

## **Vom Sprachcode der Industriearbeiter zum Problem legitimer Literalität. Folgerungen aus Tietgens' berühmtem Gutachten für die zeitgenössische Literalitätsforschung**

Anke Grotlüschen

### **1. Das wertende Wörtchen ‚so‘ in einem Gutachten, das nicht werten will**

Großes Interesse – so konstatiert Horst Siebert vor einigen Jahren – fand 1964 ein Arbeitspapier von Hans Tietgens zur Frage „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ Doch Hans Tietgens habe sich darüber geärgert, dass der Titel häufig falsch zitiert werde, nämlich „warum kommen so wenig (...)“. Horst Siebert fügt zustimmend hinzu: In der Tat mache das Wörtchen „so“ aus einer deskriptiven Feststellung eine bewertende Aussage (Siebert 2004, S. 11).

Siebert und Schulenberg fassen die Botschaft des siebzigseitigen Gutachtens zusammen und spitzen sie zu. Schulenberg notiert einleitend zur Publikation 1978, also vierzehn Jahre nach dem bei der Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft großstädtischer Volkshochschulen in Kiel vorgestellten Gutachten: „Dieses Gutachten gehört unter Kennern zu den aufschlussreichsten Texten zur Erwachsenenbildungsforschung, es ist bisher nie vollständig gedruckt worden (...) Besonders bedeutsam ist das Aufgreifen des Kommunikationsproblems (schichtspezifische Sprache und Lernerfolg)“ (Schulenberg 1978, S. 4). Auch Siebert geht davon aus, dass Hans Tietgens als zentrale Ursache für die geringe Weiterbildung der Arbeiter die Sprachbarrieren diagnostiziere (Siebert 2004). Sieberts Ansicht nach ist die Kernthese des Gutachtens die folgende „Von allen möglichen Schichtungsgrenzen sind die Kommunikationsgrenzen am deutlichsten erhalten geblieben“ (Tietgens 1978, S. 140). Heute müsste man vielleicht die These der Schichtungsgrenzen vertikal differenzieren (vgl. Helmut Bremer in diesem Band) und die These der Kommunikationsgrenzen etwas weniger dichotom und unter Berücksichtigung der Schriftsprache diskutieren.

### **2. Formalsprache versus Gemeinsprache im Anschluss an Bernstein**

Im Gutachten bedient sich Tietgens der Unterscheidung nach *Formalsprache* der Gebildeten und *Gemeinsprache* der Industriearbeiter. Er skizziert, die Formalsprache sei logischer aufgebaut, abstrahierender und variantenreicher als die Gemeinsprache. Ein zentraler Grund für die Nichtbeteiligung von Industriearbeitern am Angebot der Volkshochschulen scheint somit in der Sprache zu liegen.

Tietgens selbst kommt auf das Gutachten im Jahr 1984 noch einmal zurück, indem er den Band „Sprache und Verständigung“ von Erhard Schlutz einleitet (Schlutz 1984). Er selbst zitiert die oben genannte Kernthese und hält fest, trotz breiter Rezeption sei die „Wirkung von Anfang an zwiespältig. Vor allem ging sie am Kern dessen vorbei, was mit dem Manuskript von 1964 intendiert war, die Verschränkung der Potentiale des Sprechens, Zuhörens und Lernens zu erkennen und danach zu handeln“ (Vorbemerkungen zu Schlutz 1984, S. 7). Tietgens blickt zurück und folgert, dass die Bernstein'schen Thesen über *Sprachbarrieren zwischen den Schichten* in der Idee des Klassenantagonismus untergegangen seien und lediglich die Kritik an einer *herrschaftsgesteuerte Formalsprache* den Diskurs bestimmt habe. Von einer solchen Lesart distanziert er sich, indem er mehr auf mikrodidaktische Prozesse des immer von Sprache durchdrungenen

180

Lernens abhebt. Demgegenüber hält er offensichtlich die gesellschaftskritische These, dass Macht durch eine spezifische Art des Sprachgebrauchs der gesellschaftlich dominanten Klasse reproduziert werde, für wenig weiterführend.

