

Erzwungene Komplizenschaft: Bruchstücke zu einer literarischen Ethnographie des Internats bei Tobias Wolff und Kazuo Ishiguro

Rieger-Ladich, Markus

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rieger-Ladich, M. (2007). Erzwungene Komplizenschaft: Bruchstücke zu einer literarischen Ethnographie des Internats bei Tobias Wolff und Kazuo Ishiguro. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 8(1), 33-49. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-277790>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Markus Rieger-Ladich

Erzwungene Komplizenschaft.

Bruchstücke zu einer literarischen Ethnographie des Internats
bei Tobias Wolff und Kazuo Ishiguro

Forced complicity.

Elements of a literary ethnography of the boarding school in
Tobias Wolff and Kazuo Ishiguro

Zusammenfassung:

Im Anschluss an eine Debatte der neueren Gewaltsoziologie, welche die Erforschung auch jener gewaltförmiger Sozialbeziehungen anmahnt, die ohne den Einsatz physischer Gewalt auskommen, nimmt der Text Internate aus einer machtkritischen Perspektive in den Blick. Am Beispiel zweier Romane sowie instrumentiert durch Pierre Bourdieus Konzept symbolischer Gewalt sucht der Beitrag einen Einblick in Abhängigkeitsverhältnisse zu verschaffen, in die Internate die ihnen Anvertrauten mitunter verstricken. Auf diese Weise soll es nicht nur gelingen, für die weichen Mechanismen des Ausschlusses zu sensibilisieren, die bei der Erforschung der Reproduktion sozialer Ungleichheit häufig vernachlässigt werden, sondern auch ein Sensorium für die pädagogischen Spielarten symbolischer Gewaltverhältnisse auszubilden und einen Zugang zu deren Erleben zu verschaffen.

Schlagworte: Internat, Reproduktion sozialer Ungleichheit, symbolische Gewalt, literarische Ethnographie, Pierre Bourdieu

Abstract:

Taking up an ongoing discussion, in the field of the sociology of violence, which stresses the need for research on such forms of social coercion as are effected without physical violence, boarding schools are approached in a perspective of a criticism of power. Focusing on two novels and relying on Pierre Bourdieu's concept of symbolic violence, the paper aims to shed light on the relations of dependency students of boarding schools may get entrapped in. This may not only enhance current sensitivity for the soft mechanisms of exclusion which research in social inequality tends to neglect, but may also alert researchers to the pedagogical varieties of symbolic violence and provide an approach to how these are lived.

Keywords: Boarding school, reproduction of social inequality, symbolic violence, literary ethnography, Pierre Bourdieu

Internatsromane führen den Leser direkt ins Herz der Gesellschaften, in denen sie entstanden sind. Internatserziehung ist öffentliche Sozialisation [...], meistens auch mit dem bewussten Ziel der Elitenproduktion; immer jedenfalls liegt der Internatpädagogik ein – oft auch in Büchern und Theorien ausformuliertes – Konzept der erziehenden Gesellschaft darüber zugrunde, wie man werden muss, damit man es in ihr zu etwas bringt.

Stephan Wackwitz

Als im vergangenen Jahr die deutschen Übersetzungen zweier Romane erscheinen, in deren Mittelpunkt jeweils ein Internat steht, taucht in zahlreichen Buchbesprechungen ein Motiv auf, das in auffälliger Weise wiederkehrt – und dies, obwohl die Geschichten, die hier erzählt werden – eine ist in den USA der 1960er Jahre angesiedelt, die andere in England am Ende des 20. Jahrhunderts –, kaum etwas miteinander verbindet. Vermisst wird in beiden Fällen das Aufbegehren der Internatszöglinge, werden Handlungen, in denen sich Revolte und Widerstand artikulieren. In ungewöhnlicher Einmütigkeit verweisen die Rezensenten auf das Ausbleiben der Rebellion der Unterdrückten – nicht einmal Gesten des Protests ließen sich ausmachen. H.G. Pflaum etwa sucht in Tobias Wolffs Internatsroman ‚Alte Schule‘ (2005) vergeblich Hinweise auf die Protestbewegungen sowie den Zweifel an Autoritäten und vermisst ausdrücklich das „Aufbegehren der Schüler“ (Pflaum 2005). Schärfere Konturen erhält dieser Befund in den Rezensionen zu Kazuo Ishiguros Roman ‚Alles, was wir geben mussten‘ (2005). So notiert Susanne Mayer, dass sich der Freundeskreis, der im Zentrum des Romangeschehens steht, „nach kurzer Aufwallung“ bereits wieder in sein „Schicksal zurücksinken“ lässt. Und sie fügt an, dass die Meisterschaft des Autors nicht zuletzt darin bestehe, beklemmende Bilder des Internatslebens zu entwerfen, die keinerlei Spuren von Widerstand erkennen ließen (Mayer 2005). Harry Nutt schließlich hält in seiner Besprechung eine ähnliche, freilich kaum weniger irritierende Beobachtung fest: „In Ishiguros Roman sind die Opfer die Einfühlsamen, aber auf eigenartige Weise fehlt ihnen eine Vorstellung von ihrem Opferdasein“ (Nutt 2005).

Ohne bereits an dieser Stelle einen Einblick in jene Praktiken zu geben, in welche die Internatszöglinge verstrickt werden, nähren die Besprechungen doch den Verdacht, dass hier Typen von Sozialbeziehungen im Mittelpunkt stehen, deren Erforschung in der Vergangenheit wiederholt angemahnt wurde (vgl. Schroer 2000) und zu deren Analyse der französische Kultursoziologe Pierre Bourdieu den Terminus „symbolische Gewalt“ geprägt hat (vgl. Bourdieu 2001). Bevor ich diesen Begriff jedoch näher erläutere und im Anschluss daran die genannten Romane unter dieser Perspektive in den Blick nehme, skizziere ich mein Forschungsinteresse und expliziere den Zusammenhang, innerhalb dessen sich eine von Bourdieu inspirierte Lektüre zeitgenössischer Internatsromane für die erziehungswissenschaftliche Reflexion als interessant erweisen könnte. Zum Schluss ziehe ich ein knappes Resümee und gebe einen Ausblick auf künftige Forschungsfragen.

Mit meinen Überlegungen verfolge ich zweierlei Ziele: Zum einen hoffe ich auf diesem Wege Einblicke in jene Machtverhältnisse zu verschaffen, in die Internate die ihnen Anvertrauten mitunter verstricken. Notwendig scheint diese

