeten Maßstab sind gut zehntausend Stunden Erfahrung nötig, wenn jemand Schreinermeister oder ein guter Musiker werden will“ (ebd. S. 33). Die Fertigkeit wird

demnach in einem umfassenden Prozess von Nachahmung, Versuch und Irrtum in die Körper eingeschrieben.

Handwerkliche Arbeit umreißt einen Bereich der Fertigkeiten und Kenntnisse, dessen Erklärung zuweilen die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten des Menschen übersteigt. Das zeigen erste Versuche der französischen Enzyklopädisten, handwerkliche Praktiken textlich zu beschreiben. Dazu kommt die Schwierigkeit, etwas zu beschreiben, das körperlich verinnerlicht wurde. Lehrbücher können einzelne Arbeitsschritte beschreiben, die Fähigkeit und das Gefühl, die richtigen Bewegungen in Übereinstimmung von Hand, Auge und Gehirn zu vollbringen, können aber nur durch die beständige Aneignung gelingen (Vgl. Waqcant 2003).

Oftmals wird schon die Funktionalität der Hand unterschätzt. Von allen Gliedern verfügt sie über das größte Repertoire unterschiedlicher und willentlich steuerbarer Bewegungen (ebd. 201). Über das Ergreifen (Prehension) kann der Körper Sinnesdaten erfassen und antizipieren. Sie lässt sich unterteilen in Antizipation, Berührung, Erkennen, Nachdenken. Thomas Hobbes ließ Kinder unbekannte Gegenstände betasten und später beschreiben. Dabei waren die Beschreibungen weitaus präziser als bei Gegenständen, die sie gesehen hatten (ebd. 208). Musiker, Sennett war selbst lange Jahre professioneller Cello-Spieler, spüren den Fehler im Klang bereits in den Fingerspitzen und versuchen ihn zu korrigieren (ebd. 214)

Das Ziel handwerklichen Lernens liegt in der Perfektionierung der einzelnen Arbeitsschritte, vor allem durch Erfahrungswissen. Man muss bereit sein, Fehler zu machen, um sie korrigieren zu können, um dadurch besser zu werden. Das Üben wird so zu einer Geschichte, statt zu bloßer Wiederholung (vgl. ebd.: 215).

Nun besteht wohl jede Form des Lernens aus Eingewöhnung von Wissen und Fertigkeiten durch repetitive Phasen und reflexive Phasen. Das Lernen im „kognitiv-theoretischen“ Bereich scheint jedoch eher in einer Ausweitung und Aktualisierung eines Wissens zu bestehen, das sich darüber hinaus auch schriftlich und mündlich beschreiben und vermitteln lässt.

Für handwerkliches Lernen stehen der Körper und die Sinnlichkeit im Zentrum. Die körperliche Eingewöhnung steht für ei-

nen Vorgang, der für alle Fertigkeiten zentrale Bedeutung besitzt: die Umwandlung von Informationen und Praktiken in implizites Wissen (Vgl. Polanyi 1985). Es gibt ein beständiges Wechselspiel zwischen unbewusst verfügbarem Wissen und bewusster Überlegung, wobei das implizite Wissen als Anker fungiert, während das bewusste Überlegen der Kritik und Korrektur dient (Sennett 2008: 73). An die Stelle der schulischen Gratifikation über schulische Abschlüsse tritt ein handwerkliches Ethos mit einer spezifischen Lern- und Erfolgslogik. Autorität basiert auf der Qualität der Fähigkeiten (ebd. 87).

Warum wird diese Form des Lernens in der Pädagogik so sträflich vernachlässigt? Zum einen lässt sie sich mit den traditionellen Methoden der Psychologie nicht erfassen: „Der für handwerkliche Arbeit typische Dialog mit den Materialien lässt sich durch Intelligenztests kaum erfassen. (...) Das Handwerk verkörpert ein großes Paradoxon, insofern hier hochgradig verfeinerte, komplizierte Tätigkeiten aus einfachen geistigen Akten hervorgehen, etwa aus der Isolierung von Tatsachen, die man dann genauer betrachtet.“ (ebd. 355) „Handwerkliche Fähigkeiten streben nach einer Vertiefung des Verständnisses und richten sich meist auf ein bestimmtes Problem, während der Intelligenzquotient eher für einen oberflächlichen Umgang mit vielen Problemen steht.“ (ebd. 377)

Zum anderen ist der Lernweg ein anderer. Während schulisches Lernen immer noch vom Defizitdenken dominiert wird, indem eine bestimmte Zahl an Fehlern als negatives Resultat gewertet wird, funktioniert handwerkliches Lernen genau andersherum. Die Entwicklung der Fertigkeiten hängt von der Organisation repetitiver Phasen ab. Dabei wird gerade aus Fehlern gelernt. Jeder Fehler führt dazu, dass die Handlung verbessert werden kann. Dazu muss man sich auf falsche Wege, auf verpatzte Anfänge und Sackgassen einlassen (ebd. 216). Schließlich ist der Meister derjenige, der aufgrund seiner Erfahrung Dinge wahrnimmt, die andere nicht wahrnehmen und Dinge weiß, die andere nicht wissen, wobei genau dieses Erkennen und Wissen nur über Erfahrung vermittelbar ist.

Es wäre notwendig, sich mehr mit handwerklichen Lerntechniken auseinanderzusetzen. Dazu bedarf es einer Würdigung

dieser Lernleistungen. Dazu gehört auch, von der Ideologie wegzukommen, dass Kinder eine vermeintliche Begabung hätten und sie darauf aufbauend bestimmten Schulzweigen zuzuordnen. Denn, so Sennett, „eine kaum weniger gefährliche Variante ist die pädagogische Praxis, herausfinden zu wollen, was ein Mensch zu erreichen vermag, bevor man überhaupt beginnt, ihm etwas beizubringen“ (365 f.).

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2011): Die Körperlichkeit des Lernens, der Bildung und der Subjektivierung. In: Erler, Ingolf/Laimbauer, Viktoria/Sertl, Michael (Hg.): *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen.* schulheft 142. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag 2011, S. 55–68
- Axmacher, Dirk (1990): *Widerstand gegen Bildung.* Deutscher Studien Verlag
- Bernhard, Armin (2001): *Bildung.* In: Bernhard/Rothermel (Hrsg.): *Handbuch kritische Pädagogik.* Beltz Verlag, Weinheim
- Bourdieu, Pierre (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis.* Suhrkamp, Frankfurt/Main
- Bourdieu, Pierre (1992): *Programm für eine Soziologie des Sports.* In: Bourdieu: *Rede und Antwort.* Suhrkamp, Frankfurt/Main, S. 193–207
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen – Zur Kritik der scholastischen Vernunft.* Suhrkamp Verlag Frankfurt/Main
- Bruneforth, Michael; Weber, Christoph; Bacher, Johann (2012): *Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich.* In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.* Graz: Leykam, S. 189–227
- Dornmayer, Helmut et al. (2002): *Weiterbildung für „Bildungsferne“ ArbeitnehmerInnen.* Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz
- Erler, Ingolf Hrsg (2007): *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem.* Wien (Mandelbaum Verlag). PDF
- Erler Ingolf (2012): *Artikel zu „Berufliche Weiterbildung im Spiegel des Adult Education Survey 2007“.* in: Schneeberger, Arthur (Hrsg.): *Aspekte betrieblicher Weiterbildung. Zugänge – Ressourcen – Beispiele,* Magazin Erwachsenenbildung, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 17, 2012. Wien. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt
- Erler, Ingolf (2014a): *Soziale Ungleichheit und die Institution Schule.* in: *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 1–2/204, 164. Jahrgang