Die Behauptung aber, das Gutachten sei deskriptiv und wertfrei, muss zumindest in Teilen in Frage gestellt werden, denn gelegentlich scheint der formale Sprachgebrauch als der legitime und von der Industriearbeiterschaft zu erwerbende verhandelt zu werden. Zudem wird auch der diesem Sprachgebrauch zugeordnete formale Lerntypus als erstrebenswert dargestellt. Ob zudem die Frage deskriptiv „warum wenig“ oder wertend „warum so wenig“ lautet, scheint mir vor diesem Hintergrund eher ein Ausweichen auf eine vermeintlich interesselose Objektivität als eine deskriptiv-konstatierende Grundhaltung des Gutachtens zu sein.

### **3. Manifestation kultureller Unterschiede bei sozioökonomischer Ungleichheit**

Etwa zur selben Zeit wird Pierre Bourdieus Hauptwerk „Die feinen Unterschiede“ in Deutschland publiziert (Bourdieu 1982), in dem er die vertikale Differenzierung von Klassen vorbereitet. Er analysiert zudem, wie mit Hilfe des familiär erworbenen, gesellschaftlich strukturierten und die individuelle Praxis strukturierenden Habitus das gesellschaftliche Verteilungssystem reproduziert wird. Dabei stellt er anheim, dass in jeder Praktik auch objektiver Sinn ohne subjektive Absicht steckt (Wittpoth 2005). In schönster strukturalistischer Denkungsart fokussiert Bourdieu somit nicht das absichtsvoll individuelle Handeln, sondern den die Gesellschaft reproduzierenden Sinn bei der Analyse sozialer Praktiken. Nicht zuletzt versteht er es, den gesellschaftlichen Klassen strukturelle Interessen zuzuweisen: Das Distinktionsinteresse der Oberschicht reibt sich am Aufstiegsinteresse der Mittelschicht, welches wiederum vom überlebensnotwendigen solidarischen Interesse der Unterschicht verschieden ist. Der Blick auf solche Interessen und die diese sichernden Spielarten des Habitus enthält ein hierarchisch geschichtetes Gesellschaftsmodell, in dem ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen ungleich verteilt sind. Diese Verteilung funktioniert nach Herkunft, nicht nach Leistung. Damit aber widerspricht Bourdieu der angeblichen Auflösung von Klassengrenzen, wie sie bei Tietgens teilweise anklingen. Zudem erlaubt Bourdieu die Analyse kultureller Praktiken als herrschaftssichernde, jedoch nicht inhaltlich legitimierte Praktiken.

Wer postuliert, Kultur und Kunst stünden allen offen und es bräuchte zu ihrer Rezeption keine Vorkenntnisse- und zugleich bedauernd feststellt, dass ‚Industriearbeiter‘ weder in der Kunsthalle noch in der Staatsoper auftauchen, handelt nicht integrativ, sondern legitimiert gesellschaftliche Unterschiede. Die so oft bemühte Denkfigur, man müsse den Industriearbeiter nur in die Volkshochschule, die Museen oder die Theater einladen, dann würde er rasch merken, wie bereichernd der Genuss von Kunst und Bildung um ihrer selbst willen sei, ist Kern der Distinktion. Der ‚lesende Arbeiter‘ und alle ihm verwandten Kunstfiguren erleben ihren Kunstzugang als defizitär, hören aber zugleich, dass Kunst und Kultur ohne Vorkenntnisse zu genießen sei. Dieses Paradoxon erfährt seine Auflösung durch eine defizitäre Selbstzuschreibung: Der wenig vorgebildete Museumsbesucher oder die unvorbereitete Theatergängerin schließen aus dem unbefriedigenden Kulturgenuß, dass es an ihnen liegen müsse, wenn sie das Kulturangebot nicht als bereichernd oder genussvoll erleben. Da man nun gemäß derselben Ideologie Geschmack nicht lernen könne und Kulturgenuß entweder naturgegeben habe oder eben nicht habe, gehört der so individualisierte ‚Industrie

arbeiter‘ also offensichtlich denjenigen an, die das Pech haben, über die fragliche Gabe nicht zu verfügen. Bourdieu greift diese Naturlogik gleich auf den der ersten Seite an: „Wider die charismatische Ideologie, die Geschmack und Vorliebe für legitime Kultur zu einer Naturgabe stilisiert, belegt die wissenschaftliche Analyse den sozialisationsbedingten Charakter kultureller Bedürfnisse“ (Bourdieu 1982, S. 17).