Sensibilisierung für Machtfragen, weil innerhalb der Erziehungswissenschaft und in öffentlichen Debatten neuerdings ein überaus wohlwollender Blick auf Internate geworfen wird, die hier nicht selten als Stätten einer lange tabuisierten, nun aber konsequent betriebenen Elitenbildung betrachtet werden (vgl. Ladenthin et al. 2004; Heinemann 2004; Bueb 2006).¹ Dieser Befund eines relativ unkritischen Blicks auf Internate muss durchaus überraschen, sind doch in den letzten Jahren – nicht zuletzt in der Folge der Publikation der PISA-Studien – die Anstrengungen deutlich intensiviert worden, die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu erforschen und die segregierende Wirkung des gegliederten Bildungssystems aufzudecken (vgl. etwa: Engler/Krais (Hrsg.) 2004; Büchner/Brake (Hrsg.) 2006; Georg (Hrsg.) 2006). Gleichwohl fehlen bislang erziehungswissenschaftliche Studien, um jene Mechanismen zu entschlüsseln, durch die Internate in die Prämierung der sozialen Herkunft und des familiären Kapitals verstrickt sind. Machtkritisch angelegte Arbeiten erziehungswissenschaftlicher Provenienz, die aufzuspüren versuchen, wie von Internaten Zugehörigkeit erzeugt und Loyalität gestiftet, wie Subjektivierungspraktiken organisiert und ein entsprechender Korpsgeist gepflegt werden, bleiben weiterhin ein Forschungsdesiderat. Neuere ethnographische Arbeiten zur Welt der Internate, die ein besonderes Augenmerk auf die Analyse von Machtverhältnissen und die Erzeugung von Exklusivität richten, sind – wie etwa die erhellenden Studien Herbert Kalthoffs (1997, 2004, 2006) – denn auch meist soziologischer Provenienz. Hier wird zwar auf überzeugende Weise die soziale Produktion von Bildungseliten aufgedeckt und das Augenmerk insbesondere auf performative Praktiken gelenkt, aber die pädagogisch bedeutsame Frage nach dem Erleben des Internats als eines machtgesättigten Bildungsraumes bleibt meist unbeantwortet. Schließlich wird das Internat auch von bildungssoziologischen Analysen, welche unterschiedliche Bildungseinrichtungen auf Erscheinungsformen symbolischer Gewalt hin untersuchen (vgl. Bremer/Lange-Vester (Hrsg.) 2006), vernachlässigt und – soweit ich dies überblicke – kaum einmal zum Gegenstand einer eigenen Untersuchung. Zwar lassen sich mit Blick etwa auf die (Irr-)Wege, welche die sog. „Bildungsaufsteiger“ in den Hochschulen beschreiten, eindrucksvoll die Mechanismen symbolischer Gewaltverhältnisse studieren und für die eklatanten Folgen mangelnden familiären Kapitals sensibilisieren (vgl. Büchner/Brake 2006) – das Internat freilich, dem bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit doch eine besondere Rolle zuzukommen scheint, gerät auch hier nicht in den Fokus. Die soziale Erzeugung von Eliten, die nun endlich auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als wichtige Forschungsfrage erkannt (vgl. etwa: Ecarius/Wigger (Hrsg.) 2006) und womöglich erst im Zusammenhang mit der Debatte um Bernhard Buebs „Lob der Disziplin“ (2006) in ihrer ganzen Brisanz deutlich wird (vgl. Brumlik (Hrsg.) 2007), ist freilich nicht der zentrale Gegenstand meiner Überlegungen.

Die Zuwendung zu Internatsromanen erfolgt vielmehr vor dem Hintergrund der wiederholt geschilderten Probleme, symbolischen Gewaltverhältnissen in qualitativen Studien – etwa in Form von Interviews – auf die Spur zu kommen (vgl. Schroer 2000), und ist ausdrücklich von der Hoffnung gespeist, auf diese Weise einen Zugang zu deren verdeckter, schwer zu erschließender Innenseite zu erhalten. Literarische Texte gewähren wertvolle Einblicke – dies die Hypothese meiner Überlegungen – in die Feinmechanik und die Mikropolitik von symbolischen Gewaltverhältnissen, insofern sie deren Erleben schildern und die subjektive Verarbeitung durch die Akteure in den Vordergrund rücken. Hier

liegt nun auch die besondere Chance literarischer Texte für die erziehungswissenschaftliche Reflexion: Manches spricht dafür, dass der stumme Zwang, der von der Welt der Dinge ausgeht (vgl. Meyer-Drawe 1999; Hirschauer 2004), und die Einführung in die symbolischen Universen, deren Erforschung Micha Brumlik jüngst in überzeugender Weise zum Fluchtpunkt einer künftigen, kulturwissenschaftlich inspirierten Erziehungswissenschaft erklärt hat (vgl. Brumlik 2006), in literarischen Texten besonders facettenreich und tiefenscharf geschildert wird. Womöglich fangen literarische Texte – obwohl bzw. gerade weil sie im Bereich des Fiktionalen bleiben – die Prägekräfte räumlicher Arrangements, die sinnlich-materielle Dimension von Lernprozessen, die spezifische Qualität von Atmosphären und die „Schweigsamkeit des Sozialen“ (vgl. Alkemeyer 2007) ungleich besser ein, als dies wissenschaftliche Texte vermögen.

Zugleich versuche ich auf diese Weise einen Beitrag zur Weiterentwicklung jenes theoretischen Instrumentariums zu leisten, das Bourdieu in einem fortlaufenden Forschungsprozess entworfen hat. In der Vergangenheit ist wiederholt moniert worden, dass dieser zwar eine anspruchsvolle Theorie der Praxis entwickelt, die Analyse konkreter sozialer Situationen hingegen vernachlässigt habe. Die „Fokussierung der konkreten, praktischen Aktivitäten, welche die soziale Ordnung hervorbringen und stabilisieren“, sei von Bourdieu, trotz zahlreicher empirischer Arbeiten, nicht (mehr) geleistet worden (Kalthoff 2004, S. 123; vgl. Cicourel 1993; Alkemeyer 2006). Diese Kritik ist durchaus berechtigt und macht es notwendig, Bourdieus theoretisches Instrumentarium fortwährend weiterzuentwickeln. So ist die Zuwendung zu literarischen Texten denn auch mit dem Anliegen verbunden, auf diese Weise eine Verfeinerung der Beschreibungsmittel zu erreichen und Einblicke in jene Praktiken zu erhalten, über welche Identitäten gestiftet, Habitus ausgebildet sowie Selbst- und Weltverhältnisse geprägt werden.²

Für die erziehungswissenschaftliche Reflexion könnten sich diese Einblicke nicht zuletzt deshalb als wertvoll erweisen, weil es bei der Untersuchung der unterschiedlichen Formen der Reproduktion sozialer Ungleichheit künftig wichtiger werden dürfte, die weichen Formen des Ausschlusses zu untersuchen. Statt sich auf gezielte Akte der Diskriminierung oder die bewusste Abweisung der Ambitionen einzelner zu konzentrieren, scheint es ungleich wichtiger, die Instrumente für Analysen zu entwickeln, in denen diejenigen Mechanismen untersucht werden, durch die der Personenkreis, der lediglich mit geringem kulturellen und familiären Kapital ausgestattet ist, dazu verleitet wird, die eigenen Ziele zurückzustellen, von Aufstiegsambitionen Abschied zu nehmen und sich in das – scheinbar vorgezeichnete – Schicksal zu fügen. Um jene komplizierten Mechanismen zu verstehen, die etwa Schüler/innen den „sense of one's place“ (Goffman) vermitteln und sie dazu verführen, die Gründe für das Scheitern der eigenen Ambitionen vornehmlich in der eigenen Person zu suchen, scheint mir Bourdieus Konzept symbolischer Gewalt unverzichtbar (vgl. Rieger-Ladich 2007). Seine Erprobung an erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen befindet sich im deutschsprachigen Raum freilich noch in den Anfängen.³

1. Pierre Bourdieus Begriff der symbolischen Gewalt: Ein Erkenntnisinstrument

Wie alle zentralen theoretischen Begriffe hat Bourdieu auch jenen der symbolischen Gewalt als ein begriffliches Werkzeug entworfen, das sich bei der Beantwortung forschungspraktischer Fragen und der Lösung theoretischer Probleme zu bewähren hat. Eine endgültige Fassung des Begriffs, die schließlich zu einer exakten Definition geronnen wäre, existiert folglich nicht: Bourdieu und seine Mitarbeiter/innen haben statt dessen – stets von konkreten Forschungsfragen ausgehend – in einer ganzen Reihe von Fallstudien (vgl. Bourdieu et al. 1997; Schultheis/Schulz (Hrsg.) 2005) ihre Analysen permanent überprüft, neue Akzentuierungen vorgenommen und den Fokus der Untersuchungen sukzessive verschoben (vgl. Mauger 2005). Der Terminus „symbolische Gewalt“ bezeichnet somit ein Erkenntnisinstrument, das eine besondere Spielart von Gewaltverhältnissen zu identifizieren und zu analysieren erlaubt – und das es durch den praktischen Gebrauch gezielt weiterzuentwickeln gilt.