- Erler, Ingolf (2014b): Vom Kompass zum Radar – Über die gesellschaftliche Relevanz von Bildungsberatungsangeboten, in: Melter/Kanelutti-Chilas/Stifter (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III, wbv Bielefeld S. 123–133
- Fröhlich, Gerhard (2009): Einverleibung (incorporation), in: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hg.): Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Metzler-Verlag, S. 81–90
- Hnilica, Sonja (2003): Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erziehungsapparat. Wien: Edition Selene
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus
- Lave, Jean (1988): *Cognition in Practice*. Cambridge University Press
- Lave, Jean (1996): Teaching, as Learning, in Practice. In: *Mind, Culture, and Activity*. Vol. 3, No. 3., 1996. Taylor & Francis, London, S. 149–164
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning*. Cambridge University Press
- Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1985
- Schwarz, Astrid (1996): „Wie mir leben, isch nit die Welt“, Diplomarbeit am Institut für Psychologie der Universität Wien, Wien
- Scribner, Sylvia/Cole, Michael (1973): Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. In: *Science*. 9. November 1973, p. 553–559
- Sennett, Richard (2008): *Handwerk*. Berlin Verlag
- Wacquant, Loic (2003): *Leben für den Ring*. UVK Konstanz
- Willis, Paul (2013): *Spaß am Widerstand. Learning to Labour*. Überarbeitete Neuauflage. Argument Verlag Hamburg
- Workingclass students (o.J.): Scholastik. Online unter: <http://workingclassstudents.wikia.com/wiki/Scholastik> (Zugegriffen 1. Dezember 2014)

Aus sozial deprivierten Verhältnissen über den Profiradrennsport zum Programmierer – Herr Schrader

Herr Schrader kommt aus einer sozial deprivierten Familie mit insgesamt sieben Kindern und wächst in einer Armesiedlung auf. Der Vater ist Alkoholiker und „funktionaler Analphabet“.

In der Schule hat er aufgrund seiner sozialen Herkunft von vornherein eine schwierige Ausgangsposition. Aber es ist ein Radunfall mit sechsmonatiger Schulauszeit, der den entscheidenden Einschnitt in seiner Schulkarriere darstellt. Die ohnehin bereits benachteiligenden Ausgangsbedingungen für die Bewältigung der Schulanforderungen aufgrund der familiären Sozialisation werden dadurch weiter verschärft und bieten auch nur geringe Ressourcen zur Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses zumindest in Bezug auf den Schriftspracherwerb. Dazu kommt die inadäquate Reaktion des institutionellen Bildungssystems auf dieses für ihn in Bezug auf den Schriftspracherwerb kritische Lebensereignis. Herr Schrader verlässt die Hauptschule mit einem Schriftsprachlevel, der ihm sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben massive Probleme bereitet. Er bricht eine Malerlehre ab, weil er in der Berufsschule aufgrund seiner Schriftsprachschwächen scheitert.

Herr Schrader übt aber bereits früh sportliche Aktivitäten (Schifahren und Radrennfahren) aus, denen er im Verein nachgeht. Er entwickelt dabei motorisch-sportliche Fähigkeiten, die ihm auch einen entsprechenden sportlichen Erfolg einbringen. Das sichert ihm soziale Integration und Anerkennung in einem gesellschaftlich akzeptierten und durchaus hoch bewerteten Bereich jenseits formaler Bildung und Schriftsprachkenntnissen und spielt für sein Selbstwertgefühl eine wichtige Rolle. Insofern kann man sagen, dass den sportlichen Aktivitäten in seinem Fall eine zentrale Rolle bei der Bewältigung seiner Schriftsprachmängel zukommt.

Nach seiner Radrennsportkarriere tritt Herr Schrader als ungelerner Arbeiter in einen renommierten internationalen Konzern der Metallindustrie ein, was ihm eine äußerst stabile und kontinuierliche Berufslaufbahn sichert. Das Bemerkenswerte an seiner innerbetrieblichen Laufbahn ist allerdings, dass eine Kombination von mathematischen Kompetenzen und gesteigerter Merkfähigkeit bei Herrn Schrader dazu führt, dass er sich ohne nennenswerte Lese- und Schreibkenntnisse im hochmodernen Industriebetrieb über mehrere Weiterbildungskurse bis zum Maschineneinsteller – und das bedeutet in seinem Fall zum Programmierer von computergesteuerten Produktionsmaschinen – hocharbeitet. Auch in seinem Fall haben wir es mit einer außergewöhnlichen kognitiven Höchstleistung zu tun. Dies sichert ihm darüber hinaus eine starke Stellung am Arbeitsmarkt. Als er aus privaten Gründen einen Wohnortswechsel vornimmt, lässt ihn der internationale Konzern, der 70.000 Euro in seine Ausbildung investiert hat, nur äußerst ungern ziehen. Er hingegen hat überhaupt keine Probleme, am neuen Wohnort einen Job als Maschinenprogrammierer zu finden. Er ist mit seinen (trotz massiver Schriftsprachmängel erworbenen) Kompetenzen am Arbeitsmarkt ein gefragter Mann.

Der Rückzug als Auszug – auf der „produktiven“ Flucht vor permanenter sozialer Beschämung – Herr Reiser

Herrn Reisers Vater ist zuerst Kellner und dann Unteroffizier beim Bundesheer, seine Mutter (über deren Bildungsabschluss er im Interview nichts erzählt) Hausfrau. Aus seinen Erzählungen deutet nichts darauf hin, dass die materielle Situation der Familie besonders angespannt ist. Herr Reiser erzählt nicht viel über seine Kindheit. Allerdings kommt dabei zum Ausdruck, dass er schon als Kleinkind, etwa im Kindergarten, ein Außenseiter ist, der Schwierigkeiten hat,

sich sozial zu integrieren. Und dies bestimmt auch sein weiteres Leben.

„Nein, ich war schon immer ein Außenseiter. Ich war schon immer ein Außenseiter, schon vom ... kann man sagen, schon vom Kindergarten an, so war ich schon Außenseiter.“

Die Erfahrung des Außenseiters verschärft sich allerdings für Herrn Reiser durch den Volksschul-Eintritt entscheidend. In seinem Fall hängt das allerdings auch stark mit einzelnen Lehrpersonen zusammen. Diese negativen Schulerfahrungen setzen sich in der Hauptschule nahtlos fort. Auch dort erzählt er von einer Mathematiklehrerin, die auf schlechte schulische Leistungen in ihrem Fach mit einer Herabwürdigung und Verletzung der gesamten Person reagiert. Dies trifft ihn in besonderer Weise und bringt ihm eine schier endlose Kette demütigender Erfahrungen ein, da – nicht zuletzt aufgrund mangelnder Förderung – sein Lern- und Wissensrückstand anwächst.

Dazu kommt, dass er, wie er selbst meint, aufgrund der schlechten Noten auch zum Objekt von Hänseleien von MitschülerInnen wird, sodass er insgesamt auch in der Hauptschule in hohem Ausmaß sozial isoliert ist. Nur aufgrund der massiven Interventionen seiner Mutter schafft er, trotz seiner eklatanten Schriftsprachschwächen, den Hauptschulabschluss. Allerdings war die Schulzeit für ihn, wie er selbst sagt, eine streckenweise sogar sehr grausame Erfahrung. Herr Reiser verlässt das Schulsystem mit, wie er selbst sagt, ganz passablen Lesekenntnissen, aber mit großen Problemen beim Schreiben, die sich sowohl auf die Rechtschreibung als auch auf das Schriftbild beziehen.

Herr Reiser beginnt nach dem Schulabschluss über die Intervention seiner Mutter trotz seiner schlechten schulischen Leistungen bei der Post zu arbeiten und bleibt dort – trotz für ihn fast unmöglicher Rahmenbedingungen aufgrund der beinahe unerträglichen Hänseleien durch Arbeitskollegen – bis zu seiner Frühpensionierung vor drei Jahren.