Die Denkfigur, dass vielleicht das Museum die falschen Themen oder das Theater die verkehrten Identifikationsangebote geliefert haben könnten, weil beide von bürgerlichen Produzenten für ein bürgerliches Publikum inszeniert werden, kommt somit nicht mehr zur Sprache. Damit verstummt auch die Kritik an der sich selbst vergewissernden legitimen Kultur: Die Oberschicht definiert, welche Kultur legitim ist und setzt sie durch, indem sie sie als allen zugänglich stilisiert und die zugehörigen Geschmacksvorlieben als nicht erlernbare Gabe etikettiert.

Legitime Kultur ist somit diejenige Kultur der bürgerlichen Oberschicht, die die Distinktionsinteressen derselben optimal bedient. Das funktioniert besonders gut, indem sie von praktischer Nützlichkeit abgetrennt ist und sich als Selbstzweck geriert: Nur der materiell abgesicherte Mensch kann es sich leisten, sich mit Kunst um der Kunst willen zu befassen, kann die Form über den Inhalt stellen. Weiterhin funktioniert die Legitimation kultureller Produktionen besonders gut über das bereits akkumulierte kulturelle Kapital, nämlich die feine *Zitation* bereits bekannter Werke und Stilrichtungen. Beiden Techniken liegt das ‚détachement‘ zugrunde, die Idee der Interessellosigkeit: Nicht zur Durchsetzung von Interessen dient der Kulturgenuss, sondern die angebliche Loslösung von allen Interessen macht das Werk zu einem Besonderen (Bourdieu 1982, S. 23). Legitime Kultur ist vordergründig interesselos, objektiv, distinguiert und somit weder einer Partei noch einer Praxis verpflichtet. Bei genauerem Hinsehen ist diese Interessellosigkeit jedoch die schärfste Waffe der Interessensicherung.

#### **Interesselose Bildung? Kalle lernt Walther von der Vogelweide an der VHS**

"Kalle: Ich bin auf die Volkshochschul gegangen. Ich hab geschwankt, was ich lernen soll: Walther von der Vogelweide oder Chemie oder die Pflanzenwelt der Steinzeit. Praktisch gesehn wars gleich, verwenden hätt ich keins können. Wenn Sie Pyhsik gelernt haben, haben Sies mit einem Seitenblick auf die Erwerbsmöglichkeiten gemacht und sich nur zugelegt, was Sie wieder haben verkaufen können, für uns hat sichs nur um Bildung gehandelt und nach welcher Seite wir sie ausbauen.

Ziffel: Und nach welcher Seite haben Sie sie ausgebaut?

Kalle: ich hab Walther von der Vogelweide genommen und am Anfang ists auch gegangen, aber dann bin ich arbeitslos geworden und da war ich abends zu müd und habs aufgesteckt.

[...] Ziffel spricht. Er setzt fort:

Und es ist ganz falsch, daß Sie die Frage aufwerfen, ob das Wissen etwas einbringt, denn wer nicht das Wissen um des Wissens willen erstrebt, soll die Finger davon lassen, weil er kein wissenschaftlicher Geist ist.

Kalle: Ich hab die Frage nicht aufgeworfen, wie ich den Kurs genommen hab.