Charakteristisch für symbolische Gewaltverhältnisse ist, dass sie als solche kaum zu erkennen sind. Im Unterschied zu Gewaltverhältnissen, die durch den Einsatz physischer Gewalt oder etwa die Ausübung materiellen Zwangs allein deshalb leicht zu identifizieren sind, weil es dabei zur weithin sichtbaren, offenen Konfrontation zweier Akteure – Individuen oder Gruppen – kommt (vgl. Reemstma 2000; Paris 2005), lässt sich hier eine Konfliktlinie kaum ausmachen. Symbolische Gewalt scheint sich somit der Wahrnehmung zu entziehen. Auf eigentümliche Weise vermag sie es, ihre Wirkungen zu erzielen, *ohne* dabei mit dem Makel behaftet zu werden, Zwangsmittel anzuwenden. Als „sanfte Gewalt“ (Peter 2004, S. 48), als kunstvolle Form der Überwältigung wird sie meist nicht einmal von den Betroffenen selbst als Überwältigung erlebt. Die Opfer dieser Gewalt, dies ist vielleicht das verstörendste Kennzeichen und verweist zugleich auf die eingangs zitierten Rezensionen, kommen schließlich nicht umhin, in ihre Unterwerfung einzuwilligen. Freilich – sie erleben sich dabei nicht einmal als Opfer, sie verweigern den Handlungen nicht die Zustimmung und sie akzeptieren bereitwillig deren Folgen. Es kommt zu einem „stillen Einverständnis“ (Bourdieu 1998, S. 171) zwischen den Beteiligten: „Die symbolische Gewalt richtet sich mittels der Zustimmung ein, die dem Herrschenden (folglich der Herrschaft) zu geben der Beherrschte gar nicht umhinkann“ (Bourdieu 2005, S. 66).

Der Schlüssel zu diesem irritierenden Sachverhalt liegt in der Übereinstimmung jener Schemata, die das Wahrnehmen und Erleben, das Bewerten und Handeln organisieren. Wenn es den Herrschenden gelingt, hier eine weitestgehende Deckungsgleichheit zu erzielen – wenn folglich die kognitiven und affektiven Muster, die deren Erleben prägen und organisieren, annähernd identisch sind –, vermag sich der Beherrschte dem subtilen Zwang, der Nötigung zur Zustimmung nicht länger zu entziehen. Symbolische Gewalt bezeichnet mithin jene Praktiken, durch die die Beherrschten gleichsam beiläufig auf genau jene Formen der Realitätsverarbeitung verpflichtet werden, in denen die Interessen der privilegierten Gruppen zum Ausdruck kommen. Die Überwältigung kommt daher ohne Gewaltandrohung und ohne den Einsatz physischer Zwangsmittel aus: Vielmehr verleitet sie die Beherrschten dazu, sich mit den Herrschenden zu identifizieren und die soziale Welt, deren Gestalt das Ergebnis erbittert geführ-

ter Kämpfe um knappe Ressourcen und unterschiedliche Kapitalsorten ist, als von einer „vernünftigen“ bzw. „natürlichen“ Ordnung geprägt zu begreifen (vgl. Bourdieu 2001, S. 232ff.). Die symbolische Gewalt führt daher, wenn sie nicht angefochten wird, schließlich dazu, dass eine gestiftete Ordnung als natürlich gilt, dass das Gedächtnis für historische Verteilungskämpfe schwindet – und der Status quo als die einzig vernünftige Organisation des Sozialen interpretiert wird, deren Anerkennung nicht länger verweigert werden kann. Die Auseinandersetzungen um die ungleiche Verteilung von Ressourcen sind hier längst „befriedet“. Sie haben ihre Dringlichkeit eingebüßt. An ihre Stelle tritt die uneingeschränkte Bejahung der herrschenden Verhältnisse, die vorbehaltlose Zustimmung zur „Ordnung der Dinge“ (Foucault 1993).

Es bleibt freilich die Frage, *wie* die Unterworfenen dazu verführt werden, sich jene Klassifikationen und Ordnungsmuster anzueignen, die doch ein Ausdruck des Herrschaftsverhältnisses sind und die sie erst als Unterworfenen konstituieren. In der Beantwortung dieser Frage lässt sich bei Bourdieu eine bemerkenswerte Entwicklung erkennen: Schilderte er diesen Aneignungsprozess in seinen frühen Arbeiten vorwiegend als ein kognitives Geschehen, so akzentuiert er in seinen späteren Studien dessen körperliche Dimension (vgl. Rieger-Ladich 2002, S. 326ff.; Mauger 2005). Symbolische Gewaltverhältnisse sind deshalb so schwer zu entziffern und schließlich auch aufzudecken, weil sie häufig ohne verantwortliche Akteure auskommen und gleichsam einen Widerhalt im Körper der Unterworfenen besitzen: Sie werden durch soziale Praktiken inkorporiert; sie schreiben sich über Übungen und Interaktionen in die Körper der Unterworfenen ein – und lassen sich folglich durch reflexive Anstrengungen nur sehr bedingt aufklären:

„Die symbolische Herrschaft (...) entfaltet ihre Wirksamkeit nicht in der reinen Logik erkennenden Bewußtseins, sondern in den dunklen Dispositionen des Habitus, denen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata innewohnen, aus denen vor jeder bewusst getroffenen Entscheidung und willentlichen Kontrolle eine sich selbst undurchsichtige Beziehung praktischen Erkennens und Anerkennens hervorgeht“ (Bourdieu 2001, S. 218).

Diese Akzentuierung des Somatischen, die Bourdieu wiederholt eine strikte Abgrenzung vom Ideologiebegriff vornehmen lässt (vgl. Alkemeyer 2007), verweist bereits auf jene Situationen, in denen es zur unbemerkten, gleichsam beiläufigen Inkorporierung der Gewaltverhältnisse kommt. Es sind von Asymmetrien geprägte Situationen, die – gerahmt von architektonischen Arrangements und einer spezifischen Organisation des Raumes – durch dichte Kommunikationen gekennzeichnet sind, durch enge Sozialbeziehungen und intensive Kontakte: Im regen Austausch kommt es somit schon früh zur Aneignung einer Handlungsgrammatik und zur Einverleibung einer symbolischen Ordnung, was überwiegend unbemerkt geschieht – und eben deshalb kaum machtkritisch „entzaubert“ werden kann. Es handelt sich mithin um Praktiken und Situationen, welche das „unmerkliche Vertrautwerden mit einer symbolisch strukturierten physischen Welt“ betreiben (Bourdieu 2005, S. 71), und die lebensgeschichtlich frühe Verstrickung in Interaktionen, die von Herrschaftsstrukturen nachhaltig geprägt sind. Soziale Praktiken und Situationen solcher Art gilt es künftig verstärkt in den Blick zu nehmen und zu analysieren, will man der Logik und der Entstehung symbolischer Gewaltverhältnisse auf die Spur kommen. Dabei besteht die besondere Herausforderung nicht zuletzt darin, dass hier weder physische Ge-

walt noch ökonomischer Zwang oder etwa die Macht der Überredung zum Einsatz kommen. Die symbolische Gewalt kommt gleichsam auf „leisen Pfoten“ daher – sie vollzieht sich über die Einführung in ein symbolisches Universum und das Heimisch-Werden in einer Welt, die in ganz elementarer Weise von Herrschaftsverhältnissen geprägt ist (vgl. Brumlik 2006). Der Analyse dieser Praktiken kommt daher eine besondere Bedeutung zu, sucht man nun zu erhellen, auf welche Weise das Bildungssystem in die Reproduktion sozialer Ungleichheit – und näherhin: in symbolische Gewaltverhältnisse – verstrickt ist.⁴

