

Zur Kontextualisierung der soziologischen Analyseinstrumente Pierre Bourdieus in der Migrationsgesellschaft durch Konzepte der Postcolonial Theories

Um den theoretischen Analysestandpunkt zu verdeutlichen, von dem aus sowohl die Generierung des Datenmaterials als auch die Kategorienbildung vorgenommen wurde, sollen im Folgenden zunächst die von dem französischen Kulturosoziologen Pierre Bourdieu (1930*-2002) bereit gestellten soziologischen Instrumente zur Analyse von Machtverhältnissen beschrieben werden. Insbesondere wird dabei auf die Aufdeckung der „symbolischen Herrschaft“, den Habitusbegriff, seine Idee des „Feldbegriffs“, die vier zentralen von Bourdieu beschriebenen Kapitalsorten sowie auf sein Konzept des sozialen Raums eingegangen. Alle diese Konzepte, die durch Bourdieu mit Blick auf die französische Gesellschaft des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden, haben in verschiedenen Disziplinen der Geisteswissenschaften eine breite Rezeption erfahren und sind auch in gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskursen wirkungsvoll.

Bei einer genaueren Betrachtung der Entwicklung in der deutschen Migrationsforschung und hier speziell die Entwicklung im erziehungs- und sozialwissenschaftlich geprägten Zweig, zeigt sich, dass vermehrt Konzepte für die Analyse von theoretischem und empirischem Material sowie für die Konstitution des Forschungsfeldes herangezogen werden, die durch die ursprünglich in den USA entwickelten *Postcolonial Theories* inspiriert sind (vgl. Mecheril 2003, Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006; Baquero Torres 2009; Andresen u.a. 2010; u. a.). Diese ermöglichen eine globale Perspektive, die die Auswirkungen der noch immer gegenwärtigen Dominanz der sogenannten Ersten gegenüber der sogenannten Dritten Welt benennbar und die Folgen dieser Dominanz für diejenigen, die heute in der deutschen Migrationsgesellschaft leben, sichtbar machen kann. Zudem stellen sie die Notwendigkeit einer intersektionalen Betrachtung von

strukturell bedeutenden Benachteiligungskategorien in den Vordergrund und beschreiben mit unterschiedlichen Zugriffen das Phänomen des Othering, das sich in den Habitus von Personen einschreibt und ihr Handeln beeinflusst. Für postkoloniale Theorien gibt es nicht nur einen, sondern ein weites heterogenes Feld an Ansätzen, wobei die drei in den USA lebenden Literaturwissenschaftler_innen Gayatri Chakravorty Spivak (geb. in Indien), Edward Said (geb. in Palästina) und Homi K. Bhaba (geb. in Indien) als die drei zentralen Figuren der universitär vertretenen Postcolonial Studies gelten.¹ Da sich das vorliegende Projekt auf den deutschen Lebensweltkontext bezieht, liegt der Hauptbezug bei der folgenden Darstellung auf Überlegungen von in Deutschland arbeitenden Wissenschaftler_innen wie Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Nikita Dhawan, Julia Reuter, Patricia Baquero Torres, Ina Kerner u. a., die mit postkolonialen Theorien die Arbeit in der Migrationsforschung und der interkulturellen Pädagogik bereichern konnten.

Nach einer Skizzierung der soziologischen Instrumente und Begrifflichkeiten Pierre Bourdieus im Zusammenhang mit Weiterbildungsteilnahme, welche die eigentliche Basis der empirischen Analyse in dieser Arbeit bilden, werden die Konzepte der symbolischen Herrschaft, des sozialen Raums, des Habitus sowie des Kapitals unter postkolonialer Perspektive neu betrachtet, erweitert und für die Frage nach Teilnahmegründen in der Migrationsgesellschaft fruchtbar gemacht. Abschließend werden Überlegungen zu den Reichweiten und Grenzen der Theorien und einer Zusammenführung dieser skizziert.

SOZIOLOGISCHE INSTRUMENTE ZUR ANALYSE VON MACHTVERHÄLTNISSEN – DER VERSATILE BEITRAG PIERRE BOURDIEUS

Vorweg: Der als Ethnologe, Soziologe und Philosoph tätige Pierre Bourdieu verfasste seine Texte vorwiegend in Frankreich und vor dem Hintergrund der französischen Gesellschaft der sechziger, siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Warum sollte eine Rezeption seiner Theorien also im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts als ein guter Rahmen für eine Analyse der Bildungsaspiration von gegenwärtig in Deutschland lebenden Frauen mit einem sogenannten Migra-

1 Der historisch arbeitende postkoloniale Theoretiker Robert J. C. Young bezeichnet diese drei gar als „the Holy Trinity of colonial – discourse analysis“ (vgl. Young 2006:163).

tionshintergrund dienen? Hat sich die Gesellschaft seitdem nicht stark verändert und ist sie in Deutschland nicht anders zu betrachten als in Frankreich? So ist doch die gegenwärtige Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland vermutlich von anderen Dynamiken und Herrschaftssystemen geprägt als die französische vor 40, 50 Jahren. Bourdieu hat in seinem Werk jedoch soziologische Analyseinstrumente entwickelt, die sich mit der entsprechenden Modifizierung auch heute noch adaptieren und auf andere Gesellschaften übertragen lassen und dabei einen fruchtbaren Ertrag versprechen (vgl. Krais/Gebauer 2008:10). So hat Pierre Bourdieu unter anderem die Bildungsexpansion und die damit gleichzeitig postulierte Chancengleichheit hinterfragt und aufzeigen können, dass es sich um eine „Illusion der Chancengleichheit“ (1971) handelt, die letztlich weiterhin diejenigen bevorteile, die durch ihre Herkunft bereits privilegiert seien. Dies galt und gilt für Frankreich genauso wie für das deutsche Bildungssystem, was sich auch an den aktuellen Ergebnissen der PISA-Studien (OECD Organisation for economic co-operation and development 2010) prominent belegen lässt.

Im Folgenden soll zunächst sein Konzept der *symbolischen Herrschaft* vorgestellt werden, wobei es hier unter anderem als Erklärungsmodell für bestimmte institutionelle Ausschlussmechanismen im Zusammenhang mit Weiterbildung herangezogen wird. Symbolische Herrschaft ist eine Form der Machtausübung, die dort, wo sie wirkt, nicht als solche benannt und erkannt wird. So wirken Ausschlussmechanismen im Bildungssystem, während gleichzeitig nach außen hin ein formaler Einschluss aller kommuniziert wird, der sich allein an dem scheinbar gerechten meritokratischen Prinzip orientiert. Auf diese These wird später noch ausführlicher eingegangen.

Anschließend wird Bourdieus Beschreibung des *Habitus* vorgestellt. Der Habitus als Zusammenspiel von Geschmack, Wahrnehmung und Lebensstil entwickelt sich innerhalb von gesellschaftlicher Praxis, wird durch diese strukturiert und wirkt wiederum selbst strukturierend auf die Praxis. Der so beschriebene Habitus wird dabei bezüglich seines Erklärungswerts bei der Frage danach, welche Einstellungen und Haltungen Personen zu Weiterbildung haben, untersucht.

Nach einer Fruchtbarmachung des *Feldkonzepts*, welches eine systematische Analyse des Weiterbildungsfeldes erlaubt und deutlich macht, dass bestimmte Spielregeln für die Weiterbildungsteilnahme beherrscht werden müssen, wird schließlich der mögliche Zusammenhang zwischen den verschiedenen von Bourdieu konstruierten *Kapitalarten* mit Weiterbildungsentscheidungen skizziert. Diese umfassen neben dem ökonomischen Kapital auch das inkorporierte und institutionalisierte kulturelle Kapital sowie das soziale und das symbolische Kapital.

Der *Raum der Lebensstile*, der soziale Klassen im sozialen Raum verortet, bietet ebenfalls wertvolle Erklärungs- und Auswertungshilfen für empirisches Material aus Forschungsfeldern, die sich kritisch mit sozialer Ungleichheit und Herrschaft in Gesellschaft auseinandersetzen. Im Folgenden werden sie mit dem aktuell in der Adressatenforschung diskutierten Strang der *Milieuforschung* in einen Zusammenhang gebracht und kritisch reflektiert.

Im anschließenden Gliederungspunkt werden diese kultursoziologischen Konzepte durch (feministische) postkoloniale Perspektiven ergänzt, wodurch die Übertragbarkeit des Bourdieuschen Ansatzes auf migrationsspezifische Forschungszusammenhänge erleichtert wird.

Verkannte Macht – das Konzept der symbolischen Herrschaft

Unter symbolischer Herrschaft, welche synonym auch als symbolische Gewalt bezeichnet wird, versteht Bourdieu eine „[...] sanfte, für ihre Opfer unmerkliche, unsichtbare Gewalt, die im Wesentlichen über die rein symbolischen Wege der Kommunikation und des Erkennens, oder genauer des Verkennens, des Anerkennens oder, äußerstenfalls, des Gefühls ausgeübt wird“ (Bourdieu/Bolder 2006:8). Sie kann ökonomischer, politischer, kultureller oder auch einer anderen Form von Macht entsprechen und setzt voraus, dass die Machtverhältnisse, auf denen sie beruht, verkannt werden und die Logik der Herrschaft, die im Namen eines symbolischen Prinzips ausgeübt wird, zugleich anerkannt wird (vgl. Bourdieu/Bolder 2006:8). Bei diesen Prinzipien kann es sich, so Bourdieu, „[...] um Sprache (oder Aussprache), einen Lebensstil (oder eine Denk-, Sprech-, oder Handlungsweise) und, allgemeiner, eine distinktive Eigenschaft, ein Emblem oder ein Stigma handeln, unter denen die symbolisch wirksamste die Hautfarbe ist, diese völlig willkürliche körperliche Eigenschaft ohne jede Voraussagekraft“ (Bourdieu/Bolder 2006:8).

Daher geht es bei der Ausübung der Gewalt gleichzeitig um eine Art „Amnesie der Entstehungsgeschichte der symbolischen Gewalt“ (Mauger 2005:218), also um die Verschleierung, Kaschierung und Naturalisierung der Machtverhältnisse, wodurch Herrschaft dann legitimiert wird. Besonders hervorzuheben ist in dem vorliegenden Zusammenhang die *Naturalisierung* von Unterschieden, die gerade im medialen Diskurs immer wieder verstärkt wird. Aussagen wie „Bei türkischen Familien spielt Bildung keine große Rolle“, sorgen für eine quasi „natürliche“ Zuschreibung von Bildungsabstinenz bestimmter dabei gleichzeitig homogenisierter Gruppen. Es verwundert dann nicht mehr, wenn sie nicht an Weiterbildung teilnehmen. Gleichzeitig wird die Ursache für die ungleiche Teilhabe an Bildungsmöglichkeiten damit in der zugeschriebenen „Mentalität“, in

den Bildungseinstellungen der Personen gesucht und scheinbar gefunden. Der Blick für die strukturellen Bedingungen, die Bildungsentscheidungen zugrunde liegen, geht verloren.

Zu den Grundeigenschaften symbolischer Gewalt gehört also, dass ihr Repressionsgehalt weder unmittelbar bewusst wird noch offen zutage tritt. Sie ist eine Herrschaft über die „Köpfe und Herzen“ (Krais 2004:186), die nicht lediglich durch ein einzelnes Individuum wirkt, das für diese Art von Herrschaft zur Verantwortung gezogen werden könnte. Vielmehr sind es zusammenhängende größere Systeme, in denen symbolische Herrschaft praktiziert wird und dies „insbesondere in kulturproduzierenden Institutionen wie dem öffentlichen Bildungswesen, Kirchen, Parlamenten, Medien, in Literatur- und Kunstbetrieben sowie in den Wissenschaften [...], also in Institutionen, die für gewöhnlich den Ruf zweck- oder besonders herrschaftsfreier Gebiete genießen“ (Moebius 2006:53). Jede dieser Institutionen verfügt über bestimmte Verschleiерungsmechanismen, die die Machtausübung möglich machen, ohne dass diese von den Beherrschten als solche erkannt wird. Auf die Verschleiерungsmechanismen des Bildungssystems wird in den nachfolgenden Abschnitten besonderes Augenmerk gelegt werden.

Zur Wirkungsweise symbolischer Herrschaft

Symbolische Herrschaft, wie sie durch Bourdieu konzeptioniert ist, wirkt u. a. durch Kulturgüter, wie zum Beispiel einen Schulabschluss, ein Diplom, einen Literaturnobelpreis, ein bestimmtes Zertifikat, bestimmte Titel und ähnliche Dinge, die einen *Gewinn an Distinktion* und einen *Gewinn an Legitimität* sichern. Diesen Gewinn erzielen sie dann, wenn sie einen gewissen Seltenheitswert haben und/oder gesellschaftlich als etwas „Besonderes“ anerkannt und legitimiert sind. So scheint es selbstverständlich, dass in einer Bewerbungssituation die Person mit den höheren und besseren Qualifikationen, die sich üblicherweise in Zertifikaten und Diplomen ausdrücken, den besser bezahlten und höher angesehenen Arbeitsplatz erhält. Welche Voraussetzungen, neben der reinen individuellen intellektuellen Leistung, erfüllt sein mussten, um diese Zertifikate und Diplome zu erhalten, spielt in dem Moment keine Rolle mehr. Kultur und ihre symbolischen Repräsentationen sind somit ein Herrschaftsprodukt und dienen dazu, Herrschaft auszudrücken und zu legitimieren (vgl. Bourdieu/Schwibb 2007:359). So ist auch das Bildungssystem, welches ja unter anderem dazu dient, Kulturgüter zu reproduzieren, durchzogen von Herrschaftsmechanismen, und es lässt sich als produzierter und produzierender Teil des Herrschaftssystems interpretieren.

Um den Seltenheitswert von bestimmten bildungsrelevanten Kulturgütern und damit den Distinktionswert von Bildungsabschlüssen zu erhalten, ist es gesamtgesellschaftlich gesehen notwendig, nicht allen Individuen in einer Gesellschaft gleichermaßen den Zugang zu höheren Bildungs- und hochqualifizierten Berufsabschlüssen zu ermöglichen. Für die gesellschaftliche Akzeptanz dieser Ungleichheit ist es gleichzeitig zumindest notwendig eine *Illusion* zu erschaffen, die die einzelnen Subjekte glauben lässt, dass sie aufgrund eines für alle geltenden gleichen Prinzips auch gleiche Chancen haben. Dieses Prinzip ist im Bildungssystem das oben bereits erwähnte meritokratische Prinzip, womit Selektion im Bildungssystem nach außen als eine „Selektion nach Leistung“ erscheint. Tatsächlich ist jedoch nicht erst seit den PISA-Studien bekannt, dass es in kaum einem Land einen so eindeutigen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung der Kinder gibt wie in Deutschland (Baumert/Neubrand 2001, S. 323ff.). Es sind hier also die Kinder aus den gesellschaftlich besser gestellten Familien, die die Chance erhalten, an die Distinktion ermöglichenden Kulturgüter zu gelangen. Damit perpetuiert sich die Ungleichheit quasi unbemerkt, da es scheinbar „neutral“ nachweisbare Schulleistungen sind, anhand derer über Zeugnisnoten und Schullempfehlungen entschieden wird. Dabei rücken gleichzeitig bestimmte Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn in den Hintergrund, wie zum Beispiel eine ersprachliche Beherrschung der deutschen Sprache oder Eltern, die sich mit dem deutschen Schul- und Bildungssystem auskennen und im Lernprozess unterstützen können oder über ausreichende finanzielle Rücklagen für das Bereitstellen von Nachhilfe verfügen. In diesem Kontext wird oft außer Acht gelassen, dass Schüler_innen, die auf solche Ressourcen nicht zurückgreifen können, gravierende Nachteile im Schulleistungswettbewerb haben.

Zum Verhältnis von Sprache und Macht

Als ein weiteres Mittel zur Verschleierung der Ausübung symbolischer Herrschaft führt Bourdieu die verbale Kommunikation an. Beate Kraus, eine Soziologin, die Bourdieu umfangreich im deutschen Kontext interpretiert hat, führt dazu aus: „Die Sprache ist ein mächtiges Medium symbolischer Herrschaft, denn auch die Wörter leisten einen ‚Beitrag zur Konstruktion des Sozialen‘ zur Etablierung und Aufrechterhaltung von Herrschaft; in der legitimen Sprache wird ebenso wie in der sprachlichen Interaktion immer auch die soziale Ordnung wirksam“ (Kraus/Gebauer 2008:11). Sprache wirkt also als ein Teil der Herrschaftspraxis und wird bewusst eingesetzt, um bestimmte Strukturen aufrecht zu erhalten oder herzustellen. Bildung, die ja zu einem großen Teil sprachlich vermittelt wird, dient der Perpetuierung dieser Strukturen. Bourdieu selbst formuliert dies in der

folgenden These: „Als sprachlicher Markt, der streng den Urteilen der Hüter der legitimen Kultur unterworfen ist, wird der Bildungsmarkt von den sprachlichen Produkten der herrschenden Klasse beherrscht und verfestigt tendenziell die bereits bestehenden Kapitalunterschiede“ (Bourdieu/Beister 2005:69).

Die Ausgrenzung über verbale Kommunikation geschieht insbesondere auf zwei Wegen. Auf der einen Seite durch die Wahl eines *distinguierten Sprachcodes*, der bestimmte Milieus von der Mitsprache ausschließt, und andererseits durch die *monolinguale Organisationskultur* der Institutionen, die Zweitsprachler_innen ausgrenzt. Auf beide Formen der Machtausübung durch Sprache soll im Folgenden eingegangen werden.