Ziffel: Dann waren Sie geeignet und es liegt von seiten der Wissenschaft nichts gegen Sie vor. Sie wären befugt gewesen, bis in Ihr Greisenalter was von Walther von der Vogelweide zu hören und vom ethischen Standpunkt aus sind

Sie sogar höher gestanden, als der Herr, der die Vorträge gehalten hat, da er mit seiner Wissenschaft immerhin verdient hat. Schade, daß Sie nicht durchgehalten haben." (Brecht 1990, S. 71–72)

Von diesem Begriff der legitimen, zur Sicherung von Distinktionsinteressen als interesselos deklarierten Kultur ist ein weiterer Weg zu beschreiten: Es ist u.E. zu klären, was die Kenntnis dieser Begrifflichkeit zu einer spezifischen Spielart von Kultur, nämlich dem Umgang mit Sprache, beizutragen hat.

#### **4. Hierarchische Anordnung von Literalität**

Rudolf Schenda formuliert aus historischer Perspektive: „Das Lesenkönnen ist, wie bereits angedeutet, kein positives Kulturfaktum an sich, es wird erst, unter bestimmten historischen Bedingungen dazu gemacht. Herrschende Gruppen können ein Interesse daran haben, dieses Geheimwissen, also die Macht, für sich zu behalten. Humanitär und demokratisch gesonnene Lesegebildete können aber auch für eine Ausweitung dieses Wissens plädieren. Wieder andere Angehörige der Intellektuellenschicht, und ich meine damit Personen mit vornehmlich lesegeleiteter Ausbildung, werden den Subalternen aber nur eine begrenzte Lesebildung zugestehen. Kurzum, unsere erste Frage richtete sich nicht auf das blanke Faktum des Lesenkönnens, sondern auf die Permissivität dieser Kunst: Wer erlaubt denn da, radikal mehr als zuvor, wer fördert denn positiv, und bei wem, dass er sich ebenfalls diese Fähigkeit aneigne, und wie weit geht diese Permissivität?“ (Schenda 1981, S. 158).

Der Alphabetisierungsprozess ist nach seiner Einschätzung im deutschsprachigen Raum seit etwa 1830 von 30% der Bevölkerung mit jedem Jahrzehnt um etwa 10 Prozentpunkte angestiegen, wohlgemerkt wird diese entlang der Fähigkeit von Brautleuten gemessen, ihre Ehestandsurkunde eigenhändig mit Namen zu unterzeichnen (Schenda 1981, S. 155f.). Die Analyse Schendas zeigt zunächst einmal, dass Lesen ein Teil hegemonialer Praktiken ist.

Geht man davon aus, dass Gesellschaften insgesamt durch ungleiche Verteilungen von materiellen, kulturellen, sozialen und also auch sprachlichen Ressourcen charakterisiert sind, müssten prinzipiell die Teilstücke dessen, was es zu gewinnen gibt, beschreibbar sein. Für den Umgang mit Kultur hat Bourdieu die Begriffe Legitimer Kultur der distinguierten Oberschicht und die populäre Kultur eingeführt. Ließe sich das Modell auf Sprache und Schrift übertragen? Um eine Parallelität zur Schichtung nach Bourdieu zu erhalten, sollen hier drei Zugriffe diskutiert werden. Es handelt sich um die Basale Literalität der Unterschicht, die Mainstream-Literalität der Mittelschicht sowie die Legitime Literalität der Oberschicht. Die Theorieentwicklung ist noch nicht abgeschlossen, sondern befindet sich im Stadium der Diskussion innerhalb der Scientific Community.

#### **5. Basale Literalität**

Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? Wie kommt die Kultur zum Bauern? Warum sieht die Unterschicht zu viel fern statt zu lesen? Diesen Fragentypus spitzt Reinhard Siegert 1994 mit Blick auf die Bauern im achtzehnten Jahrhundert zu, die sich hartnäckig gegen den ihnen angetragenen Lesestoff und gegen die Einführung der Kartoffel zur Wehr setzen: „Es gibt massenhaft zeitgenössische Äußerungen (gerade von Aufklärern) zum Traditionalismus des ‚Volkes‘, zu seiner Starrköpfigkeit, Unbelehrbarkeit, seinem Aberglau-