2. Brennende Scham: „Alte Schule“ von Tobias Wolff

Im Mittelpunkt von Tobias Wolffs Roman ‚Alte Schule‘ (2005) steht Tobias, ein Schriftsteller, der im Rückblick das letzte Jahr schildert, das er – 1960, im Alter von 17 Jahren – an einem Internat verbringt. Das Internat genießt hohe Reputation, wird von den privilegiertesten Familien sehr geschätzt – und weiß sich gleichwohl egalitären Idealen und einer demokratischen Ordnung verpflichtet. So kommt Tobias, dessen familiärer Hintergrund in deutlichem Kontrast zu dem seiner Mitschüler steht, in den Genuss eines Stipendiums. Der einzige „Snobismus“ (S. 13)⁵, den sich die Schule leistet, ist die Verehrung der Literatur: Regelmäßig lädt sie einen Schriftsteller zu einer Lesung ein und veranstaltet einen Wettbewerb. Wer die beste Erzählung, das gelungenste Gedicht verfasst, erhält von dem Schriftsteller eine „Privataudienz“. Als Hemingway angekündigt wird und Tobias, der diesen verehrt, unter einer Schreibblockade leidet, greift er auf die Erzählung eines Mädchens zurück, in der er sich selbst erkennt, versieht diese mit seinem Namen und reicht sie ein. Das Plagiat wird entdeckt und Tobias des Internats verwiesen. Nach Gelegenheitsarbeiten und dem Besuch von Abendschulen wird er selbst Schriftsteller – und begegnet schließlich viele Jahre später einem ehemaligen Lehrer, mit dem er ins Gespräch über seinen lange zurückliegenden Schulverweis kommt.

Das Erleben symbolischer Gewalt suche ich hier über drei Zugänge zu erhellen. Es handelt sich dabei um die Bedeutung der Klassenzugehörigkeit, das Streben nach Anerkennung und den Versuch einer Beichte.

Die Klassenzugehörigkeit spielt für Tobias' Erleben – allen egalitären Leitbildern des Internats zum Trotz – eine beträchtliche Rolle:

„Klasse war eine Tatsache. Nicht die Kleidung, die ein Junge trug, sondern wie er sie trug. Wie er seine Sommer verbrachte. (...) Dass er kühl reagierte, wenn jemand Geld erwähnte oder seinen Ehrgeiz allzu ungeschminkt zur Schau stellte. Bestimmten Jungen konnte man eine tiefe Gelassenheit anmerken, eine angeborene freundliche Gewissheit, dass sie sich ihren Platz in der Welt nicht würden erkämpfen müssen, weil er schon für sie reserviert war; eine tiefe Gelassenheit oder, wie bei Purcell und einigen anderen, eine finstere Antipathie gegen diese Polsterung, die sie umschloss und vor den scharfen Kanten des Lebens beschützte.“ (S. 29f.)

Tobias' Wissen um diese Klassenunterschiede ist nicht kognitiver Natur – es ist ein vorbegriffliches Wissen, ein Gespür, das sich etwa in der Empfänglichkeit für symbolische Zeichen verrät. Obwohl er sich instinktiv davor schützt, den Gefühlen auf den Grund zu gehen, welche die soziale Kluft in ihm auslöst, orien-

tiert er sich doch an dem Lebensstil seiner Mitschüler. Bis ins kleinste Detail hinein imitiert er diesen. Geschult vom täglichen Studium der Distinktionspraktiken (vgl. Bourdieu 1992), kultiviert er jene präzise kalkulierte Form der Verwehrlosung, die erst auf den zweiten Blick wahre Klasse verrät: Das Haar ist „gekonnt verwuschelt, die Schuhe am Absatz abgelaufen, die Kleidung perfekt verknittert und abgetragen“. Und doch gelingt ihm das Verschmelzen nicht vollständig. Es bleibt ein feiner Riss, ein unüberwindbarer Spalt: „Inzwischen war ich so gründlich mit meiner Maskerade verschmolzen, dass mir nichts anderes mehr natürlich gelang. Aber ich vergaß nie, dass ich etwas vorspielte“ (S. 143f.).

Berücksichtigt man nun, dass Anerkennung innerhalb des Internats vornehmlich auf dem Feld der Literatur errungen wird, erschließt sich, weshalb dem Schreiben in der Romanhandlung eine Schlüsselrolle zukommt. Die Gespaltenheit von Tobias' Habitus lässt sich wie unter einem Mikroskop studieren. Er verehrt Hemingway und schätzt insbesondere die Passagen existentialistischen Pathos' sowie dessen schonungslose Selbsterforschung. Er selbst aber scheut davor zurück, den Prozess des Schreibens als Medium der Selbstreflexion zu begreifen. Die Literatur wird für ihn somit zu einer hochambivalenten Angelegenheit: Zwar verehrt er die Schriftsteller, aber das Schreiben wirft ihn eben auch auf sich selbst zurück, konfrontiert ihn mit seinem Hunger nach Anerkennung, mit der Abhängigkeit von anderen, mit Kränkungen und Schamgefühlen. Die Schreibblockade verdankt sich somit einer eigentümlichen Zwangslage: Tobias begehrt zum einen die Anerkennung seiner Mitschüler – und instrumentalisiert zu diesem Zweck die Literatur, indem er in seinen Erzählungen eine Herkunft vorspiegelt, die der seiner Mitschüler entspricht. Zugleich ahnt er, dass die Literatur zu jenem Medium werden könnte, das es ihm erlaubt, endlich das Spiel der Täuschungen zu beenden. Dass sich beide Probleme zusammenführen und gleichzeitig lösen ließen – dass er sich Respekt durch eine radikale Selbsterforschung erwerben könnte –, ist für ihn undenkbar. Eine Prosa, die der Vergewisserung der eigenen Herkunft verpflichtet ist und die Nähe zum Bekenntnis kaum vermeiden kann, würde nur Spott und Häme provozieren. Ein einziges Mal kommt er dieser Form des Schreibens gefährlich nahe: Inspiriert von einem Feuerwehrmann, der nach einem Einsatz die Internatsschüler mustert, verfasst er ein Gedicht, das dessen Rückkehr nach Hause imaginiert. Nach einem Schreibprozess, den er als zugleich „grollend“ und „fiebrig“ beschreibt, erkennt er in dem „Durcheinander“, dem „Lärm“ und der „drangvollen Aquariumsatmosphäre“ sein eigenes Elternhaus – und erschrickt: „Ich sah mich dort, wollte es aber nicht. Vor allem wollte ich nicht, dass jemand anders es tat“ (S. 54f.).

In dieser Situation, in der Tobias nach einem Weg sucht, das Spiel seiner Täuschungen zu beenden, *ohne* die Wertschätzung seiner Mitschüler einzubüßen, fällt ihm ein Text in die Hände, der seine eigene Situation mit schmerzhafter Präzision seziert: In der Erzählung eines Mädchens, das ein benachbartes Internat besucht, erkennt er das Register der eigenen Verfehlungen. Es war – so Tobias im Rückblick –,

„als wäre meine innerste Schatzkammer aufgebrochen und geplündert worden (...). Von mir waren (...) das Berechnende, Strategische (...). Und, ja, die fast körperliche Attraktivität der Privilegiertheit, der Entschluss, in ihrer Nähe zu sein, um jeden Preis: Speichelleckerei, Lügen, Selbstverleugnung, das Verbergen von Ehrgeiz und Begehren, das langsame, feige Schwelen des Grolls gegen diejenigen, für deren Gunst man sich verbogen hat“ (168f.).