Herr Reiser leidet sehr stark unter der sozialen Abwertung durch die Gesellschaft, die ihm v.a. in den Institutionen der Schule und der Arbeitswelt vermittelt wird. V.a. in seiner Arbeitsstelle bei der Post nimmt diese soziale Abwertung und Herabwürdigung als Person derart heftige Formen an, dass er krank und ein Weiterarbeiten in der Folge verunmöglicht wird. Er kann in Frühpension gehen, was für ihn einer Befreiung gleichkommt.

Herr Reiser hat keine Probleme, in seinem Alltag zurecht zu kommen. Aufgrund seiner Außenseiterposition, die sich auch in seinem Berufsleben bei der Post fortsetzt, ist er weitgehend auf sich allein gestellt. Es scheint auch diese Außenseiterposition zu sein, die Herrn Reiser dazu bringt, das Reisen zu einem speziellen Hobby auszubauen. Nachdem er den Führerschein erwirbt, macht er sich fast jedes Wochenende zu verschiedenen Reisen auf, wobei eine seiner Hauptmotivationen darin besteht, aus seiner Heimatstadt, die er wahrscheinlich v.a. auch aufgrund der erlittenen Demütigungen als einengend empfindet, wegzukommen. Er macht vornehmlich Städtereisen, die auch ein beträchtliches Bildungspotenzial enthalten.

Herr Reiser kombiniert Bewältigungsstrategien des Ausweichens und Vermeidens nicht nur in Bezug auf seine Schriftsprachschwächen, sondern auf soziale Kontakte insgesamt mit der „produktiven“ Flucht aus ihm stigmatisierenden Lebenszusammenhängen in Form des Reisens. Deshalb vermeidet er die Öffentlichkeit bzw. den Kontakt zu „bekannten“ Personen. Er zieht die „produktive“ Flucht durch Reisen vor, die ihm durch die Anonymität in fremden Städten ein Abstreifen dieser Stigmatisierung ermöglicht. D.h., obwohl die soziale Ausgrenzung und Herabwürdigung tiefe Spuren in ihm hinterlässt, hat er mit dem Reisen eine Bewältigungsstrategie gefunden, die es ihm erlaubt, produktive, persönlichkeitsfördernde Wege zu gehen. Dies bildet ein Gegengewicht zu den vielfältigen Erfahrungen sozialer Beschämung im Arbeitszusammenhang und trägt zur Verminderung ihrer deformierenden Wirkung bei.

Daniela Holzer

Widerstand als Bewältigungsstrategie?

Als Handlungsfigur ist Widerstand in der Erwachsenen- und Weiterbildung bekannt und wird von Weiterbildungsverantwortlichen und Lehrenden ständig wahrgenommen. Teilnehmende sind störrisch, unwillig, stören Lernabläufe, beteiligen sich nicht aktiv und irritieren so jene, die sich für die Begleitung und Durchführung von Lehr-Lern-Prozessen verantwortlich fühlen. Eine weitere widerständige Handlungsfigur, jene des stillschweigenden Unterlassens, des Nichtteilnehmens, der Weiterbildungsabstinenz gelangt jedoch selten in den Blick, da sie unauffällig und auf den ersten Blick unsichtbar bleibt. Wenn in den letzten Jahrzehnten der Blick auf die Nichtteilnehmenden gerichtet wurde, dann zumeist unter der Annahme, es handle sich um potenziell Teilnehmende, die lediglich durch Barrieren und Hürden daran gehindert werden. Außer Frage steht, dass viele Behinderungen und Ausschlüsse in der Weiterbildung wirksam sind, die bekanntermaßen von Geld- und Zeitressourcen über regionale Gegebenheiten und fehlende Angebotsstrukturen bis hin zu anderweitigen Verpflichtungen reichen, und dass diese Ausschließungseffekte mit allen Mitteln zu beseitigen sind. Und doch wird mit einer solchen Betrachtungsweise, die sich auf Teilnehmende und Verhinderte beschränkt, ausgelassen, dass Abstinenz nicht lediglich Barrieren und Hindernissen geschuldet ist, sondern auch eine Handlungsfigur sein kann, nicht teilnehmen zu *wollen*, d.h. trotz vorhandener Möglichkeiten kein Interesse, keine Notwendigkeit, keinen Grund dafür sehen, sich dem organisierten Lernen zu widmen oder auszusetzen. Die Übergänge zwischen Hindernissen und guten Gründen für Abstinenz sind dabei fließend und lassen sich nicht klar voneinander abgrenzen. So kann „keine Zeit“ – einer der in statistischen Erhebungen am häufigsten genannten Gründe für Nichtteilnahme – sowohl Barriere sein, indem Verpflichtungen Bildungsaktivitäten verunmöglichen, oder auch guter Grund für die selbstgewählte Entscheidung, andere Aspekte des Lebens für wichtiger zu erach-

ten. Die Entscheidungsprozesse sind – wenn überhaupt möglich – komplex und aus meiner Sicht nicht rein rationale Kosten-Nutzen-Abwägungen, wie dies Bolder/Hendrich (2000) vertreten. Ebenso könnte es sein, dass ein einzelner gewichtiger Grund ausreicht, um viele Hindernisse überwinden zu können, aber eben auch, um eine Teilnahme gar nicht in Erwägung zu ziehen (vgl. Holzer 2011).

Einer der wesentlichsten Gründe, weshalb insbesondere unterlassender Widerstand in und gegen Weiterbildung bislang kaum erforscht und noch beinahe gar nicht im bildungspraktischen und -politischen Alltag Eingang gefunden hat, liegt meines Erachtens darin, dass mit dieser Handlungsfigur geltende Grundprämissen von Weiterbildung in Frage gestellt werden. Weiterbildung würde als nicht für alle erstrebenswert gelten, und es würde sichtbar, dass sie häufig negativ wahrgenommen wird. Solche Erkenntnisse erschüttern den immer noch weitverbreiteten Glauben, Weiterbildung sei das Gute und Schöne oder zumindest das Unausweichliche schlechthin. Widerstand könnte aber als Bewältigungsstrategie gelesen werden, sich gegen Zumutungen des lebenslangen Lernens zur Wehr zu setzen, die nicht nur eine stabile Identität und eine Selbstwahrnehmung als „kompetent“ stetig in Frage stellen, sondern auch alle Lebensbereiche pädagogisieren, indem jedem Problem lernend begegnet werden soll.

Rare Widerstandsforschungen

Paul Willis (1977/2013) thematisierte als einer der ersten widerständige Handlungsweisen in Bildungsprozessen. Er erforschte widerständige Handlungen einer Gruppe männlicher Arbeiterjugendlichen gegen die ihnen und ihrer Lebensrealität als fremd gegenüberstehende bürgerliche Schule. Der Widerstand war kreativ, laut, aber auch brutal, rassistisch und sexistisch. Willis Interesse war es zwar zu zeigen, wie wenig das britische Schulsystem mit der ArbeiterInnenrealität zu tun hat, sein Hauptaugenmerk lag aber auf Reproduktionsfunktion der Schule, die insbesondere durch eine fast unsichtbare Selbstreproduktion stattfindet. Die Jugendlichen zementieren sich selbst in ihr Ar-