Der Erziehungswissenschaftler Helmut Bremer weist die Problematik der pädagogischen Kommunikation für die Erwachsenenbildung nach, wenn er aufzeigt, welche Schwierigkeiten Kursleitende aus den akademisch gebildeten Milieus aufgrund ihres eigenen distinguierten Sprachcodes – trotz ihrer pädagogischen Professionalität – damit haben, mit Angehörigen anderer Milieus souverän zu kommunizieren (vgl. Bremer 2007:274). Bremers Fokus liegt dabei nicht auf einer nicht-deutschen Herkunftssprache, sondern auf dem unterschiedlichen Gebrauch von Sprache in unterschiedlichen Milieus. Er kommt zum Schluss, dass es – unabhängig von der Erstsprache – zu einer empfindlichen Störung pädagogischer Kommunikation und zu Ausschlüssen bestimmter Milieus führen kann, wenn Kursleitende und Teilnehmende aus sehr unterschiedlichen Milieus zusammenkommen und Kursleitende nicht dafür sensibilisiert sind, die Bedeutung der eigenen sozialen Orte, von denen sie selbst und die Lernenden jeweils kommen, für die pädagogischen Beziehungen mitzureflektieren (vgl. Bremer 2007: 275).

Eine weitere Ebene, auf der Sprache zur Ausübung symbolischer Herrschaft genutzt wird, liegt in der monolingualen Organisationskultur der Bildungseinrichtungen. Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland zur Schule gegangen sind und als natio-ethno-kulturell Andere markiert waren, haben sich jahrelang mit der erfahrenen institutionellen Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2007) und dem monolingualen Habitus (Gogolin 1994) der deutschen Bildungseinrichtungen auseinandersetzen müssen. Mit dem monolingualen Habitus beschreibt Ingrid Gogolin die Einseitigkeit der kulturellen Ausrichtung in deutschen Schulen auf die deutsche Sprache und das deutsche Wertesystem. Alles, was nicht diesem Rahmen entspricht, führt zu Defizitkonstruktionen über die Kinder, deren Erstsprache nicht die Deutsche ist und zu deren Ausgrenzung. Während das Französische, Spanische und Englische über den gesteuerten Schulunterricht erlernt werden können und damit durchaus über einen legitimen Status verfügen und auch das Sorbische und Dänische in einigen Teilen Deutsch-

lands über das Gesetz als legitime Sprachen gelten, werden alle anderen Sprachen im Bildungssystem als „nicht-legitim“ wahrgenommen. So gilt die Praxis diese zu gebrauchen, in der deutschen Öffentlichkeit als „illegitimer Sprachgebrauch“ (vgl. Gogolin 22.07.2011).

Folglich findet für Personen mit nicht-deutscher Erstsprache in zweierlei Hinsicht ein Ausgrenzungsprozess statt. Auf der einen Seite sind es die Fachsprachen, die diejenigen, die diese Sprache nicht beherrschen, außen vor lassen oder auch die Nutzung eines distinguierten Sprachcodes, der die Gruppen der Gesellschaft ausschließt, die diesen nicht entschlüsseln beziehungsweise selbst anwenden können. Auf der anderen Seite passiert eine Ausgrenzung dann, wenn Weiterbildungsinstitutionen schon bei der Ansprache ihrer Zielgruppen nicht die Problematik von Zweitsprachler_innen berücksichtigen. Diese Form des Ausschlusses ist bei der Zielgruppe der Personen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, besonders relevant. „Sprachbarrieren“ können ein relevantes Entscheidungskriterium für oder gegen die Teilnahme an Weiterbildung sein. Programmhefte und Internetseiten, die lediglich in deutscher Sprache verfasst sind, Kursleitende, die für die pädagogische Kommunikation mit Zweitsprachler_innen nicht sensibilisiert sind und ein Mitarbeiter_innenstab, der ausschließlich aus Deutschen ohne Migrationserfahrung zusammengesetzt ist, können eine abschirmende Funktion einnehmen, die nur diejenigen in die Einrichtungen lässt, die in der Lage sind, diese Barrieren zu durchbrechen. Auch Bildungsinländer_innen, die ja das deutsche Schulsystem durchlaufen haben, sehen sich, gerade dann wenn sie keinen oder lediglich einen Hauptschulabschluss haben, mit großen Schwierigkeiten bei der sicheren Nutzung der deutschen Schriftsprache konfrontiert. Dies konnte aktuell auch durch die Ergebnisse der leo.- Level One – Studie gezeigt werden, die erstmals bundesweit die Anzahl der funktionalen Analphabet_innen in Deutschland erhoben hat und sie mit 7,5 Millionen beziffern konnte (Grotluschen/Riekmann 2011:5). Auch diese müssen befürchten, durch die eigenen meist schriftlichen Sprachdefizite dem Unterricht nicht in dem Maße folgen zu können, wie es erforderlich wäre. Die daraus folgende individuelle Verunsicherung führt dazu, dass Einzelne sich dann „präventiv“ gar nicht erst für einen Kurs anmelden und eine generelle Vermeidungshaltung Weiterbildung gegenüber entwickeln. Diesen Prozess beschreibt Bourdieu als „Inkorporation der geltenden Ordnung“ beziehungsweise der Machtverhältnisse: „Ein wesentliches Element symbolischer Gewalt liegt damit noch vor der Interaktion, in der sie sich manifestiert, nämlich darin, dass die Unterdrückten, [...], nicht anders können als mit der Inkorporation der geltenden Ordnung sich selbst als minderwertige Subjekte zu identifizieren“ (Krais/Gebauer 2008:53; vgl. Bourdieu/Bolder 2006:27f).

Zur Machtwirkung binär konstruierter Kategorien am Beispiel der „männlichen Herrschaft“

Ein weiterer zentraler Mechanismus, durch den Machtverhältnisse konstituiert werden, ist die Herstellung von Differenzen. Auch wenn Bourdieu mehrheitlich als Klassentheoretiker rezipiert wird, hat er auch andere gesellschaftlich relevante Differenzlinien theoretisch mit im Blick. Gerade die Kategorie Geschlecht und die gesellschaftlich konstruierte binäre Einteilung in Mann und Frau wird bei Bourdieu in seinen Ausführungen mit dem Titel „Die männliche Herrschaft“ kritisch auf das gesellschaftliche Machtverhältnis hin untersucht. Als selbst in die gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen Frankreichs verwickelter Forscher wendet er seinen Blick zunächst auf die kabyllische Gesellschaft, um so künstlich eine Form der Distanz für seine Beobachtungen zu schaffen. In seinen Untersuchungen der kabyllischen Gesellschaft kann er aufzeigen, wie anhand von scheinbar willkürlichen Einteilungen, denen durch eine Eingliederung in ein System homologer Gegensätze der Anschein von Natürlichkeit und Notwendigkeit gegeben wird, die männliche Vorherrschaft abgesichert wird. Auf sprachlicher Ebene werde zum Beispiel Männlichkeit mit Adjektiven wie hoch, oben, vorne, rechts, gerade, trocken, hart, usw. assoziiert, während Frauen mit tief, unten, hinten, links, krumm, feucht, weich etc. in Verbindung gebracht werden (vgl. Bourdieu/Bolder 2006:35). Die Prägung des Bewusstseins durch Sprache sieht Bourdieu, ähnlich wie die postkolonialen Theoretiker_innen, als zentral an. Dennoch kann ein wirkliches Umdenken aus seiner Sicht nicht allein durch eine Veränderung des Sprachgebrauchs und damit des Bewusstseins geschehen. In seinem Konzept greifen die Herrschaftsstrukturen viel tiefer und sind in den Produktionsbedingungen angelegt, unter denen die Ausbildung von Dispositionen geschieht, die wiederum die Grundlage für einen bestimmten Habitus bilden. Er führt dazu aus:

„Die von der feministischen Bewegung geforderte symbolische Revolution kann sich nicht auf eine bloße Umkehrung des Bewußtseins und des Willens beschränken. Das Fundament der symbolischen Gewalt liegt ja nicht in einem mystifizierten Bewußtsein, das es aufzuklären gälte, sondern in Dispositionen, die an Herrschaftsstrukturen angepasst sind. Infolgedessen kann man eine Aufkündigung des Einverständnisses der Opfer der symbolischen Gewalt mit den Herrschenden allein von einer radikalen Umgestaltung der gesellschaftlichen Produktionsbedingungen jener Dispositionen erwarten“ (ebd.:77).

Die „Aufkündigung des Einverständnisses der Opfer symbolischer Gewalt“ erfordert, wenn sie denn überhaupt möglich ist, einen sehr tiefgreifenden gesell-

schaftlichen Wandlungsprozess, der vor allem deswegen schwierig in Gang zu setzen ist, da im Sinne der verkannten „symbolischen Herrschaft“ diese Herrschaftsverhältnisse den Beherrschten dabei in vielen Fällen unbewusst bleiben und durch das Verhalten von Männern UND Frauen immer wieder reproduziert werden. So meint auch Bourdieu:

„Die Frauen selbst wenden auf jeden Sachverhalt und insbesondere auf die Machtverhältnisse, in denen sie gefangen sind, Denkschemata an, die das Produkt der Inkorporierung dieser Machtverhältnisse sind und die in den Gegensätzen auf denen die symbolische Ordnung basiert, ihren Ausdruck finden [...]. Die Beherrschten wenden vom Standpunkt der Herrschenden aus konstruierte Kategorien auf die Herrschaftsverhältnisse an und lassen diese damit als natürlich erscheinen“ (Bourdieu/Bolder 2006:63, 65).

Als Beleg führt Bourdieu die Art und Weise an, wie die Frauen in Frankreich sich dem gesellschaftlichen Schönheitsideal unterwerfen und selbst dabei häufig abwerten. Als weiteres Beispiel dient ihm das verbreitete Idealbild eines Partners, der größer und älter zu sein hat als die Frau (Bourdieu verengt den Blick hier auf die heterosexuelle Frau.): „...um ihrer eigenen Würde willen, können die Frauen nur einen Mann wollen und lieben, dessen Würde durch den Umstand, daß er sie sichtlich ‚übertragt‘, klar bezeugt ist“ (Bourdieu/Bolder 2006:68 Hervorh. i. O). Auch wenn dies im Einzelfall immer anders sein kann, versucht Bourdieu hier allgemeine gesellschaftlich beobachtbare Tendenzen zu beschreiben.

Feministinnen, wie zum Beispiel die Soziologin Beverly Skeggs, widersprechen an dieser Stelle und weisen darauf hin, dass die Denk- und Handlungsmöglichkeiten von Subjekten so zu einseitig dargestellt seien. Herrschaftssituationen seien in vielen Fällen durchaus bewusst und Frauen würden sich dazu bewusst verhalten. Sie würden sich jedoch oft auch dann, wenn sie ihre Position als unterlegen wahrnehmen, damit entweder durch bestimmte Strategien arrangieren oder eben auch aktiv dagegen Widerstand leisten (vgl. Skeggs 2004:25f). Zwar werde ein solcher Widerstand nur dann wahrgenommen, wenn die Frauen sich in einer „Sprecherinnen-Position“ befinden, die im gesellschaftlichen Diskurs gehört wird, doch sei dieser Widerstand durchaus vorhanden.

Ein weiblich geprägter Habitus, der gesellschaftlich von Anfang an dadurch beeinflusst wird, dass er dem männlichen als unterlegen konstruiert wird, wirkt sich insofern auf Weiterbildungsteilnahme aus, als dass das Zutrauen in die eigenen Möglichkeiten und das Wissen um die Legitimität des eigenen Anspruchs auf gleichberechtigte Teilhabe oft weniger ausgeprägt sind als bei männlichen Personen. Dies zeigt sich auch an Phänomenen wie zum Beispiel der so-

genannten „Gläsernen Decke“, der unsichtbaren Aufstiegsbarriere. Diese Metapher steht für die Beobachtung, dass Frauen meist in mittleren Managementpositionen verbleiben, weil sie sich den Schritt nach ganz oben häufig selbst nicht zutrauen und/oder ihnen dieser auch gar nicht zugetraut wird. Der Soziologe Carsten Wippermann kann dies in seiner 2010 publizierte Studie „Frauen in Führungspositionen. Barrieren und Brücken“ anhand von 511 Repräsentativbefragungen mit Frauen und Männern in Führungspositionen, mit denen ihre berufsbezogenen Einstellungen erhoben werden, sehr eindrücklich aufzeigen (vgl. Wippermann 2010).

Das Habituskonzept im Zusammenhang mit der Entscheidung für Weiterbildungsteilnahme

Die anthropologische Grundannahme Bourdieus liegt darin, dass soziale Akteur_innen mit systematisch strukturierten Vorgaben ausgestattet sind, die für ihre Praxis – und ihr Denken über die Praxis – konstitutiv sind, wenngleich sie ihnen oft nicht bewusst sind. Diese strukturierten Vorgaben speisen sich dabei vor allem aus den Kapitalien, die die Grundlage für die eigene Positionierung im sozialen Raum und somit für die Ausformung der Lebensstile bilden und aus der sozialen Praxis, die geprägt ist von Herrschaftsverhältnissen und den eigenen individuellen Dispositionen.² Das Habituskonzept dient Bourdieu dabei als Erklärung für die Frage, wie soziale Praxis zustande kommt und auf welche Art und Weise diese soziale Praxis von den unterschiedlichen Akteuren rezipiert wird. So beschreibt Bourdieu den Habitusbegriff in der „Reflexiven Anthropologie“ unter anderem als „ein sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:154). Der Habitus ist dabei nicht wie ein unabänderliches Schicksal zu begreifen, wenn er auch einer gewissen Trägheit, der Hysteresis (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:164), unterliegt.

„Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionensystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird. Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:167).

2 Zu den Kapitalien selbst und den sozialen Räumen folgen genauere Erläuterungen.

Dauerhaft ist vor allem der Habitus in seiner „inkorporierten“ Form. Thompson beschreibt in seinem Vorwort zu Bourdieus Essaysammlung „Was heißt Sprechen“ (Bourdieu/Beister 2005) die Verkörperlichung des Habitus durch die Geschichte:

„Der Körper ist ein Träger von inkorporierter Geschichte. Die praktischen Schemata, über die sich der Körper organisiert, sind ein Produkt von Geschichte und zugleich Quelle von Praktiken und Wahrnehmungen, die diese Geschichte reproduzieren“ (Thompson 2005: 15).

Markus Schwingel bringt die Funktion des inkorporierten Habitus in seiner Einführung zu Bourdieu präzise auf den Punkt:

Diese inkorporierte Form des Habitus mit den „in ihm angelegten ästhetischen Beurteilungs- und Wahlschemata [ist] dafür verantwortlich, dass auf der symbolischen Ebene kultureller Praktiken – im weitesten Sinne, von den Ernährungsgewohnheiten über Formen des Wohnens bis hin zu den Weisen des Umgangs mit (legitimer) Kunst – genau derjenige Lebensstil realisiert wird, der mit den gesellschaftlichen Existenzbedingungen objektiv (im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen) und subjektiv (in Bezug auf die klassenspezifischen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata) vereinbar ist“ (Schwingel 2005:114).

Es muss betont werden, dass dabei nicht von der Umsetzung eines ganz bestimmten Lebensstils und bestimmter damit verbundener Praktiken an sich gesprochen wird, sondern dass der Spielraum dessen, was an Praxis möglich (und unmöglich) ist, durch den Habitus festgelegt wird. Einzelne Praktiken werden durch den Habitus nicht inhaltlich dominiert, als vielmehr die Art und Weise ihrer Ausführung bestimmt. „Er „leitet“ ihre Handlungen und Neigungen, ohne sie strikt zu determinieren“ (Thompson 2005:15). Die Teilnahme an Weiterbildung an sich ist also nicht ausschließlich vom Habitus abhängig, aber wie und woran teilgenommen wird, ob die Person sich aufgehoben und dazugehörig fühlt oder nicht, welche Erwartungen daran geknüpft werden etc.; diese Dinge werden durch den jeweiligen Habitus mitbestimmt. Nach Schwingel lassen sich drei Dispositionen des Habitus analytisch auseinander halten:

„Die Wahrnehmungsschemata, welche die alltägliche Wahrnehmung der sozialen Welt strukturieren, die Denkschemata, zu denen (a) die „Alltagstheorien“ und Klassifikationsmuster zu rechnen sind, mit deren Hilfe die Akteure die soziale Welt interpretieren und kognitiv ordnen, (b) ihre impliziten ethischen Normen zur Beurteilung gesellschaftlicher

Handlungen [...] und (c) ihre ästhetischen Maßstäbe zur Bewertung kultureller Objekte und Praktiken, kurz ihr „Geschmack“ sowie die Handlungsschemata, welche die (individuellen oder kollektiven) Praktiken hervorbringen“ (Schwingel 2005:62).

Die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata werden durch die soziale Praxis und ihre scheinbar gegebenen objektiven Möglichkeiten strukturiert und dienen durch ihre Anwendung immer wieder der Reproduktion dieser Strukturen. Die Soziologin Beate Krais, die unter anderem mit Gunter Gebauer eine differenzierte und übersichtliche Publikation zum Verständnis des Habitus nach Bourdieu verfasst hat, ergänzt, dass die objektiv gegebenen Möglichkeiten und Notwendigkeiten aber nicht nur „das Verhältnis der Individuen zur Welt, ihren Geschmack und ihre Lebensgewohnheiten [bestimmen], sondern auch ihre Zeithorizonte, ihre Hoffnungen und Erwartungen für die Zukunft und ihre Strategien der Reproduktion oder Veränderung ihrer sozialen Lage“ (Krais/Gebauer 2008: 41).