ben und dem Fehlen jeglicher Neugier. Doch das ist ein jahrhundertealter Topos, der sich immer darauf bezieht, daß der ‚gemeine Mann‘ etwas nicht tat, was er tun sollte“ (Siegert 1994, S. 112). Könnte es sein, dass in sozial unten stehenden Gruppen ein tiefsitzendes Misstrauen herrscht, das die bewährte Tradition (Dat hebbt wi jümmers so mokt!) gegenüber dem abstrakten, auf Nützlichkeit nicht geprüften Schrifttum stärkt? Und ist zudem dem ‚lesenden Arbeiter‘ nicht jahrhundertlang grade das zugeteilt worden, was ihn fügsam und führbar macht – von der Bibel bis zur Anleitung zum Kartoffelanbau? James Paul Gee, Professor of Literacy Studies in den USA, berichtet über die protestantische Lesekampagne in Schweden im siebzehnten Jahrhundert, bei der Frauen und Männern das Lesen durch Haushaltsunterricht beigebracht wurde. Dies geschah dem gesetzlichen Auftrag, jede/r möge Gottes Wort: „learn to read and see with their own eyes“. Gee setzt süffisant hinzu, dass die „eigenen Augen“ wohl mehr die Augen der Kirche seien, denn Lesen war hier gleichbedeutend mit dem Aufnehmen gesetzter Wahrheiten, nicht etwa der Interpretation, Deutung, Auslegung oder gar Kritik des gedruckten Wortes (Gee 2008, S. 57). Diese hierarchische Durchsetzung von Kircheninteressen geht vermutlich am so kolonialisierten ‚gemeinen Mann‘ nicht spurlos vorbei, so dass die Lesegewohnheiten hier eher auf wenige brauchbare Fakten gerichtet werden. Unter Lesen wird also das kritiklose Nachlesen biblischer Geschichten verstanden, unter Schreiben das Niederschreiben des eigenen Namens. Auch für Kanada, die USA und Großbritannien wird konstatiert, verbesserte Literalität habe im neunzehnten Jahrhundert nicht etwa mit Chancengleichheit und Demokratisierung korreliert, oder die Lebensumstände der Arbeiterklasse verbessert, sondern sie habe die soziale Stratifizierung eher perpetuiert (Gee 2008, S. 81). Vor diesem Hintergrund ist die (selbst-)Beschränkung basaler Literalität zu erklären.

Als Beispiel basaler Literalität mag hier eine Seite der Bildzeitung vom 27.04.2010 dienen, die das Wetter berichtet. Die Darstellung ist personalisiert: „Hoch Quinn kann sich gegen Tief Rosa nicht durchsetzen“ und auf das Kollektiv gerichtet „Schauer begleiten uns heute“, es wird mit Umgangssprache hantiert: „14 Grad sind dann drin... nachts geht es auf 7 bis 0 Grad runter“. Das Reisewetter ist ausschließlich europäisch (Antalya, Ibiza, Rimini). Die Darstellung steht neben dem ebenfalls tagesaktuell brauchbaren Fernsehprogramm und über einer Werbung für den Sender DMAX: „Die Kochshow für alle, die bei Michelin an Autoreifen denken.“ Hier wird eine Gemeinsamkeit zwischen Männern hergestellt, die mit dem *Guide Michelin* nichts anfangen können und das selbstbewusst äußern.

Charakteristika der Darstellung sind aus habitustheoretischer Perspektive die unbedingte Nützlichkeit der Textpassage für den Tagesgebrauch und die Abgrenzung einer großen, rauen und herzlichen Solidargemeinschaft gegen all jene, die teure Sterne-Restaurants besuchen: Mit denen macht man sich nicht gemein. Basale Literalität beschränkt sich auf eine überschaubare Zeichenzahl mit Grafiken, dient jedoch auch hier nicht nur der reinen Informationsaufnahme, sondern enthält auch die Ritualisierung des Gemeinsamen in Abgrenzung von Anderen. Daran allerdings ist keine Kritik erlaubt, denn die Stärke der Unterschicht besteht in ihrem Zusammenhalt (ein zentraler Grund, warum der gefährlichste Herrschaftsmechanismus in der Zersetzung dieses Zusammenhalts besteht, etwa durch falsch verstandenes Diversity Management oder Heterogenitätspostulate).