beiterdasein ein, indem sie – durch ihren Widerstand scheinbar selbstgewählt – ihre subalterne Position erneut einnehmen. Stefan Vater diskutiert diese Studie von Willis in seinem Beitrag in diesem Band eingehender. Von Paul Willis inspiriert griff Henry A. Giroux (1983/2001) Widerstände in schulischen Prozessen auf und erweiterte den Blick, indem er auch stille, entziehende, unauffälligere Handlungsweisen als widerständig sichtbar machte. Giroux vertrat mit Nachdruck, dass diese Widerstände gesellschaftskritisches Potenzial haben können und nimmt sie, anders als Willis, nicht nur in ihrer Reproduktionsfunktion, sondern auch in ihrer Möglichkeit für gesellschaftliche Veränderungen wahr. Im deutschsprachigen Raum, und nun statt in schulischen Kontexten auf Weiterbildungsprozesse bezogen, zog Dirk Axmachers „Widerstand gegen Bildung“ (1990) einige Aufmerksamkeit auf sich. Ausgehend von einer mit Wolfgang Hüge (1989) durchgeführten Forschung über Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert, in denen sie Widerstände der Handwerker gegen neue Wissensformen im Zuge der kapitalistischen Überformung der Produktionsweisen aufspürten, stellte Axmacher erste theoretische Überlegungen zu Widerständen gegen Wissen, Bildung und Weiterbildung an. Widerstand als Unterlassung, als Nichtteilnahme, als stille, unauffällige Verweigerung wird hier zum zentralen Element, sich gegen Zumutungen und Bedrohungen des sich durchsetzenden Kapitalismus zur Wehr zu setzen. Differenzierte empirische Ergebnisse lieferten eine Forschungsgruppe um Axel Bolder und Wolfgang Hendrich (2000) nach, in denen deutlich wurde, in welchem Ausmaß und mit welcher Hartnäckigkeit Widerstände gegen Weiterbildung wahrnehmbar sind. All diese Forschungen haben in ihrem Kern einen gesellschaftskritischen Anspruch, in dem Widerstand zu einer Handlungsfigur wird, sich gegen Bildung, Wissen und Weiterbildung als Element der Durchsetzung von Herrschaft zu wehren. Widerstand bleibt dabei eine ambivalente Handlungsfigur, die soziale Positionen stabilisiert und reproduziert und im Stillschweigen als affirmative Zustimmung missverstanden werden kann. Zugleich aber sind die widerständigen Handlungen subjektiv sinnvolle Wege, sich der Weiterbildungsaufforderung zu entziehen. Angehts von *gouvernemental* bis in unser Wollen hineinreichende

Strategien, lebenslanges Lernen als einzig mögliche Denk- und Handlungsform zu legitimieren (vgl. Pongratz 2010) und Abstinenz als sinnlos, falsch und „dumm“ erscheinen zu lassen, wird aber die Frage umso drängender, ob und inwiefern Widerstand gegen Weiterbildung als subjektive Bewältigung dieser Anforderung gelesen werden könnte oder aber sogar kritische Potenziale und eine Kollektivierung von Weiterbildungswiderständen nicht nur möglich, sondern sogar anzustreben sind (vgl. Holzer 2014). Noch verbleibt der Protest aber eher stillschweigend im Kleinen und Unauffälligen und wenn unterlassender Widerstand aufgrund beruflicher Pflichtmaßnahmen nicht realisierbar ist, auch innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen. Letzterem widmeten sich vor rund zehn Jahren z.B. Forschungen von Peter Faulstich (2006), Petra Grell (2006) oder Anke Grotlüschen (2006), die interessante Auskunft über widerständige Handlungsstrategien innerhalb der Weiterbildung geben. Die Widerstände richten sich gegen Lehrarrangements, gegen Lehrende, gegen Inhalte, gegen Medien etc. Faulstich et al. richten dabei aber ihren Blick – anknüpfend an Klaus Holzkamp – eher auf lernpsychologische und lerntheoretische Aspekte, in denen zwar „gute Gründe“ für Widerstände identifiziert werden, diese aber wiederum als Lernanlass gewendet werden sollen. Faulstich integriert diese Überlegungen auch in seine aktuellste Ausformulierung einer Lerntheorie (vgl. Faulstich 2013). Im Unterschied zu den anderen Forschungen entbehrt diesen Ansätzen aber leider weitgehend ein gesellschaftskritisches Potenzial, auch wenn sie als Bewältigungsstrategien sehr interessant sein können. Und in diesem Beitrag gar nicht in den Blick genommen werden jene Überlegungen, die sich der Herausbildung von widerständigem Denken und Handeln durch Bildung und Weiterbildung widmen (vgl. z.B. Adorno 1972).

Widerstand gegen beschädigende Weiterbildung

Inwiefern können nun Widerstände in und gegen Weiterbildung als eine Art „Bewältigungsstrategie“ gelesen werden? Mit „Bewältigungsstrategie“ ist eher ein individuelles Handeln konnotiert, und da Widerstände gegen Weiterbildung derzeit vor allem

als individuelle Handlungen auftreten, könnten sie in diesem Sinn als Bewältigung diskutiert werden, auch wenn dadurch potenziell solidarische und systematischer ausgerichtete Varianten leider neuerlich hintan gestellt werden müssen. Was wird nun also mit Widerstand bewältigt? Als die zu bewältigende Situation lässt sich aus meiner Sicht zusammenfassen: Bewältigt werden – angelehnt an Adornos „*Minima Moralia*“ (1951/1980) – beschädigende Weiterbildungssituationen. Entgegen der weiterhin hegemonialen Deutung, Weiterbildung sei nützlich, sinnvoll, zumindest aber unumgänglich (weil nützlich für kapitalistische Verwertungsprozesse), deutet Widerstand darauf hin, dass dem nicht per se so ist. Vielmehr beschädigt Weiterbildung, nicht nur die einzelnen Menschen, sondern sogar ganze Systeme. Am direktesten beschädigt Weiterbildung Menschen, indem sie als Zumutung erfahren wird, als geforderte ständige Lern- und Anpassungsbereitschaft, der zu entkommen kein Leichtes zu sein scheint. Sich rasch verändernden Bedingungen lernend ergeben zu müssen, baut ständigen Weiterbildungsdruck auf, dessen Auswirkungen von rasch wechselnden Wissensbeständen bis hin zu erwartetem beruflichen Lernengagement in der Freizeit reichen. Darüber hinaus sollen auch noch Auswirkungen beruflichen Drucks, ständiger Arbeitsverdichtungen und zunehmende Unsicherheiten lernend bewältigt werden, indem die eigene Arbeitskraft in Weiterbildungen wieder in Balance – Stichwort: Regeneration – gebracht und so neuerlich der Verwertung zugeführt werden kann. Dies alles beschädigt Menschen in vielerlei Hinsicht: Sie erfahren Frustrationen nichterfüllter Versprechen, Weiterbildung sichere Arbeitsmarktzugang. Sie investieren Freizeit und Persönlichkeit in berufliche Nutzbarmachungen. Sie werden damit konfrontiert, keine Sekunde ausrasten zu dürfen und schon gar nicht stabile Identitäten herausbilden zu dürfen, denn der Wechsel ist rasch und der Mensch hat sich lernend anzupassen. Auch wenn jeder Lernprozess eine Infragestellung der eigenen Identität und des Selbstbildes ist, Irritationen und Krisen zu Lernanlässen werden (vgl. z.B. Holzkamp 1995, Haug 2003), so unterscheiden sich die Identitätserschütterungen neoliberaler Gesellschaften davon, indem nicht das Ziel neuer Stabilität verfolgt wird, sondern vielmehr die Erschütterung selbst

zum Ziel wird. Weiterbildung beschädigt aber auch insofern, als sie beruflich und kapitalistisch Verwertbares so weit in den Vordergrund rückt, dass kritisch-emanzipatorischer Bildung, die sich dezidiert gegen Beschädigungen richtet und beschädigende Verhältnisse verändern will, auch noch der letzte Atemzug geraubt wird.