Bei einem Wechsel von einer Gesellschaft in eine andere trifft der Habitus vermehrt auf Umstände, auf die er nicht abgestimmt ist (vgl. Bremer 2007:256). Dies kann vor allem für Migrant_innen schwierig werden, die aus einem gesellschaftlichen Umfeld kommen, das sie nicht in einer ähnlichen Strukturierung in Deutschland wiederfinden. Umgekehrt kann es zum Beispiel für Akademiker_innen, die sich aus dem Umfeld ihrer zum Beispiel indischen Universität heraus in das Umfeld von deutschen Akademiker_innen begeben, viele Habitus-Überschneidungen geben, die ihnen ein Einfügen in die in Deutschland zu findenden Netzwerke erleichtern. Der in Weiterbildungseinrichtungen vorherrschende Habitus muss möglichst dem „Geschmack“ der angesprochenen Teilnehmenden entsprechen, damit ihre Angebote auch angenommen werden. Dies scheint eine banale Erkenntnis zu sein und ist doch maßgeblich bei der Frage, wie Angebote für Nicht-Teilnehmer_innen konzipiert werden können. Sie müssen sich in Ansprache und Gestaltung entlang der Bedürfnisse derjenigen orientieren, die sich bisher nicht angesprochen fühlen. Dies kann schwierige Rahmenbedingungen wie eine Einbindung in familiäre Verpflichtungen, fehlende Zukunftsperspektiven oder auch finanzielle Notsituationen u. a. zwar nicht aufheben, bietet jedoch eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Personen sich überhaupt angesprochen fühlen und ein Interesse an Teilnahme entwickeln. Gleichzeitig führt die oben erwähnte Hysteresis des Habitus dazu, dass, selbst wenn Rahmenbedingungen sich verändern, die Verinnerlichung der „objektiven Chancen in Gestalt subjektiver Hoffnungen“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:164), die sich nach Bourdieu zum Beispiel auf Schule, Heiratsmarkt, Wissenschaft, Politik und – ich ergänze hier – auch den Arbeitsmarkt be-

ziehen, weiterhin von der Teilnahme an Weiterbildung abhalten kann, wenn die Chancen eher als gering eingeschätzt werden.

Auf Zukunft gerichtete Strategien und subjektive Hoffnungen sind in den gegenwärtigen westlichen Gesellschaften stark mit der Institution „Schule“ bzw. dem Bildungssystem verknüpft, denn „(d)ie Investition in Bildung ist nicht nur der zentrale Ort für die berufliche Platzierung der Individuen und damit ihrer gesamten Lebenschancen geworden, sie ist auch der wichtigste Mechanismus sozialen Aufstiegs“ (Krais/Gebauer 2008:41). Mit der daraus folgenden Unumgebarkeit der Teilnahme am *Lifelong Learning* für beruflichen Erfolg und Aufstieg in der heutigen Wissensgesellschaft geht die Notwendigkeit einher, eine Wertschätzung dieses lebenslangen Lernens in den eigenen Lebensstil zu integrieren.

Doch wie entwickelt sich eigentlich „Weiterbildungsaspiration“ und wie kommt es dabei zu einer Integration einer wertschätzenden Einstellung in den Habitus der Individuen? In Bourdieus „soziologischem“ Menschenbild steht der die gesellschaftlich geprägte Akteur in im Mittelpunkt. Der sich mit Strategien lebenslangen Lernens auseinandersetzende Axel Bolder betont in diesem Zusammenhang: „Der *Sinn* beschäftigungsnaher Weiterbildung muß, soll sie denn akzeptiert werden, individuell, vor dem Hintergrund der eigenen und [...] der kollektiven Erfahrung, nachvollzogen werden können“ (Bolder/Hendrich 2000:260 Hervorh. i. O.). Nur dann kann eine Wertschätzung, ein Wunsch nach Weiterbildungsteilnahme entstehen.

Eine weitere Schwierigkeit, die sich im Zusammenhang mit Weiterbildungsteilnahme ergeben kann, ist der häufige Mangel an *Feldkenntnis* bei Personen, die entweder nicht in Deutschland zur Schule gegangen sind oder nur über sehr niedrigschwellige Schulbildung verfügen. Der mit dem Habitus-Begriff korrespondierende Begriff des *Felds* soll im nächsten Abschnitt erläutert werden.

„Weiterbildungseinrichtungen? Kenn ich nicht.“

– Das Feldkonzept

Felder, so wie Bourdieu sie konzipiert, unterliegen einer bestimmten Eigenlogik und funktionieren als zusammenhängendes „System“. Sie lassen sich in unterschiedlichen Bereichen des sozialen Lebens ausmachen (beispielsweise religiöses Feld, literarisches Feld etc.) und sind bestimmten, dem Habitus angepassten, symbolischen Codes, Strukturierungen, Positionierungen und Rangordnungen unterworfen, die die Regeln bestimmen, nach denen in diesen Feldern gehandelt wird (vgl. Moebius 2006:56; Krais/Gebauer 2008:55). Die Positionierungen im Feld wiederum hängen von der Verteilung der Macht beziehungsweise des Kapitals ab. Bourdieu definiert das Feld demnach als

„[...] Netz oder eine Konfiguration von *objektiven Relationen zwischen Positionen* [...]. Diese Positionen sind in ihrer Existenz und auch in den Determinierungen, denen die auf ihnen befindlichen Akteure oder Institutionen unterliegen, objektiv definiert, und zwar durch ihre aktuelle und potentielle Situation (*situs*) in der *Struktur der Distribution der verschiedenen Arten von Macht* (oder Kapital), deren Besitz über den Zugang zu den in diesem Feld auf dem Spiel stehenden spezifischen Profiten entscheidet, und damit auch durch ihre objektiven Relationen zu anderen Positionen (herrschend, abhängig, homolog usw.)“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:127 Hervorh. d. Verf.).

Die vom Habitus generierte Praxis findet also nicht in einem neutralen Raum statt, sondern eben in diesen Feldern (vgl. Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006: 169f). Die Felder beinhalten die relative Eigenständigkeit sozialer Tatsachen (*faits sociaux*) und den Zwang (*contrainte sociale*), den diese den Handelnden auferlegen. Damit ist gemeint, dass es von der jeweils subjektiven Wahrnehmung relativ unabhängige objektive Strukturen gibt, die die Akteure mit äußeren Zwängen belegen, die gleichsam das Gegenstück zu den inneren, habituell bedingten Zwängen darstellen (vgl. Schwingel 2005:83). Übertragen auf die Weiterbildung sind es Weiterbildungsgesetze und Vorgaben der jeweiligen Institution sowie ein Bündel an informellen, unausgesprochenen, aber doch wirksamen Regeln, die den Rahmen für die Möglichkeiten und Begrenzungen der Akteure_innen bieten.

Es lassen sich fünf wesentliche Charakteristika ausmachen, anhand derer Bourdieu sein Konzept des sozialen Feldes konzipiert. Sie sollen im Folgenden anhand des Praxisfelds der Weiterbildung erläutert werden. Ein soziales Feld wird als Kräftefeld gedacht, ähnlich einem Spiel, in dem es um einen spezifischen Einsatz geht. Es ist ein nach einer eigenen Logik funktionierendes Spiel um Macht und Einfluss (vgl. Krais/Gebauer 2008:56). Überträgt man die Metapher des Spiels auf das Feld der Weiterbildung wird evident, dass für eine Teilnahme an dem „Spiel“ Weiterbildung zunächst einmal die Kenntnis der Spielregeln Voraussetzung ist. Für die Gruppe der „Teilnehmenden“ heißt das, dass sie sich dazu vertieft mit Fragen zum Feld auseinandersetzen müssen. Welche Weiterbildungsanbieter (Spielfelder) gibt es? Wo melde ich mich an (Startpunkt)? Wie sind die Angebote strukturiert? Welches Angebot ist für mich das passende? Welche Verbindlichkeiten gehe ich durch eine Teilnahme ein (Spielregeln)? Welchen Nutzen kann mir die Teilnahme bringen (Gewinn)? Eine gut ausgebaut Lern- und Weiterbildungsberatung kann die Schnittstelle sein, an der diese „Spielregeln“ auch den Personengruppen erklärt werden, die mit ihnen noch

nicht oder nicht ausreichend vertraut sind. Die in der Überschrift formulierte Aussage „Weiterbildungseinrichtungen? – Kenne ich nicht.“³ offenbart, dass dort eine Person spricht, die mit den „Spielregeln“ des Feldes nicht vertraut ist. Sie hat so auch keine Möglichkeit, das Für und Wider von Weiterbildungsteilnahme für sich abzuwägen, und bleibt aus dem Feld ausgeschlossen. Verantwortliche im Weiterbildungsfeld müssen daher Wege finden, um die Spielregeln so weit wie möglich transparent zu machen, um Gründen für Nichtteilnahme entgegenwirken zu können und Interesse am „Mitspielen“ zu wecken.

Ein soziales Feld wird nach Bourdieu erst zu einem eigenständigem Gebiet, wenn es Personen gibt, die eine bestimmte Dimension gesellschaftlicher Praxis zu ihrem Beruf gemacht haben, das heißt, wenn einer zunächst einmal analytisch denkbaren Gliederung der Gesellschaft die reale gesellschaftliche Arbeitsteilung entspricht (Krais/Gebauer 2008:56). Im Feld der Weiterbildung sind dies die Personalentwickler_innen, das Studienmanagement, die Prüfungsverwaltung, die Entwickler_innen von Lehrmaterialien, die pädagogischen Mitarbeiter_innen, die vielen freiberuflichen Honorarkräfte, die Lernberater_innen, diejenigen, die sich wissenschaftlich mit Themen der Weiterbildung auseinandersetzen u. a.

Die Vorstellung von der Homogenität des „Systems“, wie sie bei den systemtheoretischen Ansätzen (Luhmann u. a.) vorhanden ist, wird durch Bourdieu aufgegeben. Durch das Denken des Feldes als Kräftefeld wird von vornherein unterstellt, dass die „Spieler_innen“ in relevanten Merkmalen verschieden sind. Diese Verschiedenheit ist dabei konstitutiv für das soziale Feld (vgl. Krais/Gebauer 2008:57). Das Feld definiert den Raum des Möglichen, welcher aus einer Menge Zwänge und gleichzeitig einer Menge „möglicher Nutzungen“ besteht. Dabei bestimmt sich das Gewicht der einzelnen Beteiligten durch ihre objektive Beziehung zu anderen. Es verändert sich mit jeder Interaktion (vgl. Krais/Gebauer 2008:58). Tatsächlich sind die Machtverhältnisse und Möglichkeiten zum Beispiel in der üblichen Volkshochschulkonstellation „Politik – Direktion – hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende – Kursleitende – Kursteilnehmende“ sehr ungleich verteilt. Bei einem Organisationsveränderungsprozess müssten alle diese Ebenen im Rahmen ihrer Macht- und Einflusspositionen berücksichtigt werden. Eine interkulturelle Öffnung einer Weiterbildungseinrichtung müsste daher von der Einflussnahme von politischen Entscheidungsträgern

3 Eine Aussage, die von den meisten Interviewpartner_innen in unterschiedlicher Art und Weise formuliert wurde. Mit dem Begriff „Volkshochschule“ konnten hingegen die meisten etwas anfangen, womit das Weiterbildungsfeld aber sehr eingeschränkt bleibt.

bis zu der Sensibilisierung von Kursteilnehmenden für ihre „neuen“ Mitlernenden alle Ebenen erfassen, um das „Spielfeld“ umstrukturieren zu können.

Das „Spiel“, das im sozialen Feld gespielt wird, ist nach Bourdieu „tiefster Ernst, geht es doch um die soziale Existenz der Akteure [...]“. Es ist ein „Spiel“ um Macht und Einfluss, um die Durchsetzung der eigenen Sichtweisen im Horizont des in diesem Felde Möglichen, und jeder, der sich einlässt auf dieses „Spiel“, muss das Feld als selbstverständliche objektive Ordnung für sich erfahren haben (*doxa*) und dabei die „illusio“, den Glauben an die Sinnhaftigkeit des Spiels, mittragen. Diese ist die Bedingung dafür, dass Personen sich in dem Feld einordnen (wollen) und mitspielen können. Dies zeigt sich sowohl in der geistigen Haltung als auch im körperlichen Handeln (vgl. Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:128). Personen, die sich an dem Weiterbildungsspiel beteiligen wollen, müssen also daran glauben, dass es das Feld gibt, sich der Einsatz lohnt, dass sie in der Lage sind, das Spiel mitzuspielen und dass sie auch Erfolg haben können. Der Gewinn muss dabei einer sein, der von allen Mitspieler_innen als etwas „Wichtiges“ und „Erstrebenswertes“ angesehen wird. Sie teilen in einer Art von heimlichem Einverständnis „[...] die nicht weiter zu hinterfragende Anerkennung“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:128) für den Einsatz im Spiel. Sie müssen sich mit ihrer Teilnahme identifizieren und den „Mikrokosmos des Feldes als selbstverständlich erfahren“ (Krais/Gebauer 2008:59). Wenn Individuen sich in einem Feld nicht sicher fühlen und das Gefühl haben, sich dort nicht auszukennen, werden sie Scheu haben, dieses Feld zu betreten. Aber nicht nur Unsicherheit, auch das Gefühl, dass die Teilnahme an dem Spiel keinen für sie relevanten Gewinn bringt, kann sie von einer Investition in das Feld Weiterbildung abhalten. Es müssen Wege gefunden werden, trotz dieser Gründe⁴ einen niedrigschwelligen Zugang zu Weiterbildung möglich zu machen, wenn Adressat_innen von Weiterbildung zur Teilnahme bewegt werden sollen.

Mit dem Konzept des sozialen Feldes ist die Vorstellung einer Entsprechung zwischen den Positionen der Akteur_innen im sozialen Feld und dem Habitus, also den inhaltlichen Positionen, für die sie stehen, verbunden. „Die Strategien der Akteure sind abhängig von ihrer Position im Feld, das heißt in der Distribution des spezifischen Kapitals, und von ihrer Wahrnehmung des Feldes, das heißt von ihrer Sicht auf das Feld als der Sicht, die sie von einem bestimmten Punkt im Feld aus haben“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:132). Die Per-

4 Es wird von Gründen und nicht von Barrieren gesprochen, da die Barrieren lediglich von außen gesetzt scheinen und die subjektiven Begründungen der Handelnden bei dieser Begrifflichkeit nicht mitgedacht werden (vgl. Grotlüschen/Krämer 2009:19ff).

sonen auf den einzelnen Strukturebenen einer Weiterbildungseinrichtung haben also, abhängig von ihrer Beziehung zu den anderen Personen im Weiterbildungsfeld, eine unterschiedliche Position, Geltung und Sichtweise. Nicht alle Fachbereichsleitungen oder Kursleitenden haben den gleichen Einfluss, nur weil sie sich auf derselben Strukturebene bzw. inhaltlichen Position befinden. Dieser Einfluss ist abhängig von verschiedenen weiteren Kriterien, wie den sozialen Beziehungen zu den anderen Personen und ihrer allgemeinen Stellung im Feld. Die komplexe Position der einzelnen Personen im Feld muss bei angestrebten Veränderungsprozessen immer mit berücksichtigt werden.

Das Feldkonzept ist also in vielerlei Hinsicht für die Analyse von Weiterbildungsteilnahme fruchtbar. Schwierig bleibt die genaue Definition des Felds Weiterbildung. Was zum Beispiel zählt zu beruflicher Weiterbildung, was ist eher allgemeine Weiterbildung? Auch die Heterogenität der Mitspieler_innen wirft immer wieder die Frage danach auf, wer zu den Mitspieler_innen in diesem Feld gehört und wie sich ihre jeweilige Sichtweise auf das Feld bestimmen lässt. Weitere zu stellende Fragen wären: Wie sieht die Machtverteilung in den verschiedenen Einrichtungen aus und welche Rahmenbedingungen stützen diese Macht? Warum nehmen manche Adressat_innen auch dann nicht an Weiterbildung teil, wenn sie die Spielregeln des Felds beherrschen und akzeptieren? Wer kann die Regeln in dem Spielfeld ändern und wer nicht? Welche Form von Kapital ist die ausschlaggebende für die Position im Raum und für die Entscheidung zur Weiterbildungsteilnahme? Gibt es überhaupt eine Kapitalform, die wichtiger ist als alle anderen? Auf die verschiedenen Formen von Kapital soll im Folgenden eingegangen werden.

„Das kann ich mir nicht leisten...“ – Die Kapitalsorten

Im unmittelbaren Zusammenhang mit den feldspezifischen Spielregeln steht auch die Verfügbarkeit von Ressourcen, die den Akteur_innen in den Feldern zur Verfügung stehen. Diese Ressourcen, von Bourdieu als Kapital bezeichnet, definiert er folgendermaßen:

„Kapital ist akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form: [...] Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, daß nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist“ (Bourdieu 1983:183).

So verteilt sich scheinbar „objektiv“ für alle gleich zu erwerbendes Kapital im Rahmen von Machtverhältnissen in Bedingungen von Konkurrenz und fehlender

Chancengleichheit anhand der Grenzlinien von Macht, „d. h. der Gesamtheit der ihr [der gesellschaftlichen Welt] innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgchancen der Praxis entschieden wird“ (Bourdieu 1983:183). Bourdieu unterscheidet dabei drei Kernformen von Kapital: *ökonomisches*, *soziales* und *kulturelles Kapital*. Schwingel führt dazu genauer aus:

„Diese Kapitalformen stellen das *theoretische* Kriterium zur Differenzierung der spezifischen Felder dar. Die *praktische* Verfügung über die entsprechende Sorte Kapital bedingt die Handlungs- und Profitchancen, die ein Akteur innerhalb eines spezifischen sozialen Feldes de facto hat“ (Schwingel 2005:85 Hervorh. i. O.).

Hinzu kommt das *symbolische Kapital*, womit jene Form von Kapital gemeint ist, welche der Hervorhebung und Anerkennung, dem Prestige, dient und dabei unabhängig vom ökonomischen und kulturellen Kapital existiert. Alle vier sollen nachfolgend dargestellt werden.

Der oben bereits beschriebene Habitus wird nach Bourdieu maßgeblich über das ökonomische und kulturelle Kapital, über das jemand verfügt, strukturiert. Allerdings wird in Bourdieus Ausführungen die Frage, inwiefern auch das soziale Kapital den Habitus beeinflusst, nicht abschließend beantwortet.