Als Tobias die Geschichte abschreibt und den Namen austauscht, geschieht dies mithin *nicht* als kalkulierte Täuschung; vielmehr erlebt er die Abschrift als erleichternde Beichte. Die grausame Pointe besteht nun darin, dass Tobias in genau jenem Moment, in dem er dem Spiel der Täuschungen entsagt, zum Lügner wird. Er gibt seine wahre Herkunft preis, entblößt sich vor aller Augen und wird doch des Plagiats bezichtigt. Der Direktor, der von dieser Doppelbödigkeit nichts ahnt, wertet den Täuschungsversuch als Indiz für das Scheitern aller pädagogischen Bemühungen. Verschärft wird der Konflikt noch insofern, als das Internat in der Öffentlichkeit dadurch erheblich in Misskredit zu geraten droht. In der Folge sieht der Direktor seine Bemühungen konterkariert, neue Finanzmittel einzuwerben. Die Verstrickungen erreichen damit ihren traurigen Höhepunkt: Der Versuch eines Stipendiaten, die demütigende Maskerade endlich zu beenden und die „egalitäre Vision“ der Schule ernst zu nehmen, gefährdet nun die Chancen genau jener, die – wie er selbst – dringend auf finanzielle Unterstützung angewiesen sind. Und so sieht er sich mit der Frage des Direktors, der doch die Zahl der Stipendiaten erhöhen möchte und daher dringend auf neue Spenden angewiesen ist, konfrontiert: „Es ist die Liebe der Ehemaligen, die alles möglich macht. Und wie, glaubst Du, werden diese Ehemaligen sich fühlen, wenn sie ihre *Times* oder ihren *Globe* aufschlagen und unseren Namen in Verbindung mit solch einem gemeinen, schamlosen, strohdummen Schwindel lesen?“ (S. 189).

3. Treue Ergebenheit: „Alles, was wir geben mussten“ von Kazuo Ishiguro

Auch in Kazuo Ishiguros „Alles, was wir geben mussten“ (2005) steht ein Internat im Zentrum. Allerdings zeichnet sich bereits von der ersten Seite des Romans an ab, dass es mit den Kindern und Jugendlichen, die hier ihr Leben führen, eine besondere Bewandnis hat. Rekonstruiert wird die Geschichte dreier Internatszöglinge aus der Perspektive der 31-jährigen Kathy, die zu diesem Zeitpunkt als „Betreuerin“ arbeitet. Langsam erst verdichten sich die vagen Andeutungen, dass Hailsham die Heimat einer Gruppe von Kindern ist, die zu medizinischen Zwecken geklont wurden. An die Zeit des Internats schließt sich denn auch eine Phase an, in der die ehemaligen Zöglinge zu Betreuern der „Spender“ werden, bevor sie schließlich selbst ihre Organe spenden. Sie „schließen“, wenn sich keine Komplikationen einstellen, nach der fünften Organspende „ab“. Kathy, die mit Einsetzen der Romanhandlung darauf wartet, ebenfalls zu einer Spenderin zu werden, blickt auf die Zeit zurück, die sie mit Ruth und Tommy während des Internats verbrachte. Sie berichtet ohne Groll. Auch wenn sie Momente von Trauer kennt, erfüllt sie die Anerkennung, die sie als Betreuerin erfährt, doch mit großer Genugtuung:

„(E)s bedeutet mir wirklich viel, dass ich den Anforderungen meiner Arbeit gewachsen bin, vor allem, dass meine Spender ‚ruhig‘ bleiben. Ich habe eine Art Instinkt im Umgang mit ihnen entwickelt, so dass ich genau weiß, wann es besser ist, an ihrer Seite zu sein und sie zu trösten, und wann man sie lieber sich selbst überlässt; wann ich ihnen geduldig zuhören und wann ich bloß mit den Schultern zucken (...) sollte“ (S. 9).

Ich greife auch hier drei Facetten heraus, die geeignet erscheinen, dem Erleben symbolischer Gewalt auf die Spur zu kommen. Neben der Bedeutung, die der fremde Blick besitzt, interessiere ich mich für die Informationspolitik der Aufseherinnen und schließlich für die Rolle des Imaginären.

Kathy, Ruth und Tommy besitzen kein gesichertes Wissen über ihre Eigenart. Ihre Kindheit in Hailsham, das sie nie verlassen, ist von Unterricht und Freizeit, von Freundschaften und Eifersüchtelein geprägt. Sie sind darauf angewiesen, Andeutungen von „Aufseherinnen“ darauf nachzugehen, dass es sich bei Hailsham um ein besonderes Internat handelt. Gleichwohl verfolgen sie keinerlei Strategie, als sie einen Plan entwerfen, um „Madame“ zu überraschen, die regelmäßig das Internat besucht. Sie wollen lediglich den Verdacht überprüfen, ob Madame tatsächlich vor ihnen Angst hat. Als es ihnen gelingt, diese bei ihrem Eintreffen zu überraschen, kommt es zu einer verstörenden Begegnung:

„Als sie stehen blieb und erstarrte, warf ich (...) einen raschen Blick auf ihr Gesicht. Ich sehe es noch heute vor mir, das Schaudern, das sie zu unterdrücken versuchte, die echte Furcht, dass eine von uns sie womöglich aus Versehen streifen könnte. Und obwohl wir einfach nur weitergingen, spürten wir es alle: Es war, als wären wir vom hellen Sonnenschein in kalten Schatten getreten. Ruth hatte Recht behalten: Madame fürchtete sich vor uns. Aber sie fürchtete sich so, wie sich jemand vor Spinnen fürchtet. Darauf waren wir nicht gefasst gewesen. Es war uns nie in den Sinn gekommen, uns zu fragen, wie es für *uns* wäre, so gesehen zu werden: als die Spinnen“ (48).

Der Kokon, in dem sich die Kinder zu diesem Zeitpunkt noch befinden – sie wachsen in einer verschworenen Gemeinschaft auf, werden von fürsorglichen Aufseherinnen betreut, scherzen mit den Bediensteten des Internats –, erhält in diesem Moment einen ersten tiefen Riss. Im unverstellten Blick einer außenstehenden Person werden sie mit einem Bild ihrer selbst konfrontiert, das sie zutiefst erschüttert. In der Abscheu und dem körperlich empfundenen Ekel, den sie in den Augen der Madame aufblitzen sehen, beginnen sie sich selbst zu erkennen. Der Blick der Außenstehenden dringt förmlich in die Kinder ein, er nistet sich in ihren Empfindungen ein. Urplötzlich werden sie mit dem Wissen um einen besonderen Makel, eine außergewöhnliche Form der Befleckung konfrontiert. Die Scham, die nach Georg Simmel aus dem Zusammenspiel von „Heraufhebung und Herabminderung des Ich“ hervorgeht (Simmel 1995, S. 143), ergreift von ihnen Besitz. Es ist das unbestimmte Wissen um die „Verletzung irgendeiner Norm“ (ebd., S. 141), das sie mit Beklommenheit auf diese Entdeckung reagieren lässt.

Auch wenn diese Episode in jenem langgestreckten Prozess, in dem die Zöglinge über ihre Bestimmung aufgeklärt werden, eine erste Zäsur darstellt, fällt es ihnen doch ausgesprochen schwer, diesen Weg im Detail zu rekonstruieren. So hat etwa Kathy, als sie ihre Zeit im Internat Revue passieren lässt, das Gefühl, immer schon eingeweiht gewesen zu sein. Es war, als wäre man stets vorbereitet, als wisse man bereits darum, dass von den Zöglingen Außergewöhnliches erwartet werde: Wenn der „Augenblick kommt, ist ein Teil von Ihnen schon ein wenig darauf gefasst“ (S. 49). Diese Informationspolitik macht die Opfer zu Mitwissern. Offensichtlich gelingt es den Aufseherinnen, die Zöglinge schrittweise in die Geheimnisse um Hailsham einzuweißen, sie langsam mit ihrem besonderen Status vertraut werden zu lassen. So ergreift das Wissen um ihre Besonderheit auf eine schleichende Weise von ihnen Besitz. Es spricht für die Raffinesse der Aufseherinnen, dass Kathy, Ruth und Tommy, auch als sie längst of-

fen über ihre Internatszeit sprechen, die Wege, auf denen sie zu Mitwissern wurden, nicht präzise rekonstruieren können. So bleibt unklar, ob die Aufseherinnen nur die Zeitpunkte der Unterrichtung sehr genau kalkulierten, so dass die Zöglinge für die Mitteilungen stets zu jung waren, um deren Tragweite überblicken zu können, oder ob sie geschickt die Aufmerksamkeit der Jugendlichen manipulierten. „Jedenfalls“ – so Kathy – „habe ich das Gefühl, als hätte ich schon immer irgendwie von den Spenden gewusst, schon mit sechs oder sieben Jahren. Und als wir dann älter waren und die Aufseher uns solche Vorträge hielten, haben uns diese merkwürdigerweise in keinerlei Hinsicht wirklich überrascht.“ (S. 104f).