Eigentlich scheint es beinahe verwunderlich, dass bei der Omnipräsenz von Lernaufforderungen und Nützlichkeitsmantras Widerstand gegen Weiterbildung überhaupt noch eine Handlungsfigur ist. Sie ist aber wahrnehmbar, nachweisbar, eigentlich alltäglich erlebbar: als missmutige TeilnehmerInnen sinnentleeter AMS-Maßnahmen; als teilnahmslose KursbesucherInnen, die halt da sein müssen, weil es vom Betrieb gefordert ist; als große Masse Nichtteilnehmender, die nicht alle nur an Hindernissen scheitern; als kritische Stimmen, die gegen anpassungsorientierte Weiterbildungen auftreten. Wer kennt nicht zumindest eine Person, die versucht, sich den Lernaufforderungen zu entziehen? Wer kennt nicht zumindest manchmal bei sich selbst das Stöhnen: „Muss das jetzt auch noch sein?“ Fast unauffällig, oft kaum wahrnehmbar, mit feinem Ohr aber hörbar, zeigen und sagen Menschen, mit welchen widerständigen Gedanken und Handlungen sie Weiterbildung begegnen. Mit solchen Widerständen wird – quasi unausgesprochen nebenbei – ein Atheismus gegenüber der Gottheit „Glaube es, Weiterbildung ist gut“ gelebt und könnte möglich sein, die Beschädigungen umzukehren. Statt sich von überhöhten, rein humanistischen Bildungsdünkel und der kapitalistischen Landung dieser Ideen in wertbarer Weiterbildung beschädigen zu lassen, könnte bislang zwar erst unauffälliger, aber ausbaufähiger Widerstand ein erster Schritt dazu sein, instrumentalisierte und „gut“-gläubige Weiterbildungsverständnisse selbst zu beschädigen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1951/1980): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Gesammelte Schriften, Bd. 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Adorno, Theodor W. (1972): *Erziehung zur Mündigkeit.* Frankfurt: Suhrkamp
- Axmacher, Dirk (1990): *Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens.* Weinheim: StudienVerlag
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): *Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens.* Opladen: Leske + Budrich
- Faulstich, Peter (2006): *Lernen und Widerstände.* In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung.* Hamburg: VSA-Verlag, S. 7–25
- Faulstich, Peter (2013): *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie.* Bielefeld: Transcript
- Giroux, Henry A. (1983/2001): *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition. Revised and Expanded Edition.* Westport, London: Bergin & Garvey
- Grell, Petra (2006): *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung.* Münster: Waxmann
- Grotlüschen, Anke (2006): *Lernwiderstände und Lerngegenstände.* In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung.* Hamburg: VSA-Verlag, S. 69–78
- Haug, Frigga (2003): *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen.* Hamburg: Argument Verlag
- Holzer, Daniela (2011): *Ein guter Grund genügt. Denksperimentelle These zu Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz.* In: *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends.* 3/2011, S. 10–13
- Holzer, Daniela (2014): *Widerstand gegen (Weiter-)Bildung als solidarische Praxis? Zwischen Heroisierungen, begrifflichen Missverständnissen und gesellschaftspolitischen Möglichkeiten.* In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hrsg.) (2014): *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* Wiesbaden: Springer VS, S. 357–375
- Holzmann, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag
- Huge, Wolfgang (1989): *Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert.* Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt
- Pongratz, Ludwig A. (2010): *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße.* Wiesbaden: VS-Verlag
- Willis, Paul (1977/2013): *Spaß am Widerstand. Learning to Labour.* Dt. Neuübersetzung. Hamburg: Argument Verlag

Wirklich nützliches Wissen?

Überlegungen, ausgehend von Paul Willis' Studie „Learning to labour“

Als Paul Willis Ende der 1970er Jahre aus einer mehrjährigen, teilnehmenden Beobachtung¹ einer Gruppe von Arbeiterjungen in Großbritannien, die, sagen wir, nicht sehr gute Schüler waren, ein auch positives und nicht einfach moralisch abwertendes Bild dieser aufsässigen und schlechten Schüler zeichnete, waren die Reaktionen der Fachkollegen² und BildungspolitikerInnen teils empört: Da werde schulischer Vandalismus zum legitimen und noch dazu als kreativ bezeichneten Ausdruck von Resistenz gegen Unterdrückung und Chancenungleichheit stilisiert.³ Willis' Studie stand auch damals Medienberichten über Gewalt an Schulen entgegen, die diese Gewalt nur individuell oder in zerbrochenen Elternbeziehungen verorteten, als einen Verfall von Kultur sozusagen. Der Thatcherismus mit seiner grundlegenden, zerstörerischen Umstrukturierung der britischen Gesellschaft stand Großbritannien noch bevor, die Gewerkschaften waren noch intakt und auch ArbeiterInnen gab es noch, die diese Bezeichnung nicht als Beleidigung empfanden⁴. Ich könnte auch mit Marx sagen, es gab ein „Bewusstsein der Klasse für sich“.

Willis beobachtete in seiner Studie junge Männer aus dem ArbeiterInnenmilieu in den Westmidlands bei ihrem Schulbesuch und in ihrer Freizeit, die Stadt nannte er Hammertown. Junge Männer, deren Väter anstrengende Handarbeit verrichteten. Die

1 Vgl. Willis 1982.

2 Eine nicht gegenderte Schreibweise benutze ich, um auf männliche Gruppen hinzuweisen.

3 Es sei eine „Erhöhung der rückständigsten und ignorantesten Gruppen innerhalb der gesamten Bevölkerung zu heroischen Staturen: die Schulschwänzer, die Schulvandalen und Eltern, die sich aus anderen als religiösen Gründen weigern, ihre Kinder zur Schule zu schicken.“
Nach: Axmacher 1990, S. 28.

4 Vgl. Jones 2011.

Jungen waren neben den spezifischen Praxen und Werten dieses ArbeiterInnen-Milieus, wie Solidarität, auch durch einen tiefen Sexismus und Machismus, ein Schwerarbeiter-Arbeitsethos sowie eine ausgeprägte Fremdenfeindlichkeit gekennzeichnet. Dennoch erscheinen die Jugendlichen in Willis Studie erstaunlicherweise sympathisch und ihre meist spaßigen Schulgeschichten, die von Nichtanerkennung der schulischen Autorität und auch Infragestellung der Nützlichkeit der Schule geprägt sind, wirken nachvollziehbar. Weiters sind die Geschichten von der Skepsis gegenüber einer Schulkultur, die als anders als die eigene erfahren wird, geprägt.

„Paul Willis: Was ist eure Meinung, welche Qualifikation braucht ihr?“

Fuzz: Qualifikationen und der ganze Quatsch, brauchste nicht, du fragst nach ´nem Job, und sie geben ´nen Job“. (Willis 1982, 145) ⁵

Willis beschrieb die Situation von Jugendlichen, die vorhatten, nach der Pflichtschulzeit aus dem Schulbetrieb auszuschneiden und die mit großer Wahrscheinlichkeit damit rechnen mussten, ähnliche Tätigkeiten wie ihre Väter zu verrichten, Schwerarbeit, in Stahlwerken, Kohlegruben oder wo auch immer. Und da gilt es anzupacken, wenn es nötig ist, so die Jungen – ihr Arbeitsethos ist nicht auf Ausbildung bezogen, lediglich darauf, harte Arbeit leisten zu können.