Das *ökonomische Kapital* umfasst Besitz- und Verhältnisse. „Es ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts [...]“ (Bourdieu 1983: 185). Der ökonomische Status ist aufgrund der oft prekären beruflichen Situation von Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund und hier insbesondere den Migrant_innen unter ihnen meist sehr niedrig. Hinzu kommt eine hohe Armutsgefährdung sowie die Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt, die die Lebenssituation vieler Migrant_innen prägen (vgl. Sprung 23.4.09). Es gibt zwar auch andere Gruppen, wie die Gruppe der Unternehmer_innen, erfolgreichen Wissenschaftler_innen, gut ausgebildeten Angestellten und Arbeiter_innen mit einem sogenannten Migrationshintergrund. Menschen, die mit ihrer Lebenssituation zufrieden sind, weil sie in Deutschland beruflich und gesellschaftlich angekommen sind und mit ihren Erfahrungen und ihren beruflichen Fähigkeiten auch für diejenigen eine Vorbildfunktion haben, die sich auf dem Weg dorthin befinden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2003:6). Doch verfügen viele der zu diesen Gruppen Gehörigen nicht über ausreichend ökonomische Ressourcen, um im Weiterbildungsfeld „mitzuspielen“ und durch die so ermöglichte berufliche Verbesserung das eigene ökonomische Kapital zu erhöhen. Diese Ressourcen

beziehen sich zum Beispiel auf die Möglichkeit einer finanziellen Versorgung durch die Familie während der Bildungszeiten.

Mit *sozialem Kapital* beschreibt Bourdieu „die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger *institutionalisierten* Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen“ (Bourdieu 1983:190). Er bezeichnet damit also diejenigen Vorteile, die sich aus sozialen Beziehungen, aus Verwandtschaft, sozialen Netzwerken oder allgemein aus der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen und Institutionen ergeben, also das, was man umgangssprachlich mit „Vitamin B“ bezeichnet (vgl. Moebius 2006: 55).

Genauso wie alle anderen Kapitalsorten ist auch das soziale Kapital unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar (vgl. Bourdieu 1983:185). Über je mehr Vitamin B jemand verfügt, desto größer sind die Chancen einen guten Arbeitsplatz oder auch Zugang zu bestimmten kulturellen Ressourcen zu erhalten. Generell stellt sich bei dieser Kapitalsorte die Frage, inwiefern Freundschaften und Liebesbeziehungen sich im Rahmen dieser Kapitalsorte wiederfinden. Es liegt die Vermutung nahe, dass nicht menschliche Beziehungen im Allgemeinen als soziales Kapital gelten, sondern in dem Moment, in dem sie zu ökonomischer Absicherung oder zur Akkumulation von ökonomischem Kapital verhelfen, als Kapital begriffen werden können.

Das soziale Kapital ist bei vielen zugewanderten Personen eher gering. Oftmals verfügen sie zwar über große Verwandtschaftsnetzwerke und einen guten Zusammenhalt in der jeweiligen Migrant_innen-Community. Aber aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit unter Migrant_innen und dem oft niedrigschwelligen Lohnsektor, in dem die meisten Teilgruppen der Personen mit Migrationshintergrund arbeiten, sind sie in Deutschland oft nicht an den für den beruflichen Aufstieg relevanten Schaltstellen positioniert. So lassen sich die vorhandenen Beziehungen nur in geringem Maße in ökonomisches oder kulturelles Kapital umwandeln. Zudem wird ihre Zugehörigkeit zu dem Land, in dem sie leben, permanent durch verschiedene ausgrenzende Zuschreibungen in Frage gestellt.

Das *kulturelle Kapital* „ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln“ (Bourdieu 1983:185). Es lässt sich mit Bourdieu in drei Dimensionen untergliedern: In *objektiviertes*, *institutionalisiertes* und *inkorporiertes* kulturelles Kapital.

Unter *objektiviertem* kulturellem Kapital sind zum Beispiel Gemälde, Bücher oder auch Musikinstrumente zu verstehen. Das objektivierte kulturelle Kapital

ist in migrantischen Familien oftmals ein anderes als das, was tradiert in den autochthon deutschen Familien vorhanden ist. Für die Frage der Weiterbildungsteilnahme ist diese Form des kulturellen Kapitals jedoch nicht in dem Maße relevant, wie das institutionalisierte kulturelle Kapital, da vermutet werden kann, dass es nicht so sehr in einen direkten Zusammenhang mit Weiterbildungsentscheidungen zu bringen ist.

Institutionalisiertes kulturelles Kapital drückt sich vor allem in Bildungstiteln aus. Im Rahmen der Bildungsexpansion und der steigenden Arbeitslosigkeit seit den 1990er Jahren hat die Wertigkeit von Bildungsabschlüssen noch weiter zugenommen. HRADIL beschreibt in diesem Zusammenhang eine Wandlung der Wahrnehmung von Bildung „[...] von einer knappen, zureichenden, aber nicht unbedingt notwendigen, zu einer *reichlich vorhandenen, notwendigen, aber nicht unbedingt zureichenden* Voraussetzung zur Erreichung gutgestellter Berufspositionen“ (Hradil/Schiener 2005:173 Hervorh. i.O). Er konstatiert:

„Ohne entsprechende formale Bildungsabschlüsse war weniger zu erreichen denn je. So gesehen, hat keine Entwertung, sondern eine Aufwertung von Bildungsabschlüssen überhaupt stattgefunden. Sie müssen allerdings mehr denn je durch Zusatzqualifikationen (Praktika, Auslandsaufenthalte, Fremdsprachenkenntnisse etc.) und durch ‚extrafunktionale‘ Fertigkeiten (Teamfähigkeit, Kommunikationsverhalten usw.) ergänzt werden. (...) So haben im Gefolge der Bildungsexpansion das Geschlecht, „Beziehungen“, die ethnische Zugehörigkeit, die Schichtzugehörigkeit und das damit verbundene „Auftreten“ nachweislich wieder an Bedeutung gewonnen“ (Hradil/Schiener 2005: 174).

Viele Migrant_innen bringen zum Zeitpunkt ihrer Einwanderung bereits erworbene Bildungsabschlüsse mit, die in Deutschland dann nicht anerkannt werden, was in der 2007 von der Gemeinschaftsinitiative Equal durchgeführten Studie „Brain Waste“ auch anhand von umfangreichem Datenmaterial belegt werden konnte (vgl. Englmann/Müller 2007). Es gibt aktuell Bemühungen der Europäischen Union im Rahmen des Programms ECVET (European Credit System in Vocational Education and Training), ein einheitliches Punktesystem für die europäischen Mitgliedstaaten zu entwickeln, das zukünftig eine Vergleichbarkeit von Qualifizierungsmaßnahmen in der beruflichen Weiterbildung möglich macht und transnationale Mobilität fördern soll (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009:46). Im Rahmen des Bologna Prozesses wird das Accreditation of Prior Learning (APL)-Programm durch verschiedene Initiativen vorangetrieben, ohne dass es jedoch ein einheitliches System gäbe (vgl. Zeuner 2008). Auch die Konzeption des EQF (Europäischer Qualifikationsrahmen) ist ein Vorstoß in diese Richtung. Unberücksichtigt bleiben dabei noch immer die

Kompetenzen derjenigen, die nicht aus den Mitgliedstaaten der Europäischen Union stammen und in Deutschland doch den größten Anteil der Migrant_innen ausmachen. Bei Bildungsinländer_innen kommt bei dieser Kapitalform die Schwierigkeit hinzu, dass sie häufig über niedrigere Schulabschlüsse verfügen als die Deutschen ohne Migrationshintergrund in ihrer Altersgruppe und somit in der Konkurrenz um Qualifikationsplätze benachteiligt sind (vgl. Granato 2003: 37).

Dass auch Bildungsinländer_innen häufig über niedrige Bildungsabschlüsse, also wenig institutionalisiertes kulturelles Kapital verfügen, lässt sich mit Bourdieu darüber erklären, dass das von diesen Kindern und Jugendlichen aus dem Elternhaus mitgebrachte kulturelle Kapital als weniger wertvoll angesehen wird. So legt er in seinem 1971 erschienenen Werk „Die Illusion der Chancengleichheit“ dar, wie das Bildungssystem zur Perpetuierung von Ungleichverteilungen dadurch beiträgt, dass es statistisch gesehen die Laufbahn der Kinder und Jugendlichen begünstigt, die mit einem schon in der Familie erworbenen höheren Kulturkapital in den Wettlauf um Bildungstitel eintreten (Bourdieu u.a. 1971). Diese Beobachtung lässt sich auch auf das deutsche Bildungssystem übertragen, in dem Kinder schon im Alter von zehn Jahren aufgrund ihrer Schulnoten, abhängig vom Bundesland, in zwei bis drei Leistungsgruppen sortiert werden. Dies geschieht, ohne dem Umstand ausreichend Raum zu geben, dass die als Selektionskriterium dienenden Schulnoten massiv vom mitgebrachten kulturellen Kapital und – zum Beispiel im Falle von Nachhilfebedarf – auch vom ökonomischen Kapital der Eltern abhängig sind. So sind Schüler_innen mit einem zugeschriebenen Migrationshintergrund selbst bei gleichem Sozialstatus seltener auf dem Gymnasium und häufiger in den niedriger qualifizierenden Schularten zu finden. Sie verlassen im Vergleich zu Deutschen ohne Migrationshintergrund doppelt so häufig eine allgemeinbildende Schule, ohne zumindest den Hauptschulabschluss zu erreichen, während Deutsche ohne Migrationshintergrund dreimal so häufig die Hochschulreife erwerben (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006:72).

Doch nicht nur das schulische Bildungssystem, sondern auch das Weiterbildungssystem führt die Selektion und Verschärfung von Ungleichheiten weiter. Der sozial sortierende und auslesende Effekt des Bildungswesens ist in der Erwachsenenbildung seit langem unter den Begriffen der „doppelten Selektivität“ (Faulstich 1981:61ff) bzw. der „Weiterbildungsschere“ bekannt. Nach dem Matthäusprinzip gilt die Formel: „Wer hat, dem wird gegeben...“ (vgl. Bremer 2007:22), und so partizipieren gegenwärtig vor allem diejenigen an institutionalisierter Weiterbildung, die ohnehin schon über höhere Bildungsabschlüsse, also über höheres kulturelles Kapital verfügen und dadurch in (gehobenen) berufli-

chen Bereichen tätig sind. Betrachtet man den Bereich informeller Weiterbildung, so grenzt sich die Gruppe der aktiv Teilnehmenden noch weiter ein und es kann hier von einer „technik- und bildungsabhängigen Dreifachen Selektivität“ (Grotluschen 2006:117) gesprochen werden. Diese Regel gilt in besonderer Weise für einen großen Teil der Personen mit Migrationshintergrund, da diese im Verhältnis zu Deutschen ohne Migrationshintergrund häufiger eine niedrige Bildungsbeteiligung und einen niedrigeren Bildungsstand aufweisen. So kommt auch der Berufsbildungsbericht zum Schluss: „Migrationshintergrund führt in allen Stufen des Bildungssystems zu Benachteiligungen“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008a:81).

Die letzte zu beschreibende Form des kulturellen Kapitals, das inkorporierte kulturelle Kapital, meint vom Subjekt verinnerlichte, in Sozialisation und Bildungsinstitutionen erworbene kulturelle und intellektuelle Fähigkeiten und Kompetenzen wie Sprachgefühl, Abstraktionsvermögen oder Wissen. Sie sind die von Hradil benannten „extrafunktionalen Fähigkeiten“ (s. o.) wie Teamfähigkeit, Kommunikationsverhalten etc. Aber auch das Beherrschen der „Fachsprache“, das Wissen um die richtigen Spielregeln in wechselnden Kontexten und der angesagte „Geschmack“ in bestimmten Feldern, sind Teil dieses inkorporierten Wissens. Als leiblich angeeignete und verinnerlichte kulturelle Kompetenz ist diese Kapitalform, im Unterschied zum ökonomischen Kapital, grundsätzlich körper- und damit personengebunden. Die Strategie, über die dieses Kapital erworben werden kann, ist vor allem die Transmission in der Familie (vgl. Bourdieu 1983:186). Auch interkulturelle Kompetenzen, die jemand im Rahmen der eigenen Sozialisation oder Bildung erwirbt, zählen zu dem, was Bourdieu als inkorporiertes kulturelles Kapital bezeichnen würde. Diese werden im Rahmen einer sich globalisierenden Welt in vielen beruflichen Positionen immer wichtiger. Bezogen auf mehrsprachig aufgewachsene Personen wird im Berufsbildungsbericht festgestellt: „Jugendliche mit Migrationshintergrund stellen aufgrund ihres bikulturellen Hintergrundes und den damit häufig verbundenen interkulturellen Kompetenzen eine Bereicherung der deutschen Wirtschaft und Gesellschaft dar“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009:18). Diese Bereicherung scheint damit vor allem eine wirtschaftliche, neoliberale zu sein, und nicht alle Formen der interkulturellen Kompetenzen haben in der deutschen Gesellschaft eine gleich hohe Anerkennung. So verfügt zum Beispiel eine Person französischer, englischer oder spanischer Herkunft über eine weit höhere Anerkennung und damit auch einen höheren Kapitalwert als sie zum Beispiel eine Person türkischer oder russischer Herkunft hätte. Denn Anerkennung wird letztlich noch immer an den Normen der postkolonial geprägten Mehrheitsgesellschaft gemessen. Darin wird Weiß sein, die Beherrschung westeuropäischer

Sprachen und das Verfügen über eine habituelle Disposition in der sogenannten „christlichen“ Tradition mit den Werten einer individualistischen Gesellschaft als anzuerkennende „Norm“ und alles davon Abweichende als different betrachtet.

Inkorporiertes kulturelles Kapital lässt sich nur durch entsprechende Bildungsarbeit persönlich aneignen. Diese Lernzeit muss von jeder Person, die sich „bilden“ oder „kultivieren“ will, persönlich investiert werden. Wer am Erwerb von Bildung arbeitet, arbeitet an sich selbst, sie_er „bildet sich“. „Das setzt voraus, daß man ‚mit seiner Person bezahlt‘, [...]. D. h. man investiert vor allen Dingen Zeit, aber auch eine Form von sozial konstituierter Libido, [...], die alle möglichen Entbehrungen, Versagungen und Opfer mit sich bringen kann“ (Bourdieu 1983:186). Um diese Lernzeit und Energie auch investieren zu wollen, muss natürlich ein Bewusstsein für die Relevanz dieser Kapitalsorte vorhanden sein und es muss klar sein, auf welchem Weg ein Individuum sich diese aneignen kann. Dies geschieht für gewöhnlich im Rahmen der Sozialisation, bei der durch die Familie vermittelt wird, was als wichtig und aner kennenswert gilt, wobei der über Jahre andauernde Prozess der Vermittlung als solcher verkannt wird. So ist ein Teil kulturellen Kapitals und eine der wichtigsten Ressourcen für Bildungsinvestitionen die von Eltern gesammelte eigene Bildungserfahrung beziehungsweise ihre Einstellung zur Wichtigkeit von Lernen und Bildung. Sie steht für die Verfügbarkeit einer Vielzahl von Ressourcen, die zur Unterstützung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen beitragen können. Ein zentraler Aspekt ist das Wissen über die Struktur des Bildungssystems, das in vielfacher Weise zu nachhaltiger Unterstützung des Bildungserfolgs befähigt, indem es den Familien die Möglichkeit zu strategisch-geschicktem Verhalten eröffnet (vgl. Kristen/Granato 2004:127). Zudem – und hier gibt es einen direkten Anknüpfungspunkt zum ökonomischen Kapital – kann ein Individuum die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen, „wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann (Bourdieu 1983:188)“.

Alle drei beschriebenen Kapitalformen können in symbolisches Kapital umgewandelt werden, das seiner Konstitutionslogik nach unabhängig von dem objektiv-ökonomischen und kulturellen Kapital ist. Das symbolische Kapital ist zu verstehen als „wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien (gemeinhin als Prestige, Renommee usw. bezeichnet)“ (Bourdieu/Schwibs 1985:11}). Beispiele dafür sind Titel, Statussymbole, Auszeichnungen und ähnliches, was der Logik der „Hervorhebung und Anerkennung“ folgt (vgl. Schwingel 2005:93). Als eine der Ausprägungen symbolischen Kapitals in differenzierten Gesellschaften bezeichnet Bourdieu unter anderem

die ethnische Identität, „[...] ein *percipi*, ein Wahrgenommenwerden in Gestalt des Namens oder der Hautfarbe, welches als positives oder negatives symbolisches Kapital fungiert“ (Faulstich-Wieland/Faulstich 2008:175 Hervorh. i.O.). Auch symbolisches Kapital ist demnach nur in geringem Maß bei Migrant_innen und Personen mit scheinbar „erkennbarem“ Migrationshintergrund vorhanden. So geschieht es häufig, dass im Herkunftsland erworbene prestigebesetzte Bildungstitel, durch Nicht-Anerkennung im deutschen System an Kapitalwert verlieren. Hervorhebung und Anerkennung wiederum werden Personen mit Migrationshintergrund in allen drei von dem Anerkennungstheoretiker Honneth beschriebenen Dimensionen „Liebe, Recht und Solidarität“ (Honneth 1994) durch die Mehrheitsgesellschaft häufig versagt. Vor allem die Dimensionen Recht und Solidarität werden durch die aktuelle Gesetzeslage und die gewaltvollen medialen Integrations-Diskurse immer wieder in ihr Gegenteil der Entrechtung und Ausschließung verkehrt. Hinzu kommt das fehlende Privileg, ein „deutsches Aussehen“ oder einen „deutschen Namen“ zu haben. Dadurch entsteht ein von Bourdieu so bezeichnetes „negatives symbolisches Kapital“, welches vor allem die sogenannten „visible minorities“ betrifft, also diejenigen Personen, denen die nicht-deutsche Herkunft scheinbar direkt angesehen werden kann.

Über diese drei Kapitalsorten hinaus gibt es noch eine beinahe inflationär große Bandbreite von weiteren „Unterkategorien der Kapitalsorten“ (Schwingel 2005:94), die im Zusammenhang mit der Rezeption der Bourdieuschen Instrumente in den verschiedensten Forschungsrichtungen entstanden sind.