Eng verknüpft ist damit die Rolle des Imaginären. Folgt man etwa Jean-Claude Kaufmann, der die Jugend als jenes Lebensalter bestimmt, das seine Hoffnungen in die Zukunft projiziert und den Konjunktiv bewohnt (vgl. Kaufmann 2005, S. 252), wird der Kontrast zu Hailsham besonders deutlich: Der „Möglichkeitssinn“ (Musil) ist bei den Internatszöglingen auf eklatante Weise verkümmert. Ihre Gedanken und Wünsche kreisen in auffälliger Weise um Hailsham. Das Leben *jenseits* der Internatsmauern wird kaum je zum Thema. Ohne das Internat verlassen zu können und mit einem unbestimmten Wissen um die eigene Zukunft belastet, fehlt dem Begehren offensichtlich die Nahrung. Das „kleine innere Kino“ (2005, S. 244), von dem Kaufmann spricht, wird nicht nur von Kathy einer strengen Kontrolle unterworfen. Im Wissen um die besondere Verantwortung, mit der sie betraut werden, erlauben sie sich kaum Tagträume oder Wunschphantasien.⁶ Erst als sie das Internat verlassen und für zwei Jahre in den „Cottages“ leben, imaginieren sie unterschiedliche Berufskarrieren. „Allerdings“ – merkt Kathy an – „trieb es keiner von uns allzu weit. Ich erinnere mich nicht, dass jemand von einem Leben als Filmstar oder Ähnlichem geträumt hätte. Es ging eher um Tätigkeiten wie Postbote oder Landarbeiter.“ (S. 174). Die Phantasie vermag sich nicht zu lösen von dem inkorporierten Wissen um die eigene Bestimmung. Kathy und ihre Freunde erleben die Aufgaben, die ihnen in der Zukunft übertragen werden, nicht als auferlegten Zwang. Vielmehr betrachten sie diese als eine Pflicht, auch wenn dieser Weg voller Entbehnungen ist. Und so scheint es fast, als suchten sie Emile Durkheims Beobachtung zu bestätigen, dass nur der zur Ruhe kommt, der sich mit dem eigenen Besitz bescheidet, und nicht länger unerreichbaren Dingen „mit aller Kraft“ nachjagt (Kaufmann 2005, S. 261). Die besondere Beklemmung des Romans geht denn auch nicht zuletzt von dem ruhigen, gefassten Tonfall aus, in dem Kathy ihre Erinnerungen vorträgt.

4. Internate als Stätten symbolischer Gewalt und literarische Texte als empirisches Material

Sighard Neckel hat in einer luziden Studie zur sozialen Scham bemerkt, dass Bourdieu sich hinsichtlich der Frage, wie sich Inferioritätsgefühle in der Selbstwahrnehmung niederschlagen, „äußerst spröde“ gezeigt habe (Neckel 1993, S. 280). Die Romane von Tobias Wolff und Kazuo Ishiguro erweisen sich – und dies trotz der zweifellos sehr unterschiedlichen Themenkomplexe – nun als durchaus

geeignet, erste Einblicke in diesen komplizierten Mechanismus zu verschaffen. Für das Erleben von symbolischen Gewaltverhältnissen, das zeigen „Alte Schule“ und „Alles, was wir geben mussten“ auf eindrückliche Weise, ist demnach eine eigentümlich gegenläufige Bewegung charakteristisch, durch die jene, die unterworfen werden, in einem nächsten Schritt auch noch ihrer Selbstachtung beraubt werden. Symbolische Gewalt materialisiert sich mithin in Sozialbeziehungen, welche die Unterworfenen zu Komplizen ihrer eigenen Unterwerfung machen – auch wenn dies womöglich von keinem einzigen Akteur bewusst verfolgt oder als erklärtes Ziel betrieben wird. Die Scham, die aus der Erfahrung geboren wird, den Normen eines symbolischen Universums, das anzuerkennen man nicht umhin kommt, nicht zu genügen, wird daher fast durchgängig als Versagen der eigenen Person erlebt – und lässt ein Aufbegehren gänzlich unangemessen erscheinen. Mitunter wird die Scham sogar noch einmal potenziert. So erlebt Tobias nicht nur die Klassenunterschiede als quälende Wunde, als eigenes Ungenügen: Noch Jahre später, als er längst das Internat verlassen hat und als Schriftsteller anerkannt ist, bereitet ihm seine damalige Reaktion auf die empfundene Scham – wiederum Scham. Die fortwährende Verstellung und der mangelnde Mut, sich zu seiner Herkunft zu bekennen, wird damit zu einer neuen Quelle der Pein und der Selbstvorwürfe. Durchaus vergleichbar ist Kathys Schicksal: Auch ihr Erleben ist in elementarer Weise von dem Wissen um einen Makel geprägt. Im Unterschied zu Tobias versucht sie jedoch dem Gefühl der Herabsetzung dadurch zu begegnen, dass sie den zugewiesenen Status bewusst annimmt. Ein Mindestmaß von Selbstachtung, ohne das offensichtlich auch Kathy nicht zu leben vermag, lässt sich daher nur durch die gewissenhafte Erfüllung jener Aufgaben gewinnen, denen sie ihre Existenz verdankt. Die Perfidie, die für symbolische Gewaltverhältnisse charakteristisch ist, prägt sich hier in reiner Form aus: Anerkennung, auf die sie angewiesen bleibt, erhält sie nur über ihre aufopfernde Pflichterfüllung. Der einzige Trost, der die Scham über ihre „Befleckung“ etwas zu mildern verspricht, besteht in der Wertschätzung ihrer Arbeit und dem Wissen, dass sie deren „Anforderungen“ gewachsen ist (S. 9). Indes verstrickt sich Kathy – als perfekte Betreuerin, die intuitiv darum weiß, wie die Spender ruhig zu stellen sind –, auf diese Weise immer tiefer in jenes Systems, das sie doch ihrer Selbstachtung beraubt hat und fortwährend beschämt.

Internate können nun zu einem Ort symbolischer Gewalt werden, insofern diese – das haben etwa die Studien Herbert Kalthoffs (1997, 2006), Jeanette Böhm (2000) und S. Karin Amos' (2007) gezeigt – ein relativ homogenes symbolisches Universum etablieren, das aus intensiven sozialen Beziehungen, dichten Kommunikationen, räumlicher Geschlossenheit, hoher Regelungsdichte und ausgeprägten Asymmetrien hervorgeht. Als Einrichtungen des Bildungswesens, die nicht nur mit der Vermittlung der „legitimen Kultur“ betraut sind (vgl. Egger/Pfeuffer/Schultheis 1996; Hepp 2006), sondern auch einen ungewöhnlich hohen Grad der Verdichtung und Kontrolle von Sozialbeziehungen erreichen, gleichen sie einem mehrdimensionalen Kraftfeld, das in seiner Wirkung für die Formung von Persönlichkeitsstrukturen kaum zu überschätzen ist. Eng verknüpft mit der Regulierung jener Praktiken, über welche Anerkennung erworben wird (vgl. Helsper et al. 2001, S. 567ff.). Durch die räumliche Nähe bildet sich zwischen den Internatszöglingen fast zwangsläufig ein „dichtes Netz gegenseitiger Beobachtung und Kommunikation des Beobachteten“ (Kalthoff 1997, S. 154) aus, dem sich die

einzelnen kaum einmal entziehen können. Und weil auch hier gilt, dass der „Markt der gegenseitigen Anerkennung (...) strukturell unausgeglichen“ ist (Kaufmann 2005, S. 199), sind sie dem Geflecht sozialer Beziehungen ausgeliefert, das allein die Zuteilung jener kostbaren Ressource vornimmt.