Die Jugendlichen setzten sich dem Lehrplan entgegen, entwickelten eigene Lernziele und beschrieben die Lernerfahrungen beim Schwänzen, Schwatzen und LehrerInnen-Verarschen als „wirkliches Lernen“ und schätzten das erarbeitete Wissen als solches ein, das bei ihrem erwartbaren und auch von ihnen erwarteten oder sogar gewollten Verbleib im Arbeitermilieu wirklich brauchbar sein wird („useful knowledge“, vgl. Willis 2007, 916, 940), im Gegensatz zum Schulwissen. Erwartbar deshalb, weil die Aufstiegsversprechungen der Sozialdemokratie sich als unhaltbar erwiesen, zumindest für die Gruppe als Kollektiv oder auch für den Einzelnen, ohne eine Akkulturierung ins Milieu der

5 Bei diesem und ähnlichen Zitaten handelt es sich um Interview-Transkripte von Paul Willis.

Mittelschicht zu durchlaufen. Ein eventueller Aufstieg über Schul-Bildung ist also erstens unwahrscheinlich und würde zweitens die Notwendigkeit bedeuten, das eigene Lebensumfeld, Milieu zu verlassen – und diese Herausbewegung aus der eigenen Kultur ist nicht die einzige Idee von Karriere, die denkbar ist⁶.

„Paul Willis: Was ist das Gegenteil von Langeweile?

Joey: Aufregung

Paul Willis: Was ist Aufregung?

Joey: Gesetze missachten. Gesetze übertreten, Trinken zum Beispiel“. (Willis 1982, 59)

Das Verhalten der Jugendlichen war geprägt durch die Kultur ihres Herkunftsmilieus, das ArbeiterInnenmilieu, und diese Prägung wurde und wird in Schulen vor allem als Gewalt und Disziplinlosigkeit wahrgenommen.⁷ Die Kultur des ArbeiterInnenmilieus bereitete – vermittelt durch spezifische Werte, Reaktionsmuster und Habitusstrukturen – intensiv auf die spätere Übernahme manueller Tätigkeiten vor.⁸

So bemühten sich die Jugendlichen in Willis Studie, die Schule baldmöglichst zu verlassen und handelten nicht dem Slogan der europäischen Arbeiterbewegung folgend, dass Wissen Macht sei, zumindest bezogen auf Schulwissen, und die spezifische Form der Vermittlung desselben.

„Joey: Ich glaube Lachen ist verdammt das Wichtigste bei allen Dingen. Nichts kann mich daran hindern zu lachen (...).“ (Willis 1982, 52)

6 Vgl. Kannonier-Finster 2012: Interessant ist die Darstellung von Karrierevorstellungen am Beispiel des Arbeiters Leopold Steiner (Kannonier-Finster 2012, 79 f.), einem hochqualifizierten Mechaniker der Austria Tabak, der nicht aus Linz fortwollte, um in der Fremde richtig Karriere zu machen. Er bevorzugte es, bei seinen KollegInnen aus der Arbeiterschicht zu bleiben, in Linz gut mit seiner Familie zu leben und an seinen Maschinen hochqualifizierte Arbeit zu leisten. Er widersetzt sich – mit Zygmunt Baumann gesprochen (vgl. ebenda 62) – der Vorstellung, Arbeitsplätze wären wie Campingplätze, die nur zeitliche Unterkunft bieten und auch nicht eigentlich bewohnt werden.

7 Willis 1982, S. 14.

8 Willis 1982, S. 14.

Die Jungen waren kreativ, wenn es darum ging, die symbolische Ordnung der Schule zu unterlaufen – eine Mittelschichtordnung, hoch aufgeladen mit Sendungsbewusstsein der eigenen Wertigkeit. Sie setzten sich kollektiv der Schuldisziplin entgegen, ärgerten LehrerInnen und eigneten sich eine Autonomie an, deren zentrale Elemente Gruppensolidarität, der starke männliche Arbeiterkörper, ein Arbeitsethos und das Bewusstsein, in den schulischen Kontext nicht zu gehören, waren. Aber die Jungen formulierten auch den Wunsch, endlich mal etwas Brauchbares zu lernen, das die Schule aber in keiner Weise bieten konnte und wohl immer noch nicht könnte und das bestenfalls in den Reibungen mit der Institution gelernt werden konnte.

Sie artikulierten und praktizierten eine Gegen-Schulkultur, indem sie das formelle System geschickt umgingen und seine Forderungen auf das absolute Minimum beschränkten, durch Unterlaufen des Stundenplans, Mobilität und Angriffe auf den offiziellen, schulischen Zeitbegriff. Zeit war für sie nicht etwas, womit sorgfältig umgegangen werden musste, Zeit wird beansprucht.⁹ Wildes Lachen ist Bestandteil eines respektlosen, karnevalistischen Fehlverhaltens.¹⁰

„Ich weiß, dass ich dumm bin; da ist es nur fair und richtig, dass ich den Rest meines Lebens damit verbringe, in einer Autofabrik Schrauben in Felgen zu drehen.“ (Willis 1982, 11)

In einer gewissen Weise akzeptierten und wählten die Jungen aus Willis Studie ihr eigenes Schicksal und wirkten damit an der Reproduktion einer Gesellschaft ungleicher Chancen mit, andererseits bewahrten sie die Kultur ihrer Herkunft und ihre Würde – beispielsweise im Lachen über den Alltag.

Wenn dem bildungsbürgerlichen Glauben an die individuellen Aufstiegsmöglichkeiten durch die Schule gefolgt wird, liegt in der Ablehnung der Schule die Zerstörung der individuellen Chancen. Das Verhalten der jungen Männer widerspricht aber auch nicht den Ansätzen Gramscis oder auch Bourdieus, die Schule in ihrem Funktionieren als ein soziales Sieb, eine Institution der Selektion beschreiben. Die Schule ist ein soziales Sieb,

9 Willis 1982, S. 49.

10 Willis 1982, S. 53; vgl. Bachtin 1995.

das einerseits die Anerkennung einer individualisierten und als gerecht getarnten, der Begabung folgenden Selektion ermöglicht, das aber auf der anderen Seite Widerstand provoziert. Die Schule sichert die Reproduktion der Gesellschaft – auch über den Glauben der AkteurInnen – und erstaunlicherweise ändert sie wenig an Privilegien und Reichtümern aller Arten. Die Schule verteilt die sozialen Chancen kaum um.

The Rich Full Life of Everyday Culture¹¹

Gesellschaft wird bei Willis als eine Vielfalt von symbolischen Systemen und Artikulationen verstanden.¹² Es existieren verschiedenste kulturelle Formen, Identitäten, Wertigkeiten und Erklärungen sowie Darstellungsformen der Welt und grundsätzlich ist keine der anderen überlegen – in der Realität hingegen gibt es privilegierte und deprivilegierte Kulturen.¹³ Es gibt Kulturen auf die „man“ sich sozusagen was einbilden kann und die Wert haben. Ich spreche von sozialer Wertigkeit und sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital.

Raymond Williams¹⁴ definiert Kultur als „spezifische Lebensweise“, nicht als festgelegten Kanon von Grundwerten, gesammelt in den Lexika und Medien der ernsten Musik, der Pflichtlektüren des Schulunterrichts, des guten Benehmens und der angemessenen Sprache. Er deutet Kultur nicht als Lebensform¹⁵ einer spezifischen sozialen Gruppe, denn nichts anderes sind die universalistischen Vorstellungen einer wertvollen Hochkultur. *„Kultur ist alltäglich“*: Dies scheint mir die wichtigste Tatsache zu sein. Jede menschliche Gesellschaft hat ihre eigene Gestalt, ihren eigenen Zweck, ihre eigenen Anschauungen. Jede menschliche Gesellschaft findet dafür Ausdrucksformen in Institutionen, Künsten, Bildungsprozessen. Die Entstehung einer Gesellschaft

11 Vgl. Hoggart 1992, S. 132 f., vgl. Lutter 1998, S. 24.

12 Willis 1982, 250.

13 Willis 1982, 250 ff.

14 Vgl. Williams 2005, S. 31 ff., vgl. Williams 1999.

15 zum Begriff der Lebensform, den ich im Anschluss an Ludwig Wittgenstein formuliere und der in etwa einem umfassenden Begriff sozialer Praxis entspricht, vgl. Vater 1996.

bedeutet das Entdecken gemeinsamer Überzeugungen und Vorlieben und doch zugleich ihre immerwährende Prüfung unter dem Druck der Erfahrung.“¹⁶

Im schulischen Kontext dominiert nach wie vor die Vorstellung eines grundlegenden, mehr oder weniger einheitlichen und universellen Wertekanons. Kultur wird hegemonial hochkulturell definiert, ist niemals alltägliche Kreativität und Vielfalt, verstanden als Kultur. Kultiviertheit scheint im Mainstreamdiskurs einen gewissen materiellen Reichtum und eine Affinität zu Hochkultur selbstverständlich zu implizieren.