Das spezifische Mischungsverhältnis der Kapitalformen macht die Zugehörigkeit eines Individuums zu den gesellschaftlichen Schichten und dem dort geprägten Habitus aus (vgl. Moebius 2006:55). Je höher die Ressourcen, also je höher das Kapital einer Person ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie sich bemüht, selbiges durch die Teilnahme an Weiterbildung noch weiter zu erhöhen, und desto leichter fällt es ihr auch, das Kapital zu mehren. Umgekehrt gilt auch, dass diejenigen, die nur über wenige Ressourcen verfügen, sich die Teilnahme an Weiterbildung „nicht leisten können und zunächst auch weniger Ertrag erzielen“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006 und 2009; Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004; Bourdieu u.a. 1971; Vester 2004; u. a.). Das Durchbrechen des Kreislaufs: niedriges Kapital – niedrige Weiterbildungsteilnahme – niedriger Berufsstand hin zu einer hohen Weiterbildungsteilnahme, die dann auch die berufliche Situation verbessern und somit das Kapital erhöhen könnte, ist im jetzigen Weiterbildungssystem eine für viele unüberwindbare Herausforderung.

Soziale Klassen im sozialen Raum

– Gibt es in jedem Raum einen Zugang zu Weiterbildung?

Wie bereits erwähnt, ist im Bourdieuschen Konzept das spezifische Mischungsverhältnis der Kapitalsorten ausschlaggebend für die Zugehörigkeit des Individuums zu bestimmten gesellschaftlichen Schichten und auch zu Milieus. Diese Schichten und Milieus wiederum befinden sich in einem „sozialen Raum“, in welchem sich die Individuen positionieren. Die soziale Positionierung in diesem Raum ist demnach an eine nicht-diskursive materielle Realität, nämlich die ökonomischen Bedingungen und das kulturelle Kapital gebunden, welche die Basis für die Ausbildung von verschiedenen Habitus bilden. Bourdieu unterscheidet dabei den „Raum der sozialen Positionen“ sowie „den Raum der Lebensstile“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:212f). Unter einer *sozialen Position* ist die jeweilige objektive ökonomische, kulturelle und soziale Bedingungs-lage einer sozialstatistisch erfassbaren Gruppe von Akteur_innen zu verstehen. Der *Raum der Lebensstile* hingegen umfasst die „symbolischen Merkmale der Lebensführung“, die sich nicht allein aus der objektiven Verfügung über die Kapitalsorten, sondern aus den gruppen- und klassenspezifischen – und insofern „subjektiven“ – Wahrnehmungen, ästhetischen Wertschätzungen und Wahlpräferenzen erklären (vgl. Schwingel 2005:111). Anders ausgedrückt sind die verschiedenen Lebensstile durch verschiedene Habitus geprägt. Bourdieu formuliert:

„Der Habitus bewirkt, dass die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs (oder einer Gruppe von aus ähnlichen Soziallagen hervorgegangenen Akteuren) als Produkt der Anwendung identischer (oder wechselseitig austauschbarer) Schemata zugleich systematischen Charakter tragen und systematisch unterschieden sind von den konstitutiven Praxisformen eines anderen Lebensstils“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:278).

Die Konstruktion des recht komplexen, mehrdimensionalen Modells des sozialen Raumes erfolgt entlang einer vertikalen und einer horizontalen Achse gemäß den Kriterien *Kapitalvolumen*, *Kapitalstruktur* und *soziale Laufbahn*. Das Kapitalvolumen bezieht sich auf die Gesamtheit an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, als „[...] Summe aller effektiv aufwendbaren Ressourcen und MachtPotenziale [...]“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:196). An den unteren Positionen des Raumes ist das Kapitalvolumen aller Kapitalsorten sehr klein und es steigt mit der Höhe der Positionen. Die Kapitalstruktur betrifft das relative Verhältnis der Kapitalarten zueinander und beschreibt, ob bestimmte Kapitalsorten sich innerhalb der verschiedenen Klassenfraktionen im Raum

symmetrisch (z. B.. genauso viel vorhandenes ökonomisches wie kulturelles Kapital) oder asymmetrisch zueinander verhalten (vgl. Bourdieu/Schwibs 2007: 197). Die soziale Laufbahn schließlich bezieht sich auf den Sachverhalt, der beschreibt, ob eine bestimmte soziale Klasse sich eher in relativem sozialen Aufstieg oder Abstieg befindet oder ob ihre Position während des Untersuchungszeitraumes eher konstant geblieben ist (vgl. auch Schwingel 2005:107).

Je näher sich Positionen von bestimmten Gruppen in diesem Raum sind, desto ähnlicher sind sie sich in ihrem Lebensstil. Denn die „Habitusformen und die in ihnen angelegten Geschmacksdispositionen begründen eine intelligible Relation zwischen der objektiven Positionsstruktur und der symbolischen Struktur der Lebensstile“ (Schwingel 2005:114). Bourdieu macht dies konkreter, wenn er schreibt:

„Der soziale Instinkt spürt seine Anhaltspunkte in dem System von Zeichen auf, die – unendlich redundant aufeinander bezogen – jeder menschliche Körper an sich hat: Kleidung, Aussprache, Haltung, Gang, Umgangsformen. Unbewußt registriert, begründen sie „Antipathien“ und „Sympathien“: noch die scheinbar spontansten „Wahlverwandtschaften“ beruhen immer auch auf dem unbewußten Entschlüsseln expressiver Merkmale, deren jeweiliger Sinn und Wert sich nur aus dem System ihrer klassenspezifischen Varianten erschließt [...]. Der Geschmack paart die Dinge und Menschen, die zueinander passen, die aufeinander abgestimmt sind, und macht sie einander verwandt“ (Bourdieu/Schwibs 2007: 374).

Der eigene Geschmack und der eigene Lebensstil sind demnach durch das jeweilige Milieu geprägt, zu dem das Individuum gehört. Soziale Position, Lebensstil und Geschmack sowie Handlungsentscheidungen der Subjekte hängen miteinander zusammen. Dadurch weist der Lebensstil in bestimmten Gruppen durch die Ähnlichkeit des Geschmacks in diesen Gruppen eine innere Einheit auf und Milieus bzw. Klassen mit gemeinsamen Merkmalen lassen sich bestimmen. Theoretisch und empirisch bestimmbar sind soziale Klassen also zum einen durch ihre objektiven – ökonomischen, kulturellen, sozialen, laufbahnspezifischen – Lebensbedingungen. Zum anderen lassen sie sich durch ihre aus der Inkorporation dieser Existenzbedingungen hervorgegangene, die Praxis in ästhetischer, kognitiver und normativer Hinsicht systematisch bestimmende Habitusform sowie durch ihren spezifischen Lebensstil, also durch die gewählten Praktiken und Objekte der symbolischen Lebensführung verorten (vgl. Schwingel 2005:116; vgl. Bourdieu/Schwibs 2007:175f).

Handlungsentscheidungen für oder gegen Weiterbildung sind demnach auch durch die Positionierung im sozialen Raum beeinflusst. An bestimmten Positio-

nen des sozialen Raums, an denen nur eine geringe Kapitalmenge zusammenkommt, ist der Zugang zu Weiterbildung erheblich erschwert, denn auch der Lebensstil und die eigene Haltung und Einstellung zur Weiterbildungsteilnahme passen sich häufig der geringen Verfügbarkeit von Kapitalien, welche für die Teilnahme an Weiterbildung förderlich wären, an.

ZUR ERGÄNZUNG DER BOURDIEU'SCHEN ANALYSEINSTRUMENTE DURCH PERSPEKTIVEN DER POSTCOLONIAL THEORIES

Der aus einfachen Verhältnissen stammende, männliche, Weiße Europäer Pierre Bourdieu, der es aufgrund seiner intellektuellen Leistungen geschafft hatte, einen Platz an einer Eliteschule zu erhalten (vgl. Krais/Gebauer 2008:82) gehörte als französischer Staatsbürger selbst einer Kolonialmacht an und erfüllte während des De-Kolonialisierungskriegs in Algerien wider seinen Willen den Wehrdienst auf französischer Seite, während er gleichzeitig intellektuell eine widerständige Position gegen diesen Krieg einnahm (vgl. Bourdieu/Yacine-Titouh/Pfeuffer 2010:10). Er begann wissenschaftlich in Algerien und dort vor allem in der Kabylei zu forschen, um das Land und seine Strukturen besser verstehen zu können. Die Anthropologin Tassadit Yacine beschreibt in der editorischen Vorbemerkung zur Sammlung von Bourdieus „Algerische[r] Skizzen“ (2007), wie diese Zeit und ihre Folgen Bourdieu in vielerlei Hinsicht beeinflussten und entscheidend für die Entwicklung seiner folgenden soziologischen Arbeiten waren (vgl. Bourdieu/Yacine-Titouh/Pfeuffer 2010:10). So nutzte er zeitlebens seine Privilegien, um sich für den Kampf für eine gerechtere Gesellschaft einzusetzen und war 1998, drei Jahre vor seinem Tod, unter anderem Mitbegründer des globalisierungskritischen Netzwerks Attac. Das Denken in kolonialen und vor allem anti-kolonialen Strukturen war für Bourdieu also durchaus ein zentrales und vertrautes, was die Zusammenführung seiner Konzepte mit den Ansätzen von postkolonialen Theoretiker_innen wie Gayatri Spivak und Edward Said nahelegt.

Eine Zusammenführung und Erweiterung seines Ansatzes scheint besonders deswegen sinnvoll, da Bourdieu selbst in seinen Analysen den Fokus nur wenig auf die Veränderung der Gesellschaft durch Migrationsbewegungen richtet. Zwar berücksichtigt er in seinen Kabylei-Studien durchaus die Einflüsse der Kolonialisierung Algeriens durch Frankreich und auch die damit einhergehenden Migrationsbewegungen. Doch verspricht eine Ergänzung der von ihm entwickelten Instrumente durch postkoloniale Perspektiven, die sich sehr bewusst mit Migrationsbewegungen und ihren Folgen auseinandersetzen, eine fruchtbare Erwei-

terung der Möglichkeiten, die Verhältnisse in der deutschen Migrationsgesellschaft zu analysieren.

Im Folgenden wird dazu einleitend ein kurzer Überblick über die postkoloniale Theorieentwicklung und deren Besonderheiten bei der Rezeption und Anwendung im deutschen Kontext gegeben. Anschließend wird das Bourdieu'sche Konzept der symbolischen Gewalt – der verkannten Macht – mit den postkolonialen Konzepten der epistemischen Gewalt, einem Fokus auf die Relevanz des Zuhörens im Verhältnis von Sprache und Macht sowie durch eine intersektionale Betrachtungsweise ergänzt. Die Linien, die sich am „ökonomischen und sozialen Status“, der „gender“ – Kategorie, an der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ und der „sexuellen Identität“ entlang ergeben, werden in ihrer Bedeut- und Wirksamkeit auch für die Position der Personen im sozialen Raum skizziert. Dabei werden postkoloniale und intersektionale Forschungslinien – soweit wie in diesem Rahmen möglich – voneinander abgegrenzt.

In einem zweiten Schritt wird das Habituskonzept in seinem Kontext von Otheringprozessen und Zugehörigkeitsdiskursen betrachtet sowie seine Prägung durch die in die soziale Praxis wirkenden Diskurse untersucht. An Edward Saids „Orientalism“ anknüpfend, dessen Überlegungen unter anderem von Stuart Hall im Rahmen der Cultural Studies und von Paul Mecheril für den deutschen migrationspädagogischen Kontext fruchtbar gemacht wurden, soll aufgezeigt werden, wie Personen durch diskursive Akte in einem Prozess des „Othering“ zu Fremden, zu Anderen gemacht werden und wie dieses wiederum einen konstitutiven Einfluss auf die Herausbildung und Formung eines Habitus hat, der von Bedingungen der Nicht-Zugehörigkeit geprägt ist.

Schließlich werden die drei wichtigsten Konstrukte Bourdieu'scher Kapitaltheorie, das ökonomische, kulturelle und das soziale Kapital, um die Idee der „Zugehörigkeit“ als Kapitalform sowie dem Konstrukt eines „staatsbürgerlichen Handlungskapitals“ erweitert, bevor abschließend auch die Grenzen einer solchen hier vorgenommenen „postkolonialen Erweiterung Bourdieu'scher Theorie“ markiert werden.

Kurzer Überblick über die postkoloniale Theorieentwicklung

Obgleich an vielen Orten der Welt bereits Unabhängigkeitskämpfe der Kolonien begonnen hatten, standen am Anfang des 20. Jahrhunderts noch viele Länder des globalen Südens unter Kolonialherrschaft. Angesichts der Größenordnung, in der diese Form der Ausbeutung und Unterdrückung wirkte, scheint eine einheitliche Beschreibung der kolonialen Herrschaft und ihrer Auswirkungen kaum möglich. Noch weniger möglich ist die Entwicklung einer sich auf die Auswirkungen der

Kolonialherrschaft beziehenden und dabei alles im Blick behaltenden „Postkolonialen Theorie“, da der Komplexität und Besonderheit der einzelnen lokalen Kontexte keine ausreichende Aufmerksamkeit mehr geschenkt werden kann. Gleichwohl gibt es aus sozialhistorischer wie auch aus poststrukturalistischer-feministischer Sicht Merkmale und Auswirkungen auf die ehemals kolonialisierten Gesellschaften und die gegenwärtig geführten, Herrschaft konstituierenden Diskurse, die in allen Kontexten Parallelen aufweisen und durchaus gemeinsam aus einer postkolonialen analytischen Perspektive betrachtet werden können: So wirkten die Kolonialmächte in allen Gebieten nicht nur als diejenigen, die sich der Arbeitskräfte und Ressourcen der von ihnen beherrschten Länder bedienten. Durch ihre Vormachtstellung in Wissenschaft und Literaturproduktion waren sie außerdem diejenigen, die zu einer Darstellung der „Wirklichkeit“ in den Kolonien beitrugen. Sie agierten also als „Wissens- und Wahrheitsproduzenten“. Said präzisiert dies in dem Werk *Orientalism*, das zu einem der Ausgangspunkte Postkolonialer Theorie wurde, mit den Worten:

„Zum einen mehrte sich in Europa das systematische Wissen über den Orient, gefördert sowohl durch den Kolonialismus als auch durch das wachsende Interesse am Fremden und Ungewöhnlichen, [...]. Zum andern befand sich Europa dabei immer in einer Position der Stärke, um nicht zu sagen der Vorherrschaft. [...] Wenn der Orientale unvernünftig, verderbt (sündig), kindisch und „abartig“ war, so [war] der Europäer vernünftig, tugendhaft, erwachsen und „normal““ (Said 2009 (1978):53).

Obwohl es heute offiziell keine Kolonien mehr gibt, ist diese diskursive Vormachtstellung der westlichen Länder bis heute noch aktuell. Sie wird auch bezogen auf den deutschen Kontext durch verschiedene Theoretiker_innen (vgl. etwa María do Mar Castro Varela 2010; Encarnación Gutiérrez-Rodríguez 2003; Ina Kerner 2010) auf ihre Auswirkungen hin analysiert und befragt. Beginnend bei den Kultur- und Literaturwissenschaften im englischsprachigen Raum haben die verschiedenen Richtungen der Postkolonialen Theorien inzwischen in fast allen gesellschaftswissenschaftlichen Bereichen einen vermehrten Einfluss gewonnen. Bezogen auf die Erziehungswissenschaften in Deutschland spielen sie vor allem im Zusammenhang mit der Debatte um interkulturelle Pädagogik eine immer größer werdende Rolle (vgl. Baquero Torres 2012:315; Meyer 2012:62f).

Für die Anfänge der „postkolonialen“ Gesellschaftskritik werden verschiedene Zeitpunkte diskutiert: So notieren Castro Varela und Dhawan dafür das Jahr 1978, das Jahr, in dem Edward Saids *Orientalism* veröffentlicht wurde, welches nach ihrer Darstellung als Gründungsdokument Postkolonialer Theorie gilt (Castro Varela/Dhawan 2005:31). Im Folgenden soll jedoch der Darstellung

von Gutierrez-Rodriguez (2003) entsprochen werden, da diese die historisch relevanten Schwarzen Widerstandsbewegungen, die einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Theorien hatten, mit berücksichtigt. So verortet sie den Anfang des diskursiven Widerstands im Jahr 1947, dem Jahr, in dem die Unabhängigkeitsbewegung der Kolonien mit der Unabhängigkeitserklärung Indiens ihren Höhepunkt hatte. Im gleichen Jahr wurde durch die Negritude-Bewegung in Paris die Zeitschrift „*Présence Africaine*“ gegründet. Diese Zeitschrift diente Schwarzen Intellektuellen als Forum, um eine „Kritik an der Kulturhegemonie des Westens“ zu formulieren und eine „eigenständige Schwarze Geschichts-, Wissens- und Kulturtradition“ zu propagieren (Gutiérrez-Rodríguez 2003:22).