Dass sich folglich nicht nur die Zuordnung auf Intentionen als durchaus problematisch erweist, sondern auch die Adressierung von Verantwortung und schließlich noch jene, deren Interessen in der herrschenden Ordnung doch zum Ausdruck kommen, unter ihrer eigenen Herrschaft leiden können, zeigen die Verwicklungen, die Tobias' Täuschungsversuch auslöst: Sein Zimmernachbar Bill, aus einer privilegierten Familie stammend und von Tobias um seine Herkunft beneidet, erkennt sich nun seinerseits in der inkriminierten Erzählung. Als Jude, der dies verschweigt, bezichtigt er sich ebenfalls der Feigheit – und wirft Tobias vor, diese Geschichte völlig zu Unrecht als seine eigene ausgegeben zu haben. Es ist dies nur ein Beispiel dafür, dass symbolische Gewaltverhältnisse kaum auf Einzelpersonen zuzurechnen sind, sondern aus einem komplizierten Geflecht räumlicher Arrangements, symbolischer Universen und asymmetrischer Sozialbeziehungen hervorgehen. Nicht selten – dies arbeitet Bourdieu exemplarisch in seiner machtkritischen Analyse des Geschlechterverhältnisses heraus – lässt sich gar beobachten, dass auch jene, welche eine herrschende Position bekleiden, unter dieser Situation leiden. Folglich wird auch die Unterscheidung Täter/Opfer problematisch, wenn selbst die (vermeintlichen) Nutznießer symbolischer Gewalt dies als „*Bürde*“ oder gar als fortwährende Überforderung erleben (Bourdieu 2005, S. 93).

5. Resümee und Ausblick

Symbolische Gewaltverhältnisse zu analysieren, stellt zweifellos eine besondere Herausforderung dar: Weil sie die Beherrschten nicht nur zur Anerkennung des Status quo verleiten, sondern auch zu Mitwissern, gar zu Komplizen machen, gestaltet sich deren Aufklärung als überaus kompliziert. Den Gefühlen der Scham, die sich dabei nicht selten einstellen, korrespondiert häufig eine gewisse Sprachlosigkeit, eine Neigung zum Verstummen. Es ist womöglich dieser Tatsache geschuldet, dass in beiden Romanen die Protagonisten einen Blick zurück werfen. Es sind keine laufenden Protokolle, keine Aufzeichnungen des unmittelbar Erlebten. Tobias und Kathy werfen vielmehr einen Blick zurück, suchen – mit großem zeitlichen Abstand – nach einer Sprache für das, was ihnen widerfuhr. Noch der Versuch der Vergewisserung trägt so die Spuren des Erlebten – denn die Instrumente, mit denen sie sich um die Aufklärung ihrer beklemmenden Internatszeit bemühen, haben sie, und dies nicht zu geringen Teilen, eben im Internat erworben. Ihre Schilderungen können, nicht einmal auf der Ebene der beiden Romane, daher auch nicht als „authentische Berichte“ dessen gelten, was geschah: Vielmehr müssten sie ihrerseits noch einmal auf Spuren symbolischer Gewalt hin untersucht und als Dokumente des Ringens um eine Sprache für jene Erfahrungen interpretiert werden, die sich einer Versprachlichung doch immer wieder entziehen.⁷

Weil literarische Texte freilich auch noch diese Suchbewegungen abbilden, können sie als eine besondere Chance begriffen werden, einen Zugang zur In-

nenseite symbolischer Gewaltverhältnisse zu erhalten und die Aufklärung der unterschiedlichen Formen ihres Erlebens weiter voranzutreiben. Um die Funktion, die Internate bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit, der Zuteilung sozialer Chancen und der Aufrechterhaltung der Struktur des sozialen Raumes einnehmen (vgl. Georg 2006), jedoch noch genauer bestimmen zu können, müssten Lektüren, wie ich sie hier nur angedeutet habe, um bildungssoziologisch und ethnographisch angelegte Studien ergänzt werden. Es gilt, künftig unterschiedliche methodische Zugänge zu erproben und diese miteinander ins Gespräch zu bringen, um der Affinität noch besser nachspüren zu können, die zwischen Internat und symbolischer Gewalt zu existieren scheint. Während etwa von strikt bildungssoziologischen Arbeiten zu erwarten ist, dass sie das Internat als Agentur sozialer Chancen entwerfen und auf dem Wege quantifizierender Verfahren sowie reproduktionstheoretischer Modelle die Allokationsprozesse und die Verfestigung sozialer Ungleichheit in den Blick nehmen (vgl. Gonschorek 1979), sensibilisieren ethnographische Studien in besonderer Weise für die performative Qualität des Schullebens und jene Praktiken des schulischen Alltags, durch die Homogenität und Exklusivität erzeugt, Loyalität gestiftet und Klassenzugehörigkeit als soziale Ordnungskategorie aufgerufen wird (vgl. Böhme 2000; Kalthoff 1997a, 2006). Der epistemische Vorzug von literarischen Texten könnte – wie ich zu zeigen versucht habe – nun darin liegen, dass sie nicht nur das Innenleben und die weichen Formen der Exklusion, die sich kaum erfragen lassen, erhellen, sondern diese auch noch erlebbar werden lassen, insofern der Leser von der sinnlichen Qualität der Darstellung affiziert und – idealiter – gleichsam zu einem Resonanzkörper des Textes wird.

Internate gilt es daher künftig nicht allein als Stätten der Elitebildung in den Blick zu nehmen, sondern auch als Orte, an denen die unterschiedlichen Spielarten symbolischer Gewalt gleichsam wie unter einem Brennglas beobachtet werden können. Den Blick hieran zu schulen und das Erleben und Verarbeiten symbolischer Gewaltverhältnisse zu studieren, scheint mir eben deshalb besonders dringlich, weil es die raffiniertesten Formen der Reproduktion sozialer Ungleichheit auf intrikate Weise vermögen, die Verlierer im Wettlauf um Bildungstitel zu Komplizen ihrer eigenen Unterdrückung zu machen. Internatsromane bieten daher die besondere Chance, durch den Nachvollzug und das Miterleben ein Sensorium für die pädagogischen Spielarten symbolischer Gewalt auszubilden. Was hier gleichsam prototypisch eingeübt werden kann, müsste in der Folge den Blick auch für verwandte Phänomene – etwa: Fragen der Schulpflicht, der Berufs- und Studienwahl etc. – schärfen. Angemessen wird man die Verstrickung des Bildungssystems in die herrschenden Verhältnisse ohnehin erst dann analysieren können, wenn das komplizierte Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteure des pädagogischen Feldes – etwa der Bildungseinrichtungen, der Lehrer/innen und der Elternorganisationen – in den Fokus gerät und darüber hinaus auch noch dessen Beziehung etwa zum ökonomischen sowie dem politischen Feld in Rechnung stellt. Hier wurde lediglich der Versuch unternommen, mit dem Internat eine Bildungseinrichtung in den Blick zu nehmen und den Gewinn anzudeuten, der mit der pädagogischen Lektüre literarischer Texte verknüpft sein könnte (vgl. Koller/Rieger-Ladich (Hrsg.) 2005).