## 6. **Mainstream-Literalität**

Der Begriff der **Mainstream-Literalität** entstammt der bekannten Studie „Ways with words“ von Shirley Brice Heath, in der drei Gruppen (Trackton, Roadsville, Townspeople) in einer Feldstudie begleitet werden (Heath 1983). Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind vielfältig. Heath unterscheidet nicht zwischen Mittel- und Oberschicht, sondern lediglich zwischen **Mainstream** (Townspeople) und **non-Mainstream** (Trackton, Roadsville). Sie stellt heraus, dass Kinder in Mittelschichtfamilien sechs Arten des Lesegebrauchs und fünf Arten des Schreibgebrauchs kennen lernen. Beim Lesen sind dies (gekürzt, Heath 1983, S. 258):

- instrumentelle Gründe (Etiketten, Uhren etc.),
- nachrichtenbezogene Gründe (Berichte, Nachrichten),
- Erholungsgründe (Comics, Sportmagazine, Einladungen, Romane),
- soziale Gründe (Briefe, Alumni-Magazin),
- bestätigende Gründe (Steuerformular, Geburtsurkunde).

Heath notiert weiterhin kritische bzw. bildungsbezogene Gründe (Lesen mit dem Ziel politische, ästhetische oder soziale Sachverhalte diskutieren zu können). Diese sind jedoch in anderen Diskursen unmittelbar mit der akademischen Literalitätstradition verknüpft, etwa bei Mary R. Lea (Lea 2005). Darum ordne ich genau diesen Umgang der Legitimen Literalität zu.

Der entscheidende Unterschied zwischen der Basalen Literalität und der **Mainstream-Literalität** liegt zunächst im alltäglichen Gebrauch von Schrifttum sowie der sicheren Unterscheidung von Realität und Fiktion. Entscheidend ist die bedeutungsvolle Vielfalt literaler Ereignisse unterhalb des Lesens von Prosatexten („sub-skills of essay-text literacy, e.g. asking questions, taking notes ...“ Gee 2008, S. 88 über Heath 1983). Laut Heath sind Schulen hervorragende Orte, um **Mainstream-Literalität** zu praktizieren, nicht jedoch, um sie zu erlernen. Anders als Heath möchte ich vom **Mainstream** gern die gesellschaftlich eher der Oberschicht zuzuordnende Legitime Literalität unterscheiden. Letztere ist durch Ironie, Zitation und Kritik, aber auch durch vorgeblich interesselose Nichtfestlegung von der **Mainstream-Literalität** zu unterscheiden (s.u.).

Im deutschen **Mainstream** lässt sich die für den Habitus des Strebens übliche latent pädagogisierende Grundhaltung leicht wiederfinden, zum Beispiel an einer wiederum wetterbezogenen Erklärung des Hamburger Abendblatts von „Dr. Thomas Zoufal“. Der kraft Titel legitimierte Sprecher des Deutschen Elektronen-Synchotrons beantwortet die „Gute Frage“, eine Serie, in der am 27. April 2010 gefragt wird: „Warum ist der Himmel blau?“. Das dort verwendete ‚wir‘ hat keinerlei verbindende Kraft wie etwa im Kontext Basaler Literalität (z.B. beim Wetterbericht der Bildzeitung), sondern intoniert das patriarchal-dozierende „Wenn wir von der Erde nach oben blicken, schauen wir in den Weltraum“. Der/die fleißige Leser/in lernt, dass „kurzwelliges, nämlich blaues Licht stärker gestreut [wird, AG] als langwelliges, rotes Licht“. Die Sprechweise ist technisch und pädagogisierend, allerdings inhaltlich eher oberflächlich und deskriptiv – eine Problematisierung oder Hinterfragung des Wissensstandes bleibt aus. Immerhin kann man das Wissen über Himmel und Sonnenuntergang vermeintlich gut bei geselligen Gelegenheiten anbringen.