Ein weiterer wichtiger Vordenker der postkolonialen Kritik war in der Darstellung Gutierrez-Rodriguez' der in Martinique geborene und später in Frankreich und Algerien lebende Schwarze Psychoanalytiker Frantz Fanon, der in seiner Monographie „*Schwarze Haut, weiße Maske*“ 1952 aufzeigt, wie der psychoanalytische Diskurs „ein rassistisches Verhältnis beschreibt“, in dem der Weiße Mann erst durch die Konstruktion des Schwarzen Mannes als autonomes Subjekt konstituiert wird (Gutiérrez-Rodríguez 2003:22). 1961 erschien an Fanons Todestag die als „kommunistisches Manifest der antikolonialen Revolution“ gehandelte Publikation „*Die Verdammten dieser Erde*“. In dieser Publikation fasst er seine Erfahrungen, Ideen und politischen Ideen zum Kampf gegen den Kolonialismus und Imperialismus zusammen und berichtet aus seiner psychiatrischen Arbeit mit Kolonialherren und Kolonialisierten, in denen grausame Details der Gewaltherrschaft schockieren und aufrütteln sollen (vgl. Fanon/Sartre/König 2005). Fanon schreibt dabei für seine „Brüder“, die er zum Widerstand gegen das „Projekt Europa“ aufruft. Er stellt die Forderung auf, sich bei der eigenen Neuorganisation nicht am europäischen Vorbild zu orientieren, sondern ein neues eigenes Konzept zu entwickeln, welches die Lebenslagen, die Pläne und die Möglichkeit einer Zusammenarbeit der Menschen in den jeweiligen kolonialisierten Zusammenhängen berücksichtigt (Fanon/Sartre/König 2005:263ff). Die erste universitäre Auseinandersetzung und Grundlegung einer (literatur)wissenschaftlich begründeten postkolonialen Theorieentwicklung, die als Meilenstein des gesellschaftskritischen Zweigs der postkolonialen Theorieentwicklung bezeichnet wird, setzt Edward Said 1978 mit der Veröffentlichung seiner bereits erwähnten Studie *Orientalism*. In dieser untersucht er westliche (englische, französische und amerikanische) Literatur aus der Zeit des 18. und 19. Jahrhunderts in Bezug auf ihr darin transportiertes Bild vom Orient. Anhand seiner Analyse kann er zeigen, dass die darin stattfindende Konstruktion eines „Orients“ dazu beigetragen habe, das Selbstbild Europas (oder des Westens) zu konturieren, indem der Orient als „sein Gegenbild, seine Gegenidee und Gegen-

erfahrung“ (Said 2009 (1978):10) definiert wurde. Said geht davon aus, dass „die europäische Kultur zu sich fand, indem sie sich vom Orient als einer Art Behelfs- und sogar Schattenidentität abgrenzte“ (Said 2009 (1978):12). Die Konstruktion des „Anderen“, die damit gleichzeitig festschreibt, wie das Selbst konstruiert ist, ist also – genau wie bei Fanon – auch bei Said wieder wesentlicher Kern der Analyse, wenn sie auch aus einer anderen als der psychoanalytischen Perspektive hergeleitet ist, nämlich orientiert an Michel Foucaults diskursanalytischer Theorie. Der von Said ebenfalls analysierte akademische Diskurs zum Orient, der sich vor allem in der „Wissenschaft des Orientalismus“ manifestierte, wird von ihm interpretiert als ein „westlicher Stil, den Orient zu beherrschen, zu gestalten und zu unterdrücken“ (Said 2009 (1978):11). Es gibt zahlreiche kritische Stimmen zu der Vorgehensweise Suids, die ihm unter anderem eine unzulässige „Homogenisierung“ sowohl des von ihm konstruierten Westens als auch des Orients sowie eine Ignoranz gegenüber den Widersprüchen und Unstetigkeiten im Orientdiskurs vorwerfen. Anders als beim Diskursbegriff Michel Foucaults, bei dem Diskurs vor allem als ein „concept in progress“ zu verstehen ist, scheint der auf den Orient bezogene Diskurs bei Said von bis in die Antike zurückreichenden statischen Vorstellungen von dem Orient als dem Anderen Europas, welche eine Abgrenzung von „abendländischer Identität“ zu „morgenländischer Alterität“ ermöglichten, geprägt zu sein (vgl. Frank 2012:48). Zudem wird gerade von feministischen Kritikerinnen aufgezeigt, dass Said die Rolle von Geschlechterbeziehungen durch seinen ausschließlich heteronormativen Blick ausblende. Said hat dennoch mit seinen Überlegungen zahlreiche Anstöße für eine weiterführende und postkoloniale Machtstrukturen kritisch mitdenkende Theorienentwicklung geliefert (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005:42-46).

Dieser gesellschaftskritisch angelegte *poststrukturalistische* Strang der Postcolonial Studies⁵, der auch von Gayatri Chakravorty Spivak maßgeblich geprägt und weiterentwickelt wurde, thematisiert Kolonialismus vor allem als epistemologisches Gewalt- und Repräsentationssystem und leistet eine „kritische Betrachtung der Reproduktion diskursiver kolonialer Machtverhältnisse und Praktiken bis in die Gegenwart“ (Baquero Torres 2009:34). Ähnlich argumentiert auch der Kulturtheoretiker und Mitbegründer der *Cultural Studies*, Stuart Hall, in seinem Aufsatz „The West and the Rest“ (Hall 1992). Hall orientiert sich dabei sowohl an Suids *Orientalism* (Hall 1992:296) als auch an Michel Foucaults Diskursbegriff (Hall 1992:291), der Kapitaltheorie von Marx (vgl. Hall 2012:111ff), Gram-

5 Die Bezeichnungen Postcolonial Studies und Postkoloniale Theorien werden in dieser Arbeit synonym genutzt.

scis Hegemoniebegriff (vgl. Hall 2012:121ff) u. a. Obwohl Hall sich in seinen Ausführungen auf Edward Said bezieht (vgl. Hall 2012:155ff), werden Postcolonial Studies als akademische Disziplin häufig als Teil der Cultural Studies gefasst (vgl. Abraham/Linde 2009:50). Letztere haben im Vergleich eine weitere Rezeption und Akzeptanz im Wissenschaftsdiskurs erfahren und haben im Unterschied zu den Postcolonial Studies ihren historischen Ursprung „in der Auseinandersetzung mit populären Kulturpraktiken sozial marginalisierter Gruppen vor dem Hintergrund der sich verändernden englischen Klassenverhältnisse in der Nachkriegszeit“ (Ha 2007:48).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Rahmen postkolonialer Ansätze westliche Wissenschaftsparadigmen hinterfragt werden, indem sie auf ihre geografischen, politischen und diskursiven Herstellungsprozesse hin dekonstruiert und die Folgen dieser Paradigmen sichtbar gemacht werden (vgl. auch Gutiérrez-Rodríguez 2003:23). In dem Handbuch „Schlüsselwerke der Postcolonial Studies“ formulieren die Herausgeberinnen Julia Reuter und Alexandra Karentzos:

„Postkoloniale Perspektiven dienen als Problematisierungsinstrument, um die „Normalität des So-Seienden“ in den einzelnen Disziplinen aufzubrechen und dezidiert politische Sichtweisen einzubeziehen – sei es, um die koloniale Verwobenheit der eigenen Fachidentität und Grundbegriffe zu erkennen und anzuerkennen oder um die neokolonialen Bezüge aktueller Forschungsinhalte und -methoden herauszustellen“ (REUTER/KARENTZOS 2012: 11).

Gayatri Chakravorti Spivak gehört zu den Vertreter_innen der Postkolonialen Theorien, die zudem ein *feministisches* Element mit in die Analyse gebracht haben, welches die unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen von Frauen wieder mit in den Blick nimmt. Im Rahmen feministischer postkolonialer Kritik wird unter anderem auch Postkoloniale Theorie selbst auf ihre androzentrische Sichtweise hin analysiert. Spivak kritisiert auch Theoretiker wie Fanon und Said für ihren ausschließlichen Blick auf das Konstrukt des „Weißen Mannes“ als das dominante Subjekt des Imperialismus (vgl. Gutiérrez-Rodríguez 2010:275). Allgemein ist festzustellen, dass postkoloniale Ansätze in ihren theoretischen Verweisen und Grundannahmen kaum konvergieren. So bezieht sich zum Beispiel Spivak auf nicht weniger als marxistische (Gramsci), Schwarze feministische (Guha), poststrukturalistische (Foucault) und dekonstruktivistische (Derrida) Theoretiker_innen.

Wenn die postkolonialen Zugänge auch theoretisch sehr eklektisch sind, richten sie doch alle ihren Blick auch auf den Diskurs und die durch ihn erzeug-

ten Repräsentationssysteme. Julia Reuter hebt zudem die besondere Verwicklung der Perspektive in die hegemonialen Strukturen hervor, die vor allem bei Spivak sehr bewusst mit diskutiert wird:

„Die häufig als „verschoben“ beziehungsweise „seitenverkehrt“ bezeichnete Perspektive zeichnet sich dadurch aus, die Gegenstände ihrer Analyse von „außen“, von ihrer „Begrenzung“ beziehungsweise „Grenzziehung“ her zu betrachten. Denn jedes Phänomen, jeder Gegenstand – so die Grundannahme – existiert nur in Relation zu einer Macht-Wissensstruktur und wird durch diese geformt. Auch widerständige, kritische, marginalisierte Positionen sind demnach verwickelt mit den hegemonialen Positionen, gegen die sie sich richten“ (Reuter/Villa 2010:17).

Eine weitere Gemeinsamkeit der einzelnen Ansätze ist, Kultur als soziale Praxis zu beschreiben, die Praxis produziert, reproduziert aber auch verändern kann und sie nicht als rein „geistiges, ideelles Phänomen – etwa in Form kognitiv-geistiger Schemata (Schütz) oder aber als ein System von Ideen und Weltbildern (Weber), als ein mentales *knowing that* [zu] betrachten [...]“ (Reuter/Villa 2010:36, Hervorh. i. O.). Postkoloniale Ansätze lenken den Blick vielmehr auf ein praktisches kulturelles Wissen und Können, ein *knowing how* (vgl. Reuter/Villa 2010:36, Hervorh. i. O.). Sie überschneiden sich damit an dieser Stelle mit Ansätzen aus der Kulturosoziologie, wie sie auch bei Pierre Bourdieu konzipiert werden, wenn er zum Beispiel den Habitus als inkorporierte Form von gesellschaftlichem Kulturwissen und gesellschaftlicher Praxis beschreibt.

Vor der folgenden genaueren Beschreibung einzelner postkolonialer Konzepte, von denen ich glaube, dass sie für eine Erweiterung der Perspektive auf die Bourdieu'schen Analyseinstrumente und damit für die Interpretation des im Rahmen dieses Projekts erhobenen Interviewmaterials hilfreich sind, möchte ich betonen, dass ein Versuch, das Forschungsgebiet der (feministischen) postkolonialen Theorien zu umreißen, im Grunde von vornherein zum Scheitern verurteilt ist, wenn ein Anspruch auf eine klare Konturierung und Vollständigkeit gestellt wird. Das Arbeitsgebiet der postkolonialen Theoretiker_innen ist in vielerlei Hinsicht ein eklektisches und offenes, so dass ich hier Ina Kerner in ihrer Ansicht folge, dass „das Umreißen oder Konturieren eines diffusen Forschungsfeldes nie mehr als dessen Interpretation sein kann und selbst bei ausgeprägtem Bemühen um Akkuratess niemals ein Abbild dieses Forschungsfeldes wird erzeugen können“ (Kerner 2010:239). Die folgende Darstellung ist daher meine eigene zu begründende Auswahl aus dem gesamten Forschungsgebiet und deren Interpretation, ohne dabei eine Überlegenheit gegenüber anderen Interpretationen zu beanspruchen oder ergänzende, alternative Interpretationen abzulehnen.

Eine Analyse der neo-kolonialen globalen Strukturen macht es möglich, einen Teil der strukturellen Einflüsse, welche die Lebenswirklichkeit von vielen Frauen mit Migrationshintergrund in der deutschen Gesellschaft prägen, in ihren postkolonialen Kontext einzuordnen und sichtbar zu machen. Diese strukturellen Folgewirkungen können in verschiedener Hinsicht Einfluss auf konkrete Weiterbildungsentscheidungen haben. Auf die Besonderheiten, die im deutschen Kontext in Zusammenhang mit postkolonialen Perspektiven berücksichtigt werden müssen, soll im folgenden Abschnitt genauer eingegangen werden.

Die Besonderheiten postkolonialer Perspektive im deutschen Kontext

Kolonialismus, gefasst als kritische Analysekatgorie, ist im deutschen Kontext noch immer ein Begriff, der ähnlich wie das Wort Rassismuskritik bei vielen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft das Bedürfnis nach augenblicklicher Distanzierung auslöst (vgl. Ha 2009:105). Der in Berlin tätige Politologe Kien Nghi Ha, der schwerpunktmäßig im deutschsprachigen Kontext zum postkolonialen Diskurs um kulturelle Identität, Differenz und Widerstand publiziert, stellt fest, dass diese „Weigerung der deutschen Dominanzgesellschaft, sich mit den kolonialen Grundlagen ihrer eigenen Kulturgeschichte und politischen Identität auseinander zu setzen [...]“, weitreichende Folgen habe und einen Prozess reflektiere, in dem weder die Unterwerfung der Anderen noch die Frage nach der kolonialen Konstruktion der deutschen Nation zur Sprache kämen (vgl. Ha 2009:105 Hervorh. i. O.). Eine solche Haltung führe dazu, dass die gegenwärtigen Nachwirkungen der kolonialen Zeit nicht mit der notwendigen gesellschaftlichen Aufmerksamkeit zur Sprache gebracht werden. Ha beschreibt diese Art von Nicht-Beachtung und Verdrängung der Geschichte als „konsensuales Schweigen“, welches er als eine „dominante Machtartikulation interpretiert, die sich der Aufarbeitung und Sichtbarmachung imperialer Praktiken und Bilder durch Entinnerung aktiv widersetzt und nur durch Gegen-Erzählungen aufgebrochen werden kann“ (Ha 2009:105 Hervorh. i. O.). Diese „Gegen-Erzählungen“ dienen auf der einen Seite der Bewusstmachung von unsichtbaren Machtstrukturen und gleichzeitig einer aktiven Veränderung durch das Neu-Erzählen von Geschichte und das Auflösen von Mythen. Scheinbar selbstverständliche Normen werden dabei aufgebrochen und neu gedacht. Ein Beispiel dafür sei die Aufteilung der Welt in einen „aufgeklärten und modernen“ Westen auf der einen Seite und einen „rückständigen und repressiven“ Rest der Welt, der mit Hilfe des Westens noch „entwickelt“ werden muss. Ha plädiert dafür, dass koloniale Geschichte, in welcher die Entstehung dieser Bilder wurzelt, bewusst gemacht wird

und gleichzeitig noch immer bestehende neokoloniale Machtverhältnisse transparent gemacht werden, in deren Rahmen für den Erhalt und die Reproduktion dieser Bilder gesorgt wird. Nur so würden Subjekte in die Lage versetzt, sich in ihrem Handeln aktiv gegen dieses Symbolsystem zu wenden – wenn sie sich dem auch nie ganz entziehen können, da der Spielraum ihrer Handlungsmöglichkeiten durch eine Gesellschaft geformt sei, die genau diesen Machtverhältnissen mit ihren symbolischen Repräsentationen unterliege (vgl. Ha 2009:106f).

Im deutschen Kontext finden Studien zur (post-/neo)kolonialen Zeit bisher vor allem im akademischen und im künstlerischen Bereich ihren Raum, wenn sie auch dort nicht wirklich bedeutend sind. Diese Bedeutung steigt aufgrund einer langsam fortschreitenden Entwicklung aktuell dahingehend, dass es zu einer verstärkten Rezeption postkolonialer Theorie durch eine vermehrte Anzahl von Theoretiker_innen (vgl. Steyerl 1998, Ha 1999, Gelbin/Konuk/Piesche 1999), insbesondere durch feministische Denkerinnen mit einem Diaspora-, Exil- und Migrationshintergrund kommt, die sich angesichts ihrer eigenen Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte und den Rassismuserfahrungen in der Bundesrepublik an postkolonialen Theorien orientieren (vgl. Gutiérrez-Rodríguez 2003:18).

Es lassen sich mit Spivak und Ha vier Hauptargumentationslinien ausmachen, die begründen, warum Deutschland, obwohl es nach dem ersten Weltkrieg in den Friedensverhandlungen von Versailles seine Kolonialterritorien abtreten musste, dennoch genauso wie seine Nachbarländer England, Frankreich, Holland, Spanien und Portugal massiven Einfluss auf die koloniale Herrschaftsnahme hatte und auch heute noch durch diese Zeit geprägt ist. Die vier Linien werden im Folgenden nur kurz skizziert und im weiteren Verlauf des Kapitels noch weiter ausgeführt, differenziert und begründet.

Ohne die wertvollen Impulse der Aufklärung und die durch sie angestoßenen positiven Entwicklungen, wie eine Trennung von Staat und Kirche, die Deklaration der Menschenrechte und Ähnliches zu übersehen, lässt sich dennoch festhalten, dass die Werte der Aufklärung auch vielfach für Zwecke missbraucht wurden, die ihrem eigenen Anspruch widersprachen. Stuart Hall betont zudem: „The Enlightenment was a very European affair. European society, it assumed was the most advanced type of society on earth. European man (sic) the pinnacle of human achievement“ (Hall 1992:278). In diesem Rahmen haben deutsche Denker der Aufklärung, wie zum Beispiel Immanuel Kant, massiv zu der Art von Wissensproduktion beigetragen, mit der sich der „Weiße Mann“ als Retter der noch nicht „geformten, rohen“ und daher noch nicht ausreichend „moralischen, vernünftigen“ ursprünglichen Bewohner_innen der besetzten Kolonialgebiete definieren konnte. Gayatri C. Spivak rekonstruiert in ihrer „Critique of Postcolonial Reason“ (1999), wie die Abhandlungen der Philosophen der Aufklärung, die den

„modernen, aufgeklärten“ Westen als Idealbild stilisierten und dadurch, dass sie auch heute als wissenschaftliche Grundlagenwerke gehandelt werden, die Wissensproduktion bis in die Gegenwart hinein beeinflussen (vgl. Spivak 1999:8).

Zweitens finden sich auch in Deutschland noch immer die Auswirkungen der kolonialen Strukturen in verschiedenen sozialen Räumen der Gesellschaft, welche sich unter anderem in den Feldern der Wissenschaft, Politik und Wirtschaft bemerkbar machen. Ha betont in diesem Zusammenhang, dass Kolonialisierung ein wechselseitiger Prozess sei, der sowohl auf die kolonialisierten als auch auf die kolonialisierenden Länder einwirke, wobei diese Effekte jedoch aufgrund der fehlenden Wahrnehmung dafür in Deutschland bisher noch wenig erforscht seien (vgl. Ha 2007:50). Dennoch lassen sich die Auswirkungen an einigen Beispielen zeigen. So sind dieses einmal die Machtverhältnisse in den Wissenschaften: Universitäten in der ganzen Welt sind auch heute noch stark nach westlichen Bewertungskriterien und nach westlich zentrierten Philosophien ausgerichtet und von diesen dominiert. Namentlich sind dies aus Sicht von Gayatri Spivak gerade in den Geisteswissenschaften die Philosophien Marx', Kants und Hegels.

„Germany produced authoritative „universal“ narratives where the subject remained unmistakably European. These narratives – Kant's cosmopolitheia, Hegel's itinerary of the Idea, Marx's socialist homeopathy – neither inaugurated nor consolidated a specifically scholarly control of the matter of imperialism“ (Spivak 1999:9).