„Die weitverbreitete Meinung, dass das Wahre, das Gute, das Schöne in gleicher Weise wahr, gut und schön für alle sein müssen, wird von den gewaltigen politischen und ökonomischen Klassenkämpfen unserer Zeit immer wieder Lügen gestraft.“¹⁷ Das Zitat Max Adlers mag stilistisch etwas antiquiert klingen, von Klassenkämpfen ist heutzutage ja auch eher wenig zu hören, im Kern ist das Zitat aber tatsächlich revolutionär, weil es fordert, nicht jede kulturelle Äußerungsform an den hegemonialen Standards bürgerlicher Hochkultur zu messen.¹⁸

Adler fordert eine Kulturentwicklung, die den „Einzug eines neuen Prinzips in Kopf und Herzen der Menschen“ ermöglicht, sie sollen in der Lage sein können, „ihre Lage ungerecht, den Gegensatz von Reichtum und Armut unvernünftig, Ausbeutung und Rechtlosigkeit für unmoralisch“ finden zu können. Und um noch einmal Max Adler zu Wort kommen zu lassen: „Es ist ein bürgerliches Vorurteil, dass es in einer Gesellschaft, in der Klassengegensätze bestehen, Ideen geben könnte, die für alle gültig sind.“¹⁹

Kulturelle Fremdheit

Eine ganze Menge von Faktoren drücken die kulturelle Distanz zum Bildungsbereich aus und erschweren den Erfolg im Bildungssystem: nicht die „richtige“ Kleidung zu tragen und nicht den „richtigen“ Stil zu haben, nicht die „richtigen“ Bildungs-

16 Raymond Williams, nach Ahlheit 1993, S. 158.

17 Adler 1926, S. 29/ Absatz 1.

18 Zur weiteren Lektüre: Mahnkopf 1993, S. 67.

19 Adler 1926, S. 29.

erfahrungen gemacht zu haben oder nicht das „richtige“ Geschlecht zu haben, nicht die „richtigen“ Ausdrucksformen und Habitus-Strukturen mitzubringen.

Die meisten Fähigkeiten, denen die Schule als Begabungen huldigt, sind schichtspezifische oder genderspezifische. Die Voraussetzungen sind nicht für alle gleich, und somit wird die Schule zu einem eigentlich traurigen Spiel, bei dem je nach „guter“ sozialer Herkunft und Unterstützung die Chancen steigen, mit einem gewaltigen Vorsprung ins Rennen zu gehen.²⁰ Das Schulsystem belohnt und verstärkt diesen Vorsprung in einem leistungsorientierten System laufend. Die Leistungseliten rekrutieren sich vor allem aus den Reihen der Reichen, ob kulturell oder materiell. Gleichzeitig herrscht eine schichtspezifisch unterschiedliche Wertschätzung von Bildung, viele Leute müssen überzeugt werden, „dass auch das Studieren ein Metier ist und ein sehr mühseliges, mit einer besonderen, nicht nur intellektuellen, sondern auch nervlich-muskulären Lernzeit: Es ist ein Prozess der Adaption, es ist ein Habitus.“²¹

„Gewiss bewältigt das Kind aus einer traditionellen Intellektuellenfamilie den psycho-physischen Adaptionsprozess leichter; es hat schon wenn es das erste Mal den Fuß in die Klasse setzt, etliche Pluspunkte gegenüber seinen Gefährten, es hat eine Orientierung, die es schon aufgrund der Familiengewohnheiten erworben hat: beim Aufpassen konzentriert es sich mit größerer Leichtigkeit, weil es den Habitus der Körperbeherrschung hat, usw. (...) Deshalb meinen viele aus dem Volk, dass es bei der Schwierigkeit des Studiums einen >Trick< zu ihrem Nachteil gebe (sofern sie nicht glauben, von Natur aus dumm zu sein: sie sehen den Herrn (...) mit Gewandtheit und scheinbarer Leichtigkeit eine Arbeit tun, die ihre Söhne Blut und Tränen kostet.“²²

Richard Hoggart beschreibt in „The Uses of Literacy“ die Schwierigkeiten eines Bildungsaufsteigers aus der Arbeiter-

20 Vgl. Gramsci GH, Bd. 7, Heft 12, § 2, S. 1528, ebenso: Gramsci 2004, S. 188.

21 Vgl. Gramsci GH, Bd. 7, Heft 12, §2, S. 1530, ebenso: Gramsci 2004, S. 189.

22 Vgl. Gramsci GH, Bd. 7, Heft 12, §2, S. 1530, ebenso: Gramsci 2004, S. 189.

Innenschicht. Es sind spezifischen Defizite als Effekte kultureller Fremdheit: keine Bücher im Haus, kein Schreibtisch, nicht die entsprechende Lockerheit und Lässigkeit, also Eleganz und Virtuosität im Umgang mit dem Wissen, keine geheiztes Arbeitszimmer, nur die Küche als Arbeitsraum (real ein Frauenraum), keine bildungshungrigen FreundInnen, keine Seilschaften, die falsche Kultur, und die falschen Werte.

„In einer Reihe von Familien vor allem der Intellektuellen-schichten finden die Jungen im Familienleben eine Vorbereitung, eine Fortsetzung und Ergänzung des schulischen Lebens, sie schnappen sozusagen aus der >Luft< eine ganze Menge von Kenntnissen und Haltungen auf, welche die eigentliche schulische Laufbahn erleichtern.“²³

Fremdheit zur Bildungspraxis wird nicht unbedingt bewusst als solche wahrgenommen, unter Umständen äußert sie sich als schlechtes Gewissen über die individuelle Unzulänglichkeit oder als Entscheidungsdruck, das Herkunftsmilieu zu verlassen. Institutionelle Bildung bevorzugt bestimmte Praxen und vernachlässigt andere. Im schulischen Kontext werden Interessen und Praxen, grundlegende Denkmuster und Überzeugungen einzelner Gruppen verallgemeinert und als für alle gültig dargestellt.²⁴ Hegemonie ist die Dominanz verallgemeinerter Partikularinteressen, die so dargestellt werden, als würden sie für alle gültig und nützlich sein. Die gesellschaftlichen Institutionen der Erziehung und Bildung sind ideologisches Terrain²⁵, auf dem sich die Individuen ihr Bewusstsein von gesellschaftlichen Strukturkonflikten erarbeiten oder auf dem Konsens hergestellt wird, auf dem Weltdeutungen (und diese sind verbunden mit den sozialen Praxen) angeeignet und gestaltet werden, folglich bestehende Herrschaftsstrukturen auch hinterfragt und kritisch zurückgewiesen werden können.²⁶

23 Gramsci GH, Bd. 7, Heft 12, §1, S. 1517. Gramscis Intellektuellenbegriff ist umfassender als die alltägliche Verwendung.

24 vgl. Hall 1988 oder Hall 1989.

25 vgl. Gramsci GH, Bd. 6, Heft 10, §12, S. 1264.