Charakteristika der **Mainstream-Literalität** sind vor allem die widerstandslose, aufstiegs- und anpassungsorientierte Verwendung der Schrift. Sie dient vielerlei Zwecken, darunter auch dem Wissenserwerb und der Entspannung, dient also nicht allein der Bewältigung des Notwendigen, wie die oben skizzierte Basale Li-

teralität. Dennoch hat sie ihren Zweck erfüllt, wenn der Aufstieg der Kinder bestmöglich vorbereitet und die eigene Rekreation hinreichend erfolgt ist.

## 7. Legitime Literalität

Zur Legitimen Literalität ist zunächst festzuhalten, dass sie wie die von Bourdieu definierte Legitime Kultur der Durchsetzung von Distinktionsinteressen der Oberschicht dient. Dabei bedient sie sich stellenweise offenbar derselben Argumentationsfigur: Legitime Literalität sei jedem Menschen zugänglich und sei im Wesentlichen eine kaum zu unterrichtende Gabe. Zwischenzeitlich haben eine Reihe von Autor/innen versucht, dies spezifische Lesen und Schreiben in seine Bruchteile zu zerlegen und als ‚Wissenschaftliche Arbeitstechniken‘ zu unterrichten. Es handelt sich also bei Legitimer Literalität zunächst um akademisches Lesen und Schreiben, wie es in jedem Studium erlernt werden sollte. Frappierend ist jedoch das Ergebnis, das Mary R. Lea zutage fördert: Diese Praktiken dienen eher dazu, die Studierenden, die sich solchen Lehrveranstaltungen unterziehen, in einem Stadium des permanenten Novizen zu halten, den sie letzten Endes eben nicht überschreiten. Die Studierenden werden nun einmal nicht Mitglied der diskutierenden Fachgemeinschaft, obwohl ihnen suggeriert wird, mit den erworbenen Techniken sei ihnen das unmittelbar möglich (Lea 2005, S. 191ff.). Was ist kennzeichnend für Legitime Literalität und wie wird sie erworben, wenn sie weder naturgegeben noch durch Ratgeberbücher oder Einführungsseminare erlernt wird?

Zunächst weist Lea darauf hin, dass Schreiben keineswegs eine kontextfreie Angelegenheit darstellt, sondern in Aufbau und Ausdruck, Relevanz und Bedeutungsaushandlung Teil des jeweiligen Kontextes und des themenbezogenen Diskurses ist. Das bedeutet, Schrift ist keine isolierte Technik, die zum Studienbeginn zu erlernen ist. Vielmehr muss sie in enger Betreuung sukzessiv erworben werden. Diese Betreuung erhalten Novizen jedoch erst nach ihrem Studium, wenn sie eine akademische Laufbahn einschlagen. Zweitens verlangt die legitime Literalität die Einbindung in das bisher Gesagte kraft präziser und ausgewählter Zitation. Dieses ist voraussetzungsreich und setzt gezieltes und hinterfragendes Lesen voraus.

Doch bezeichnet Legitime Literalität nicht nur das akademische, argumentierende Schrifttum mitsamt der differenzierenden Zitationskultur und vorsichtigen Schlussfolgerungen, Problematisierungen und Offenheiten, die sich praxisnaher Rezeptologie gezielt entzieht. Gleichzeitig findet sich hier auch die von hochliteralisierten Schichten bevorzugte distinktive, ironisierende und ausgrenzende Schriftkultur. Wiederum am 27. April 2010 findet sich in der „Süddeutschen Zeitung“, die als Beispiel herhalten muss, obwohl sie ein bisschen zu sehr mit ihrer Distinguiertheit kokettiert, um es wirklich zu sein, eine sehr eigene Auseinandersetzung mit Fragen des Wetters: Unter dem Titel „Der Vorhersager“ raisonniert Jan Fürchtejohann (sic!) über die Zunft der Wetterfrösche: „Als für Vorhersagen noch Ziegen geopfert, Priesterinnen nackt gebadet und Erdgase inhaliert wurden, nahm man die Ergebnisse deutlich ernster. Wer würde heute sein Kind im Gebirge aussetzen, nur um sein angekündigtes Schicksal zu verhindern?“ Im weiteren Verlauf des Aufsatzes wird über einen in Untersuchungshaft befindlichen ‚Vorhersager‘ gespottet und die Meteorologie insgesamt in Frage gestellt. Sie ist für die Klientel der „Süddeutschen“, die vermutlich nicht unter freiem Himmel arbeitet, nicht von Bedeutung. Gemeinschaft wird über den angedeuteten Rückbezug auf die – eben dieser Gemeinschaft sattsam bekannte – griechische Tragödie hergestellt, nicht über das „wir“. Die Distinktion von anderen, die