Im Feld der *Politik* stellt zum Beispiel die Umsetzung der „Ausländergesetzgebung“ bis heute eine diskriminierende Praxis dar, die Menschen abhängig von ihrem Herkunftsland unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten zugesteht, wobei Deutsche und Europäer_innen den sogenannten „Drittstaaten“ gegenüber vorgezogen werden. In den globalen *Wirtschaftsverhältnissen* schließlich findet eine systematische Ausbeutung der ehemals kolonialisierten Länder durch deutsche Wirtschaftsakteur_innen aber auch global agierende Wirtschaftskonzerne anderer Industrienationen statt, die sich dort noch immer günstiger Arbeitskräfte und Rohstoffe bedienen (vgl. Ha 2007:50f).

Drittens sind inzwischen viele Menschen aus ehemals kolonialisierten Ländern ein Teil der deutschen Gesellschaft, weil sie in dieser leben und arbeiten. Die soziale Praxis, durch die sie geprägt wurden, ist dabei entweder durch eigene Erfahrungen und/oder durch die Erfahrungen ihrer Vorfahren durch die Kolonialzeit beeinflusst. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass diese Menschen eine diesbezügliche biographische Prägung mitbringen, wenn sie als Erwachsene nach Deutschland migrieren, und diese Prägung zu einem Teil an ihre Kinder weitergeben. Genauso, wie auch die Zeit des Nationalsozialismus für

durch deutsche Eltern sozialisierte Kinder in ihrem Erziehungsprozess eine relevante Rolle spielt (vgl. Roth 2011:17), wird auch in diesem Fall der Einfluss einer durch koloniale Gewalt geprägten Geschichte ein lebendiger, mit zu untersuchender Bestandteil von Wahrnehmung und Entscheidungsmustern der in Deutschland lebenden Personen, die mit den Folgen dieser Gewalt direkt oder vermittelt leben müssen oder mussten.

Viertens werden Menschen, die in Deutschland als natio-ethno-kulturell anders wahrgenommen und angerufen werden, entsprechend auch im deutschen Alltag durch mediale Diskurse, Repräsentationen und eigene Diskriminierungserfahrungen damit konfrontiert, dass die damals geschaffenen Legitimationslegenden, mit denen Ausbeutung, Unterdrückung und Rassismus in den Kolonien begründet wurden, sich bis heute auf die soziale Praxis in der Gesellschaft auswirken und die Teilhabemöglichkeiten dieser Personen damit auch aktuell beeinflussen (vgl. Ha 2009:105, Lösing 2014:98).

Eine Übertragung postkolonialer Konzepte, die von ihrem Ansatz ja auch nicht auf eine bestimmte Nation oder einen bestimmten Untersuchungsbereich festgelegt sind, auf den deutschen Kontext scheint also aufgrund der hohen gegenwärtigen Wirksamkeit kolonialer Ideen und Konzepte auch in Deutschland durchaus angemessen zu sein. Sie bieten eine ergiebige ergänzende Analysebrille, um die Aussagen der befragten, in Deutschland lebenden Frauen im historischen und aktuellen globalen Kontext der deutschen Migrationsgesellschaft verorten zu können.

Symbolische Herrschaft – im Kontext von epistemischer Gewalt, Sprache und intersektional betrachteten Differenzlinien der Migrationsgesellschaft

Symbolische Herrschaft ist nach Bourdieu eine, die nicht als solche erkannt wird, da sie unsichtbar wirkt und gleichzeitig stillschweigend von der breiten Mehrheit anerkannt wird. Aus Sicht der postkolonial argumentierenden Theoretiker_innen ist diese Art der Herrschaft die zentrale, da sie aus ihrer Sicht strukturell bei der Frage nach der Verteilung von Macht und Ressourcen am wirkmächtigsten sei. In der Logik der Postkolonialen Theorien entspricht die symbolische Herrschaft einer Form von „epistemischer Gewalt (Ideologien)“, welche in Form von „Legitimationslegenden“ ihre Wirkmächtigkeit entfaltet. Diese Legenden wiederum werden durch bestimmte „Bilder und Repräsentationssysteme“ transportiert, wie sie zum Beispiel mit dem Konstrukt des „Westens“ verbunden werden. Auf alle diese Teilinstrumente symbolischer Gewalt soll im Folgenden näher eingegangen werden, wobei sie zunächst in ihren Entstehungszusammen-

hängen und Funktionsweisen vorgestellt werden und dann ihre gegenwärtigen Auswirkungen beschrieben werden.

Zu dem Konzept von „epistemischer Gewalt“ als Instrument symbolischer Herrschaft

Den Entstehungszusammenhang von epistemischer Gewalt verortet Gayatri Spivak in der Zeit des Kolonialismus. Einer Zeit, in der die Europäer_innen unter anderem durch ihren technischen Fortschritt in der Lage waren, einen großen Teil der Welt, der ihnen bis zu dem Zeitpunkt teilweise auch noch völlig unbekannt war, unter ihre Herrschaft zu bringen. Sie beschreibt, wie sich in dieser Zeit Akteur_innen im Feld der Wissenschaft mit ihren Untersuchungen und Schriften vor allem dem „worlding of a world on a supposedly uninscribed territory“ (Spivak/Harasym 1990:1) widmeten, also dem Herstellen einer Welt, die aus der Sicht dieser Wissenschaftler_innen bis zu dem Zeitpunkt als noch völlig „unbeschrieben“, quasi leer, wahrgenommen wurde. Dies ungeachtet dessen, dass dort bereits Menschen lebten und den Raum für sich erschlossen hatten (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005:13). Spivak beschreibt, wie durch die Behandlung als „Objekt“ von Untersuchungen, die den Europäer_innen zu einem besseren Verständnis dieses Teils der Welt dienen sollte, und durch das Verschriftlichen und Verbreiten der scheinbar objektiven Untersuchungsergebnisse eine „Quasi-Realität“ geschaffen worden sei, also eine bestimmte „Wahrheit“ konstruiert werden konnte, die die soziale Praxis auch außerhalb der Wissenschaft beeinflusst habe. Die Definitionsmacht über die Frage, was Realität und Wahrheit sei und was nicht, habe dabei in den Händen der Wissenschaftler_innen gelegen, die aus den Ländern der Kolonialmächte kamen. Diese legten das ihnen Bekannte – beziehungsweise sich selbst – als Maßstab an, um von dieser Perspektive aus die Differenz zu anderen zu beschreiben. Die Norm, die mit diesem Maßstab gleichzeitig festgesetzt worden sei, enthalte damit, dass „normal“ sein unter anderem gleichzeitig heiße „Weiß“ zu sein (vgl. Spivak/Harasym 1990:6). Alles andere sei somit nicht der Norm entsprechend, nicht „normal“ und damit anders. So kam es gleichzeitig zu einer Hierarchisierung, wobei dem „Anderen“ – „Unnormalen“ jeweils weniger Wert zugesprochen wurde und es sich im Rahmen dieses Prozesses nicht selber definieren/beschreiben konnte und kann. Spivak macht hier sehr deutlich, wie durch die dominante Position von kolonialen Wissenschaftler_innen das historische Gedächtnis der Welt in vielerlei Hinsicht gelenkt und verfälscht wurde, wodurch die Herrschaftsposition Europas abgesichert wurde:

„[...]Europe had consolidated itself as sovereign subject by defining its colonies as “Others“, even as it constituted them, for purpose of administration and the expansion of markets, into programmed near-images of that very sovereign self“ (Spivak 1999:199).

Auch, wenn dieses nicht als ein bewusster Akt einzelner Wissenschaftler_innen interpretiert werden kann und einzelne von ihnen sicherlich auch unterschiedliche Beschreibungen und Definitionen „der Kolonien“/„des Orients“ formulierten, lässt sich dennoch schlussfolgern, dass das Übergewicht von rein westlichen Sichtweisen, die die Norm setzten, schließlich doch zu einer Abwertung des Teils der Welt führte, der als Nicht-Westen wahrgenommen wurde. Diese Abwertung wird bis heute in verschiedenen Diskursen wiederholt. Davon ausgehend, dass diejenigen, die Wissen produzieren, diese Produktion immer durch ihre eigenen Perspektiven und die eigene Kontextualisierung beeinflussen, untersucht Spivak also die Produktion und Reproduktion kolonialer Diskurse in der Herstellung von Wissen und in dem Zusammenhang auch die Rolle der Wissenschaft sowie der in ihr tätigen Intellektuellen. Diskurse sind dabei Michel Foucault zufolge „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981:74). Dies geschieht dadurch, dass sie „Wahrheiten“ etablieren, indem sie bestimmte Aussagen beständig wiederholen und anderes verschweigen oder marginalisieren (vgl. Castro Varela 2008:77). Stuart Hall präzisiert die Repräsentationsfunktion von Diskursen und präzisiert bei der Frage, was in seinem Argumentationszusammenhang mit Diskurs gemeint sei:

„Mit „Diskurs“ meinen wir eine besondere Weise, „den Westen“, „den Rest“ und die Beziehungen zwischen ihnen zu repräsentieren. [...] Wenn innerhalb eines besonderen Diskurses Aussagen über ein Thema getroffen werden, ermöglicht es der Diskurs, das Thema in einer bestimmten Weise zu konstruieren. Er begrenzt ebenfalls die anderen Weisen, wie das Thema konstruiert werden kann (Hall 2012:150)“.

Eine Form dieser immer wieder wiederholten „Wahrheiten“ und Repräsentationsformen manifestiert sich in dem von den postkolonialen Theoretiker_innen so bezeichneten Legitimierungsdiskurs, der „den Kolonialismus als ‚zivilisatorische Mission‘ präsentierte, die den kolonisierten Ländern schließlich ‚Reife‘ und ‚Freiheit‘ bringen würde“ (Castro Varela/Dhawan 2005:15). Eine in diesem Diskurs erzählte und immer reproduzierte Legitimationslegende ist die scheinbare Umsetzung eines gesellschaftlich konsensfähigen Prinzips der „Hilfeleistung“, durch das letztlich das Konzept der Unterdrückung rationalisiert wird. Die Missionierung und die damit einhergehende Unterdrückung und Ausbeutung eines

großen Teils der Welt wurde so mit der „Haltung eines Gutmenschen“ legitimiert. Diese Erzählung wirkt bis heute in der Verteilung von Machtverhältnissen weiter und wird beständig reproduziert, was sich zum Beispiel eindrücklich an der Darstellung des „Rests“ der Welt auf (meist kirchlichen) Spendenplakaten zeigen lässt. An die privilegierten, Weißen Adressat_innen gerichtet, wird mit Abbildungen von Kindern in ländlichen, verarmten Gegenden und Slogans wie: „Wir schließen Bildungslücken“ geworben, wobei Letzterer durch die Kindernothilfe zusätzlich mit einem Bild kombiniert wurde, welches den gesamten afrikanischen Kontinent als schwarze „Bildungslücke“ in einer ansonsten aus weißen Legosteinen bestehenden Umgebung visualisiert (vgl. Plakat der Kindernothilfe 2012). Die Idee einer natürlichen, homogenen Differenz von armen, ungebildeten, in ländlichen Strukturen verorteten, hilfsbedürftigen Menschen im Rest der Welt wird dabei in immer neuen Bildern den vermögenden, gebildeten und modernen Menschen im Westen entgegengesetzt.

Gleichzeitig werden jedoch die Gründe für die Notlagen in vielen Teilen dieser Welt, welche in den neo-kolonialistischen Wirtschaftsstrukturen verankert sind, nicht mit reflektiert und bleiben so „unerzählt“.⁶ Auf diese Weise lässt sich legitimieren, dass jährlich viele Millionen Euros in eine Form der Entwicklungshilfe fließen, die nicht dazu führt, dass die Menschen vor Ort sich selbst helfen und von dieser unabhängig machen können, während gleichzeitig globale, kapitalistische Strukturen unverändert bleiben. So bleibt es Realität, dass aus dem gleichen Land, in dem Menschen an Unterernährung sterben, massenweise Obst und Gemüse nach Europa, Nordamerika, Japan etc. exportiert werden, wo wiederum der Überfluss in den Supermärkten dazu führt, dass jeden Abend enorme Mengen an Lebensmittelabfall entstehen.⁷

Legitimationslegenden entsprechen also einer Erzählung, die als „wahr“ dargestellt wird, und dienen dazu, gesellschaftliche Machtverhältnisse zu legitimieren. Bourdieus Konzept von symbolischer Gewalt entsprechend, werden sie durch soziale Praxis (re-)produziert und bleiben in ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit unhinterfragt und unerkannt. Sie werden dabei durch bestimmte *Repräsentationssysteme* in die soziale Praxis transportiert. Stuart Hall beschreibt die Wirkungsmacht von Repräsentationssystemen, wie sie zum Beispiel mit der Idee eines „Westens“ verknüpft werden, als ein „set of images“, was eigenständig durch eine bestimmte Verknüpfung von oraler und visualisierter Sprache

6 Weitere Quelle zur Kritik von Spendenplakaten: siehe auch <http://www.whitecharity.de/>.

7 Vgl. dazu ausführlich: Thurn/Kreutzberger 2011 sowie die Verfilmung des Buches „Taste the Waste“ Thurn 2011.

wirkt. Beispiele für solche Bilder wurden soeben genannt. Hall zeigt auf, wie das dabei (re-)produzierte Konzept des Westens vier Funktionen erfüllt:

„First it allows us to characterize and classify societies into different categories [...]. It sets a certain structure of thought and knowledge in motion.

Secondly, it is an image, or set of images. [...] It represents in verbal and visual language – a composite picture of what different societies, cultures, peoples and places are like. It functions as part of a language, a ‘system of representation’. [...]

Thirdly, it provides a standard or a model of comparison. It allows us to compare to what extent different societies resemble, or differ from, one another. Non-western societies can accordingly said to be 'close to' or 'far away from' or 'catching up' with the West. It helps to explain difference.

Fourthly, it provides criteria of evaluation against which other societies are ranked and around which powerful positive and negative feelings cluster. (For example, 'the West'=developed=good=desirable; or the 'non-West'= under-developed = bad = undesirable.) It produces a certain kind of knowledge about a subject and certain attitudes towards it. In short, it functions as an ideology." (Hall 1992:277)

Epistemische Gewalt, die in Form von Ideologien wirkt, geht für die postkolonialen Theoretiker_innen eben nicht nur vom Kolonialismus aus, sondern wird in neokolonialen Machtverhältnissen fortgeführt (vgl. Castro Varela/Dhawani 2005:56). So werden auch heute noch Ausschlüsse zum Beispiel über das Prinzip „Körperfarbe“ vollzogen (vgl. Bourdieu/Bolter 2006:8), und während auf der einen Seite immer mehr Grenzen fallen, Europa immer weiter zusammenwächst und vereint seine Grenzen verteidigt, führt dies gleichzeitig zu einer Stabilisierung ehemaliger kolonial geprägter Verhältnisse. Wobei dies geschieht, indem die Angehörigen der meisten anderen – ehemals kolonialisierten – Länder wirtschaftlich und rechtlich ausgeschlossen und damit „vor der Grenze“ bleiben. Die an der Universität Hamburg promovierte Historikerin Fatima El-Tayeb postuliert:

„Während sich die Zugehörigkeit zu Europa auf den ersten Blick einfach durch Staatsangehörigkeit definiert, sieht die Praxis anders aus. Die Abschottung nach außen geht einher mit der Grenzöffnung nach innen. Wenn allgemeine Grenz- und Passkontrollen aber wegfallen, muss die Zugehörigkeit auf anderem Wege determiniert werden, nämlich durch eine gängige, breit anerkannte, ‚sichtbare‘ Alltagsdefinition von ‚Europäisch-sein‘: In der Praxis heißt das zumeist ‚weiß‘ sein“ (El-Tayeb 2003:133).

Wie bereits zuvor erläutert, beschreibt Bourdieu diese unausgesprochene Form der Hierarchisierung mit dem Prinzip der symbolischen Herrschaft. Das nicht Ausgesprochene, was dennoch herrschaftssichernd wirkt, entspricht auch dem von den postkolonialen Theoretiker_innen skizzierten Konzept der epistemischen Gewalt. Wie gezeigt werden konnte, bietet letzteres eine hilfreiche ergänzende Analysebrille, da es noch einmal genauer auf die neo-kolonialistischen Denk- und Handlungsstrukturen fokussiert, durch welche noch heute solche Hierarchisierungen und Ausschlüsse vorgenommen werden, die im Alltag einer Migrationsgesellschaft besonders bedeutungsvoll sind.

Sprache und Macht – Zuhören als Ermächtigung

Ähnlich wie Bourdieu und andere Theoretiker_innen beschreiben auch postkolonial argumentierende Theoretiker_innen die Sprache und das Sprechen als das Medium, in dem Repräsentationssysteme entstehen, innerhalb dessen *Kontext* gemacht wird und die Räume dessen abgesteckt werden, was wie gesagt wird und gesagt werden kann und wie es wahrgenommen wird. Gutiérrez-Rodríguez ergänzt hier:

„Die Fragen danach, wer wie spricht, was gesehen und wie etwas gesehen wird, berühren daher nicht nur die Ebene der Darstellung im Sinne der Sichtbarmachung, sondern auch die des Sprechens und Gehörtwerdens“ (Gutiérrez-Rodríguez 2003:18).

Mit der postkolonialen Perspektive lässt sich dabei, spezifisch auf die Situation der Migrantinnen gerichtet, die Frage nach ihrer möglichen Repräsentation im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit stellen, die dabei nicht wieder zu einer Wiederholung der ungleichen Machtverhältnisse führt, welche die Befragten entmündigt und die wissenschaftliche Darstellung als die legitime Interpretation ihrer Aussagen festlegt. Auch, wenn dieser Konflikt nicht ganz aufgelöst werden kann, soll er doch im Folgenden kurz skizziert und reflektiert werden.