Anmerkungen

- 1 Hingewiesen sei auf die Arbeiten des von Werner Helsper geleiteten DFG-Projekts ‚Institutionelle Transformationsprozesse der Schulkultur in ostdeutschen Gymnasien‘, die um eine Theorie der Schulkultur kreisen und dabei auch das Internat berücksichtigen (vgl. Helsper et al. 2001; Böhme 2000).
- 2 Erinnerung sei an dieser Stelle daran, dass Bourdieu – in Form einer bestechenden Interpretation der Eingangsszene von Virginia Woolfs ‚Zum Leuchtturm‘ – selbst ebenfalls einen literarischen Text bemüht, um die unterschiedlichen Facetten und die Logik symbolischer Gewaltverhältnisse zu analysieren (Bourdieu 2005, S. 122ff.).
- 3 Vgl. hierzu allerdings einige Beiträge in dem Band ‚Reflexive Erziehungswissenschaft‘ (Friebertshäuser/Rieger-Ladich/Wigger (Hrsg.) 2006).
- 4 Bourdieu hat aus diesem Grund neben dem Geschlechterverhältnis und dem Fernsehen schon früh untersucht, inwiefern das Bildungswesen an der Reproduktion sozialer Herrschaft beteiligt ist. Dass hierbei Internate eine ganz besondere Aufmerksamkeit verdienen, hat er am eigenen Leib erfahren: Wer im Alter von 10 Jahren ein Internat kennen gelernt habe – so Bourdieu, der unterschiedliche Internate besuchte, mit einer Anspielung auf einen Ausspruch Gustav Flauberts –, der sei bereits mit allen Formen des Klassenrassismus konfrontiert worden (vgl. Rieger-Ladich 2006).
- 5 Ich zitiere den Roman ‚Alte Schule‘ (2005) von Tobias Wolff direkt im Text – ohne detaillierten Nachweis der Quelle. Auf gleiche Weise verfare ich bei ‚Alles, was wir geben mussten‘ (2005) von Kazuo Ishiguro.
- 6 Michael Rutschky hat – inspiriert von Freuds Skizze zum ‚Familienroman‘ – die Jugend denn auch als jenes Lebensalter beschrieben, welche sein Leben im Offenen führt, die Zukunft bewohnt und sich im Imaginären einrichtet (vgl. Rutschky 2002).
- 7 Zugleich bilden die Internatsromane die ganze Ambiguität einer Internatserziehung ab: Tobias Wolff, dessen Roman stark autobiographische Züge trägt, verdankt den Jahren in einem Internat seine Analysefähigkeit, sein Beobachtungsvermögen und seine Kunst der Beschreibung sicherlich nicht zum geringsten Teil. Und um wenigstens ein Beispiel aus dem deutschsprachigen Raum zu erwähnen, sei hier auf Paul Ingendaay hingewiesen: Als Redakteur im Feuilleton einer renommierten überregionalen Tageszeitung hat er einen eigentümlichen Tabubruch begangen – und kurzzeitig die Seiten gewechselt, in dem er einen (Internats-)Roman verfasst hat, der ebenfalls deutlich biographisch geprägt ist (vgl. Ingendaay 2006).

Literatur

- Alkemeyer, Th. (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.) (2006), S. 119-141.
- Alkemeyer, Th. (2007): Literatur als Ethnographie. Repräsentation und Repräsentanz der schweigsamen Macht des Sozialen. In diesem Heft.
- Amos, S. K. (2007): Internate bei Bueb und anderen: Zwischen Heilserwartung und Elitereproduktion. In: Brumlik, M. (Hrsg.) (2007), S. 134-168.
- Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn.
- Bourdieu, P. (1993): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.

- Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. et al. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz.
- Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.) (2006): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden.
- Brumlik, M. (2006): „Kultur ist das Thema“. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, (2006) S. 60-68.
- Brumlik, M. (Hrsg.) (2007): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim, Basel.
- Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden.
- Cicourel, A. V. (1993): Aspects of Structural and Processual Theories of Knowledge. In: Calhoun C./LiPuma, E./Postone, M. (Hrsg.): Bourdieu: Critical Perspectives. Chicago.
- Egger, St./Pfeuffer, A./Schultheis, F. (1996): Bildungsforschung in einer Soziologie der Praxis: Pierre Bourdieu. In: Bolder, A. et al. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung und Arbeit. Opladen, S. 312-359.
- Foucault, M. (1993): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt/M.
- Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.) (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden.
- Georg, W. (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz.
- Gonschorek, G. (1979): Erziehung und Sozialisation im Internat. Ziele, Funktionen, Strukturen und Prozesse komplexer Sozialisationsfaktoren. München.
- Heinemann, K.-H. (2004): Elitenbildung und Bildungseliten in Deutschland. In: Pädagogik 56, (2004), S. 46-50.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen.
- Hepp, R. (2006): Das Feld der Bildung in der Soziologie Pierre Bourdieus: Systematische Vorüberlegungen. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.) (2006), S. 21-39.
- Hirschauer, St. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30, (2001), S. 429-451.
- Ingendaay, P. (2006): Warum Du mich verlassen hast. München.
- Ishiguro, K. (2005): Alles, was wir geben mussten. München.
- Kalthoff, H. (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt/M., New York.
- Kalthoff, H. (2004): Schule als Performanz. Anmerkungen zum Verhältnis von neuerer Bildungsforschung und der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Engler, St./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim, München, S. 115-140.
- Kalthoff, H. (2006): Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: Georg, W. (Hrsg.) (2006), S. 93-122.
- Kaufmann, J.-C. (2005): Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität. Konstanz.
- Koller, H.-Ch./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren literarischer Texte. Bielefeld.
- Ladenthin, V./Fitzek, H./Ley, M. (2004): Das Internat. Aufgaben, Erwartungen und Evaluationskriterien. Bonn.
- Mauger, G. (2005): Über symbolische Gewalt. In: Collio-Thélène, C./François, E./Gebauer, G. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Deutsch-Französische Perspektiven. Frankfurt/M., S. 208-230.
- Mayer, S. (2005): Lass mich niemals los. In: DIE ZEIT vom 3.11.2005, S. 59.

- Meyer-Drawe, K. (1999): Herausforderung durch die Dinge. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, (1999), S. 329-335.
- Neckel, S. (1993): Soziale Scham: Unterlegenheitsgefühle in der Konkurrenz von Lebensstilen. In: Gebauer G./Wulf, Ch. (Hrsg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt/M., S. 270-291.
- Nutt, H. (2005): Auf der Suche nach den Möglichen. In: Frankfurter Rundschau. Literatur-Beilage vom 7.12.2005, S. 4.
- Paris, R. (2005): Normale Macht. Soziologische Essays. Konstanz.
- Peter, L. (2004): Pierre Bourdieus Theorie symbolischer Gewalt. In: Steinrücke, M. (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Politisches Forschen, Denken und Eingreifen. Hamburg, S. 48-73.
- Pflaum, H. G. (2005): Pathos, Plagiat und Parodie. In: Süddeutsche Zeitung vom 8.11.2005, S. 16.
- Reemtsma, J. Ph. (2000): Die Gewalt spricht nicht. Zum Verhältnis von Macht und Gewalt. In: Mittelweg 36, Heft 2, (2000), S. 4-23.
- Rieger-Ladich, M. (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz.
- Rieger-Ladich, M. (2006): Elitenbildung als soziale Praxis. Pierre Bourdieus riskanter Selbstversuch. In: Ecarius, J./Wigger, L. (Hrsg.): Elitenbildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit. Opladen, S. 264-282.
- Rieger-Ladich, M. (2007): Symbolic Violence: Paedagogical Perspectives. Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich.
- Rutschky, M. (2002): Alles noch offen. Jugend als Utopie und Roman. In: Neue Sammlung 42, (2002), S. 3-12.
- Schroer, M. (2000): Gewalt ohne Gesicht. Zur Notwendigkeit einer umfassenden Gewaltanalyse. In: Leviathan 28, (2000), S. 434-451.
- Schultheis, F./Schulz, K. (Hrsg.) (2005): Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag. Konstanz.
- Simmel, G. (1995): Zur Psychologie der Scham. In: Ders.: Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl. Frankfurt/M., S. 140-150.
- Wolff, T. (2005): Alte Schule. Berlin.
- Woolf, V. (1993): Zum Leuchtturm. Frankfurt/M.