26 Vgl. Merckens 2004, S. 29.

Literatur

- Max Adler, Die Aufgaben marxistischer Arbeiterbildung. Vortrag gehalten auf der Landestagung des Arbeiterbildungsausschusses in Dresden am 12. und 13. Mai 1926, o.J., o.O.
- Peter Ahlheit, Alltägliche Moderne. Versteckte Wirkungen moderner Arbeiterkultur, in: Ursula Apitzsch (Hg.), Neurath. Gramsci. Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung, Hamburg 1993, S. 149–163
- Ursula Apitzsch (Hg.), Neurath. Gramsci. Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung, Hamburg 1993
- Dirk Axmacher, Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens, Weinheim 1990
- Michael Bachtin, Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur, Frankfurt 1995
- Roger Bromley (Hg.), Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung, Lüneburg 1999
- David Forgacs (Ed.), The Antonio Gramsci Reader. Selected Writings 1916–1935, New York 2000
- Antonio Gramsci (Andreas Merken (Hg.)), Erziehung und Bildung. Gramsci Reader, Hamburg 2004
- Antonio Gramsci, Gefängnishefte (GH). Band 1–10, Berlin-Hamburg 1991–2002
- Antonio Gramsci (Avanti1), The Popular University. Avanti! 29.12.1916, in: David Forgacs (Ed.), The Antonio Gramsci Reader. Selected Writings 1916–1935, New York 2000
- Antonio Gramsci (Avanti2), Men or Machines? Avanti! 24.12.1916, in: David Forgacs (Ed.), The Antonio Gramsci Reader. Selected Writings 1916–1935, New York 2000
- Antonio Gramsci, Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag, Literatur, Hamburg 1987
- Stuart Hall, Ausgewählte Schriften. Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus, Berlin-Hamburg 1989
- Stuart Hall, The Toad in the Garden. Thatcherism among the Theorists, in: Cary Nelson, Lawrence Grossberg, Marxism and the Interpretation of Culture, London 1988, S. 35–57
- Richard Hoggart, The Uses of Literacy, London 1992
- Richard Hoggart, An English Temper. Essays on Education, Culture and Communications, London 1982
- Owen Jones, Chavs: The Demonization of the Working Class, London 2011
- Waltraud Kannonier-Finster, Meinrad Ziegler (Hg.), Ohne Filter. Arbeit und Kultur in der Tabakfabrik Linz, Innsbruck-Wien-Bozen 2012.
- Christina Lutter, Markus Reisenleitner, Cultural Studies. Eine Einführung, Wien 1998

-
- Birgit Mahnkopf, Das Arbeiterkultur-Konzept in der anglo-marxistischen Debatte, in: Ursula Apitzsch (Hg.), Neurath. Gramsci. Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung, Hamburg 1993, S. 64–80
- Andreas Merkens, Einleitung, in: Antonio Gramsci (Andreas Merkens (Hg.)), Erziehung und Bildung. Gramsci Reader, Hamburg 2004, S. 6–14
- Cary Nelson, Lawrence Grossberg, Marxism and the Interpretation of Culture, London 1988
- Stefan Vater, Ludwig Wittgenstein. Lebensform und Soziologische Theorie, Linz 1996
- Raymond Williams, Culture and Materialism, London-New York 2005.
- Raymond Williams, Schlussbetrachtung zu Culture and Society 1780–1950, in: Roger Bromley (Hg.), Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung, Lüneburg 1999, S. 57–74
- Paul Willis. Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt 1982
- Paul Willis, How working class kids get working class jobs, CCCS Working Papers 2, London-New-York 2007 (Kindle-Edition)

AutorInnen

Ullrich Bauer, Dr., Professor für Sozialisationsforschung an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Zentrum für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter (ZPI), ullrich.bauer@uni-bielefeld.de

Uwe H. Bittlingmayer, Dr., Professor für Allgemeine Soziologie mit Schwerpunkt Bildungsforschung am Institut für Soziologie, Pädagogische Hochschule Freiburg, uwe.bittlingmayer@ph-freiburg.de

Alex Demirović, apl. Prof. Dr., Sozialwissenschaftler, Senior Fellow der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin

Ingolf Erler, Mag., Bildungssoziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung

Daniela Holzer, Dr.ⁱⁿ, Assistenzprofessorin im Fachbereich Weiterbildung des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz

Manfred Krenn, Dr., Arbeitssoziologe, Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt (FORBA), Wien

Marianne Neissl, Mag.^a, Mitarbeiterin am Institut für Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Michael Rittberger, Mag., Dr., Studium der Erziehungswissenschaft, Integrationslehrer an einer NMS, rittberger@tmo.at

Michael Sertl, Dr. phil., Soziologe, ehemaliger Hauptschullehrer, PH Wien (seit Nov. 2014 im Ruhestand). Forschungsschwerpunkte: Schule und soziale Ungleichheit; Soziologie der Schule und des Unterrichts.

Stefan Vater, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter des Verbands Österreichischer Volkshochschulen. Lehrbeauftragter für Genderstudies und Bildungssoziologie an den Universitäten Wien und Fribourg (CH)

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis		Preis	
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	119	Religiöser	
80	Reformpädagogik	€ 8,70		Fundamentalismus	€ 14,00
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70	120	2005 Revisited	€ 14,00
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	121	Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 14,00
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	122	Gendermainstreaming	€ 14,00
85	Misere Lehre	€ 8,70	123	Soziale Ungleichheit	€ 14,00
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	124	Biologismus – Rassismus	€ 14,00
87	Umwelterziehung	€ 8,70	125	Verfrühpädagogisierung	€ 14,00
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	126	Leben am Rand	€ 14,00
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co.	€ 14,00
90	Macht in der Schule	€ 8,70	128	Technik-weiblich!	€ 14,00
92	Globalisierung, Regiona- lisierung, Ethnisierung	€ 10,90	129	Eine andere Erste Republik	€ 14,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70	130	Zur Kritik der neuen Lernformen	€ 14,00
94	Behinderung. Integration in der Schule	€ 10,90	131	Alphabetisierung	€ 14,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	132	Sozialarbeit	€ 14,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	133	Privatisierung des österr. Bildungssystems	€ 14,00
97	Leibeseziehung	€ 12,40	134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte	€ 14,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	135	Dazugehören oder nicht?	€ 14,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	136	Bildungsqualität	€ 14,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften	€ 14,00
101	Friedenskultur	€ 10,90	138	Jugendarbeitslosigkeit	€ 14,00
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	139	Uniland ist abgebrannt	€ 14,00
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	140	Krisen und Kriege	€ 14,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	141	Methodische Leckerbissen	€ 14,00
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	142	Bourdieu	€ 14,00
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	143	Schriftspracherwerb	€ 14,00
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	144	LehrerInnenbildung	€ 14,00
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60	145	EU und Bildungspolitik	€ 14,00
109	Begabung	€ 11,60	146	Problem Rechtschreibung	€ 14,00
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60	147	Jugendkultur	€ 14,00
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60	148	Lebenslanges Lernen	€ 14,00
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70	149	Basisbildung	€ 14,50
113	Wa(h)re Bildung	€ 14,00	150	Technische Bildung	€ 14,50
114	Integration?	€ 14,00	151	Mehrsprachigkeit	€ 14,50
115	Roma und Sinti	€ 14,00	152	Bildung und Emanzipation	€ 14,50
116	Pädagogisierung	€ 14,00	153	Politische Bildung	€ 15,00
117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 14,00	154	Bildung und Ungleichheit	€ 15,00
118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 14,00	155	Elternsprechtag	€ 15,00
			156	Weiterbildung?	€ 15,00
			157	Bildungsdünkel	€ 15,50
			In Vorbereitung		
			158	Linke Positionen	€ 15,50