186

den Andeutungen nicht folgen oder mit dem ironisierten Jörg Kachelmann Mitleid empfinden, ist ebenso unmittelbar wie gewollt. Der Aufsatz hat keinerlei Gebrauchswert außer dem sprachlichen Vergnügen, ist mithin selbstgenügsam und hinsichtlich der moralischen Bewertung der Kachelmann-Tragödie indifferent, da man dem Thema Wetter gegenüber interesselos bleiben kann. Kritisch ist man allerdings – mit gewisser Ironie – gegenüber der Wettervorhersage im Allgemeinen.

Charakteristisch ist für eine an Bourdieus „legitime Kultur“ angelehnte „legitime Literalität“ also das Merkmalsbündel von Ironie, Selbstgenügsamkeit, Zitation, Anspielung, Kritik und Interesselosigkeit.

## 8. Fazit

Zusammenfassend könnte man sagen, seit Tietgens' Rezeption der Sprachunterschiede und ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildung ist die Diskussion von Literalität quasi vorbereitet worden. In Tietgens hat seinerzeit eine gesellschaftliche Hierarchie literaler Kompetenzen von Bernstein übernommen, diese aber in seiner Selbstkommentierung 1984 relativiert und den Blick weniger auf die gesellschaftstheoretische Ebene, sondern vielmehr auf die lerntheoretische Ebene gelenkt.

Die gegenwärtige Alphabetisierungsdiskussion um einen hierarchischen oder multiplen Literalitätsbegriff schließen wir nunmehr an das hierarchische Gesellschaftsmodell Bourdieus an. Das so entstehende Literalitätsmodell ist hierarchisch und muss es sein, um die Aushandlung der Hierarchie in Frage stellen zu können. Nur wenn zur Kenntnis genommen wird, dass eine legitime Literalität existiert und sich hierarchisch oberhalb von Mainstream-Literalität und basaler Literalität verortet, können die Techniken der Hegemoniesicherung beforscht und hinterfragt werden.

## Literatur

- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main 1982
- Brecht, B. (1990): Flüchtlingsgespräche. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 1793).
- Gee, J. P.: Social linguistics and literacies. Ideology in discourses. 3. ed. Abingdon: Routledge 2008
- Heath, S. B.: Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge 1983
- Lea, M. R.: 'Communities of practice' in higher education: useful heuristic or educational model? In: Barton, D. (Ed.): Beyond communities of practice. Language, power and social context. 1. publ. Cambridge: Cambridge Univ. Press 2005, S. 180–197
- Schenda, R.: Alphabetisierung und Literarisierungsprozesse in Westeuropa im 18. und 19. Jahrhundert. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Das pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim 1981, S. 143–153
- Schlutz, E.: Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn 1984
- Schulenberg, W.: Einleitung. In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, S. 1–12
- Siebert, H.: Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 27 (2004), H. 3, S. 9–14
- Siegert, R.: Zum Stellenwert der Alphabetisierung in der deutschen Volksaufklärung. In: Goetsch, P. (Hrsg.): Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert. Studien zu ih-



Aus: Wiltrud Gieseke/Joachim Ludwig (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: HU-Berlin, 2011 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16)

187

rer Bewertung in Deutschland, England, Frankreich. Tübingen 1994, ScriptOralia (65), S. 109–124

Tietgens, H.: Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? (1964).

In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, S. 98–174

Wittpoth, J.: Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2005), H. 1, S. 26–36