In Spivaks wohl bekanntestem Aufsatz „Can the subaltern speak?“ (Spivak u.a. 2008,1988) beschreibt sie die Unterwerfung einer bestimmten Gruppe von Frauen, die sie die „Subalternen“ nennt, durch hegemoniale Gruppen, wobei diese Unterwerfung zu Immobilität und einer Unmöglichkeit der eigenen Repräsentation führt. Zudem sind diese Frauen sowohl von ökonomischen, sozialen als auch kulturellen Ressourcen, die ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe an Gesellschaft ermöglichen würde, ausgeschlossen. Spivaks Fokus liegt nicht darauf, diese Frauen als passive Opfer zu beschreiben, sondern die Rolle des „Zuhörens“ deutlich zu machen. So ist für sie „[...] der Sprechakt eine Art Transaktion zwi-

schen den Sprechenden und den Zuhörenden, wobei der Akt des Zuhörens einer ist, der die Sprechenden ermächtigt“ (Castro Varela/Dhawan 2003:278). Subaltern sind diejenigen, denen nicht „zugehört“ wird, die also keine Möglichkeit haben, einen aktiven Einfluss auf die Veränderung ihrer Situation zu nehmen. Es geht also um eine „Verhinderung von Sprechen“ und um ein „Nicht-Gehört-Werden“, und nicht darum, dass Personen nicht sprechen und sich damit in eine passive „Opferhaltung“ begeben. Damit handelt es sich letztlich um eine strukturell und sozial konstruierte Subalternität. Den Begriff der Subalternen entlehnt Spivak Gramsci⁸, der den Begriff 1930 auf jene Gruppen einer kapitalistisch strukturierten Gesellschaft bezog, „[...] die der Hegemonie der herrschenden Klassen ausgesetzt waren, vor allem aber auf die bäuerlichen Klassen des peripheren Südens, die nie in die italienische Nation integriert worden waren – also auf Gruppen, die in sich uneins und von gesellschaftlicher Repräsentation ausgeschlossen waren“ (Steyerl 2008:8). Da die von Spivak beschriebenen Subalternen zudem nicht „mobil“ sind, scheint es zunächst paradox, die Begrifflichkeit auf Personen zu übertragen, die eine Migrationsbewegung vollzogen haben und somit durchaus als mobil gelten können. Nikita Dhawan bemerkt dazu weiterführend:

„Spivak observes the very definition of the subaltern entails ‘immobility’, whereby the cultural space of subalternity is cut off from the lines of mobility producing the class- and gender-differentiated colonial subject. [...] She sees the new-immigration-in capitalism or Eurocentric economic migration as a critical mass that is based on hope for justice under capitalism. Thus the mainstream migrant to the north is very much inside capitalist structures, as an agent and not just simply as victim“ (Dhawan 08.10.2010).

Wie im empirischen Teil dieser Arbeit später noch genauer gezeigt werden kann, ist es dennoch eine Realität, dass Frauen, die sich in marginalisierten gesellschaftlichen Räumen ohne Zuhörer_innenschaft bewegen, auch dann, wenn sie aufgrund ihrer Mobilität nicht im Ganzen der Kategorie einer Subalternen entsprechen, sich mit ihren Weiterbildungsbedarfen nicht ausreichend sichtbar machen können. Dies gilt explizit nicht für solche Frauen, die einen gesicherten Aufenthaltsstatus haben, über ein hohes kulturelles Kapital verfügen und sich mit dem „Feld der Weiterbildung“ auskennen. Doch scheint es für alle anderen marginalisierten Gruppen und gerade für papierlose Migrant_innen, deren An-

8 „Auch Edward W. Saida Kritik am Orientalismus baut auf der Gesellschaftsanalyse von Gramsci auf“ (Habermann 2012:24, vgl. Said 2009 (1978):15f).

wesenheit allein schon eine Straftat ist, keine hegemoniale Mehrheit zu geben, für die es ein Anliegen sein könnte, die Bedürfnisse und Rahmenbedingungen dieser Frauen wahrzunehmen und zu verändern.

Auch wenn sich der Begriff der Subalternen in seiner gesamten Bedeutungsdimension auf keine der in Deutschland lebenden Frauen mit Migrationshintergrund übertragen lässt – seien es nun solche mit gesichertem Aufenthalt in Deutschland oder papierlose – sind sie in vielen Fällen von gleichberechtigter Teilhabe in der Gesellschaft ausgeschlossen und ihre Stimme verhallt im öffentlichen Diskurs weitgehend ungehört. So kann mit Bourdieu gezeigt werden, wie sie durch einen distinguierten Sprachcode und den monolingualen Habitus in Bildungsinstitutionen ausgegrenzt werden. Mit Spivak kann an dieser Stelle zusätzlich bewusst gemacht werden, wie das Phänomen des „Nicht-Zuhörens“ als weiteres Ausgrenzungsinstrument funktioniert. Gegen-Erzählungen, wie Ha sie beschreibt (s. o.), die Legitimationslegenden und damit symbolische Herrschaft aufdecken könnten, werden so gar nicht erst gehört. Im Hörbarmachen von Gegen-Erzählungen wäre jedoch ein bedeutsamer Hebel zu sehen, an dem angesetzt werden kann, um Denkstrukturen zu verändern. Denn aus der Perspektive des postkolonialen Ansatzes werden Herrschaftsverhältnisse durch Sprache, durch „diskursive Praxis“ (re-)produziert (vgl. Hall 2012:150). Somit lassen sie sich durch Sprache beeinflussen und schließlich auch verändern.⁹

Auch im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit wie dieser, in der versucht wird, den befragten Frauen einen Raum zu geben, in dem sie sich selber äußern können, werden ihre eigenen Konstruktionen durch mich als Forscherin rekonst-

9 Als aktueller Beitrag zu rassismuskritischen Gegen-Erzählungen ist zum Beispiel das Wörterbuch für (nicht) rassistische Sprache mit dem Titel: „(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache“ – Ein kritisches Nachschlagewerk“ zu nennen (Arndt/Ofuatey-Alazard 2011) oder auch eine ähnlich vorgehende Sammlung von Adibeli Nduka-Agwu und Antje Lann Hornscheidt: „Rassismus auf gut Deutsch: Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen.“ (Nduka-Agwu/Hornscheidt 2010). Sie regen zur Reflexion und zur Weiterentwicklung der eigenen Sprache an und sammeln umfassend das Wissen und die Erfahrungen unterschiedlicher rassismuskritischer Bewegungen der letzten Jahrzehnte. Beide Werke sind jedoch dann kritisch einzuschätzen, wenn sie als eine Art Waffe der „Rassismuspolizei“ missbraucht werden und alle diejenigen damit zum Schweigen gebracht werden sollen, die scheinbar nicht die „richtigen“ Wörter gebrauchen. Gegen-Erzählungen dürfen keine „akademischen“ Erzählungen bleiben, wenn sie eine breite Wirkung in sozialen Kontexten erzielen sollen.

ruiert und interpretiert, so dass sie wieder nicht selbst, sondern nur durch mich zu Wort kommen. Dieses Dilemma lässt sich im Rahmen dieser Arbeit nicht auflösen. Durch die Offenlegung der Rekonstruktion und eine möglichst intersubjektiv nachvollziehbare Interpretation, die nahe an den transkribierten Interviewtexten bleibt, soll eine maximale Annäherung an die ursprünglich durch die Interviewten intendierte Bedeutung ermöglicht werden. Im vierten Kapitel, das genauer auf das methodische Vorgehen eingeht, wird dieses Dilemma ausführlicher betrachtet und reflektiert.

Im nächsten Abschnitt wird ein weiteres Instrument der symbolischen Herrschaft vorgestellt, welches Macht erhaltend und Macht produzierend wirkt. Die bei Bourdieu beschriebenen binär konstruierten gender – Kategorien von Mann und Frau, werden durch eine genauere Betrachtung der Kategorien des ökonomischen und sozialen Status, der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und der sexuellen Identität ergänzt. Dabei wird es möglich, die Position im sozialen Raum, die bei Bourdieu vor allem über das kulturelle und ökonomische Kapital definiert wird, weiter auszudifferenzieren. Die vier Kategorien werden als zentrale Macht (re-)produzierende Differenzlinien analysiert und in ihren Auswirkungen und ihrer Verwobenheit betrachtet. Im Rahmen der späteren Auswertung der Interviews werden sie – unter kritischer Berücksichtigung der Essentialisierungs- und Festschreibungsgefahr – immer wieder bedeutungsvoll.

**„Ökonomischer und Sozialer Status“, „Gender“,
„natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“, „Sexuelle Identität“
– zur Bedeutung der Verwobenheit Macht re-produzierender
Kategorien für die Position im sozialen Raum**

*There is no such thing as a single-issue
struggle because we do not live single-
issue lives. – Audre Lorde*

Bereits seit den 1970er Jahren klagen Feministinnen of color, wie Audre Lorde, Gloria Anzaldúa und Chandra Talpade Mohanty die westlich-feministische Theoriebildung an, eurozentristisch zu sein und andere Diskriminierungsformen wie etwa Rassismus, Homophobie und Klassismus außer Acht zu lassen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2010:310). Das „gleichzeitige Beachten“ von interdependenten, miteinander verwobenen Kategorien, die abhängig vom jeweiligen lokalen Kontext unterschiedlich dominant sein können, wird auch gegenwärtig noch immer unter dem Begriff der „Intersektionalen Analyse“ diskutiert. Zentral bei dieser Perspektive ist, dass es nicht um eine reine Addition von Kategorien geht,

sondern diese sich gegenseitig verstärken beziehungsweise abschwächen und damit interdependent sind. Der Begriff der Intersektionalität (intersectionality) selbst wurde erstmals in einem Aufsatz der afroamerikanischen Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw 1989 verwendet. Sie weist darin darauf hin, dass am Überschneidungspunkt sexistischer und rassistischer Diskriminierungen weder die Solidarität und Unterstützung von anti-rassistischer Bewegung noch von feministischer Bewegung bzw. die darin entwickelten Antidiskriminierungsmaßnahmen greifen. Crenshaw verwendet für die Beschreibung dieses Phänomens die Metapher einer Kreuzung (intersection), auf der es zu einem Unfall kommt, der von Autos verursacht wird, die aus verschiedenen und manchmal aus allen Richtungen kommen. Ähnlich sähe es aus, wenn eine Schwarze Frau verletzt würde, die sich auf der Kreuzung befindet: Ihre Verletzung kann das Resultat geschlechtlicher oder rassistischer Diskriminierung sein. Das Dilemma ist dabei: Keines der herannahenden Rettungsfahrzeuge (die ‚race-ambulance‘ und die ‚gender-ambulance‘) fühlt sich zuständig (vgl. Crenshaw 1989).¹⁰

In der deutschsprachigen Forschung wird die Forderung nach einer intersektionalen Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse in den 1990er Jahren wieder aufgegriffen und die Relevanz der verschiedenen Benachteiligungskategorien kontrovers diskutiert. Auf der einen Seite wird unterstrichen, dass die Zahl der möglichen Kategorien unendlich und eine klare Zuordnung nie ganz möglich ist (vgl. Reuter/Villa 2010:217), auf der anderen Seite, dass Unterscheidungen und Gewichtungen aufgrund der jeweiligen gesellschaftlichen Bedeutung getroffen werden müssen (Klinger/Knapp 2005:2005). Demnach stünden die Kategorien „Race“ (bzw. Ethnizität), Klasse und Geschlecht im Vordergrund. Queerfeministische Sichtweisen fügen hier noch die Kategorie der „sexuellen Identität“ als zentrale, Identität konstituierende und Benachteiligungen nach sich ziehende Kategorie hinzu (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005:125). Spivak weist als postkoloniale Theoretikerin kritisch darauf hin, dass eine reine Nebeneinanderstellung dieser Kategorien, ohne eine Berücksichtigung des globalen Kontextes, zu einer Bedeutungslosigkeit derselben führen könne:

„Es ist klar, dass arm, schwarz und weiblich sein heißt: es dreifach abzubekommen. Wenn diese Formulierung jedoch aus dem Zusammenhang der Ersten Welt in einen postkolonia-

10 In dem Video: „The unequal opportunity race“ werden die unterschiedlichen Auswirkungen vor allem der Differenzlinien „gender“ und „race“ sehr eindrücklich dargestellt (Pinto 2010).

len Zusammenhang [...] verschoben wird, dann verliert die Beschreibung „schwarz“ oder „of color“ ihre Überzeugungskraft und Signifikanz“ (Spivak 2008:27).

Sie betont, dass auch gegenwärtig der Wohlstand der sogenannten Ersten Welt durch die Ausbeutung von Personen in wirtschaftlich abhängigen Ländern ermöglicht wird. Es sei daher relevant, die Kategorien nicht nur interdependent, sondern auch in ihren jeweiligen Folgen für den internationalen Kontext zu denken.

Durch den differenzierten Gebrauch der Kategorien, die – ausgehend von einem dekonstruktivistischen Ansatz – keine scharfen Ränder haben können und unendlich erweiterbar sind, besteht die Gefahr, dass die Solidarität von Menschen untereinander durch ihre jeweilige Zuordnung in bestimmte ausdifferenzierte Kategorien erschwert wird. So schreibt Hito Steyerl, die sich mit postkolonialer Kritik und feministischer Repräsentationskritik¹¹ auseinandersetzt:

„In dieser Sprachlosigkeit ist eines besonders unsagbar geworden: die Solidarität jenseits der Identität. Es ist, als beruhe die herrschende Ordnung nicht mehr auf dem Ausschluss der Anderen, sondern auf der radikalen Verleugnung ihrer möglichen Gleichheit. Auch wenn die Forderung nach Gleichheit noch so deutlich artikuliert wird, verhält sie in einer Hegemonie, die Diversität zur imperialen Machttechnik verfeinert hat. [...] Eine Vielzahl singulärer Subjekte, die jeweils allen anderen gegenüber inkommensurabel sind oder sich zumindest so benehmen, erzeugt ein autistisches Universum“ (Steyerl 2008:14).

Es ist also tatsächlich eine Art der „Festlegung“ von Kategorien notwendig, um politisch und solidarisch handeln zu können. Die Schwierigkeit, die eine klare Benennung dieser Art von Kategorien gleichzeitig mit sich bringt, ist die darin liegende Gefahr der Essentialisierung. Menschen werden dann auf die ihnen zugeschriebenen Kategorien von Geschlecht, Ethnie, Klasse, sexuelle Identität und

11 Aus der feministischen Repräsentationskritik haben sich die Visual Studies entwickelt: „Von der Position ausgehend, dass visuelle Wahrnehmung geschlechtlich, kulturell und klassenspezifisch geprägt ist und dass visuelle Bilder ebenso wie die Sprache an der Herstellung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsprozesse beteiligt sind, leisten die Visual Studies eine persistente Kritik an der Produktion von Bildern und Fiktionen wie der Unschuld des Blicks, der Reinheit des Sehens oder der Wahrheit der Bilder. Sehen ist technisch vermittelt, im Körper verankert, von Begehren durchdrungen und von sozialer Stellung markiert, wie vor allem aus feministischer und postkolonialer Perspektive deutlich wurde“ (Institute for Art Education 10.02.12).

ähnliches festgelegt, wodurch diese gesellschaftlichen Konstruktionen noch weiter verfestigt und perpetuiert werden.

Während auf der eine Seite mit dem dekonstruktivistischen Ansatz der postkolonialen Theorien keine Kategorie klare Ränder haben kann und somit nicht wirklich greifbar ist, also auch keine Gruppe mit diesen Kategorien gefasst werden kann, ist auf der anderen Seite also dennoch ein strategischer Essentialismus notwendig. So argumentiert Spivak:

„I think we have to choose again strategically, not universal discourse but essentialist discourse. [...] I think it's absolutely on target to take a stand against the discourses of essentialism, universalism as it comes in terms of the universal – of classical German philosophy or the universal as the white upper-class male... etc. But strategically we cannot“ (Spivak/Harasym 1990:11).

Spivak schlägt also einen strategischen und reflektierten Einsatz von Identitätskonzeptionen vor, um politisch wirksam Solidarität mobilisieren und als Gruppe handeln zu können.¹² Diese Identitätskonzeptionen müssen in ihrer Konstruktion und ihrer Konzeptionalität stets mit reflektiert werden, um dem Dilemma der Essentialisierung wenigstens teilweise entgegen zu können.

Die Problematik der Essentialisierung beschäftigt auch die Diskurse der interkulturellen Pädagogik, die sich ständig in dem Dilemma zwischen der „Anerkennung von Unterschieden“ und „Kulturalisierung“, also der kulturalistischen Reduktion von Personen auf scheinbare kulturelle Unterschiede, befindet (Mecheril 2010:63).

Für die Analyse der Weiterbildungsteilnahme ist die Rückführung von Begründungsmustern auf einen Zusammenhang mit den Kategorien sozialer und ökonomischer Status, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und gender daher nur vorsichtig möglich, und dennoch sehe ich es als wichtig an, sie aufgrund ihrer starken Auswirkungen auf die Erfahrung von Diskriminierung und Benachteiligung und damit auf die Identitätsbildung von Personen zu berücksichtigen. Die sonst häufig verwendeten Begriffe „class“ und „race“ werden in der vorliegenden Arbeit mit den Begriffen „sozialer und ökonomischer Status“ (class) und „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (race), so wie sie aktuell in den Zweigen

12 Auch Stuart Hall beschreibt in seinem Kapitel die „Dialektik der Identitäten“ bezogen auf feststehende Identitäten auf der einen Seite und dem Druck der Differenz auf der anderen Seite und skizziert verschiedene Strategien wie damit umgegangen werden kann und wird (vgl. Hall 2012:216f).

der rassismuskritisch deutschen Migrationsforschung gebraucht werden, ersetzt (vgl. Mecheril 2003; Goel 2009; u. a.). Die Kategorie der „sexuellen Identität“ wurde in der Analyse des Materials nicht berücksichtigt, da sie speziell in Bezug auf die hier vorliegende Fragestellung keine bedeutende Rolle zu spielen schien. Weiterhin werde ich die von den postkolonialen Theoretiker_innen geforderte globale Perspektive im Rahmen dieser auf das deutsche Weiterbildungssystem bezogenen Analyse nur eingeschränkt einnehmen können. Dort, wo sie für die theoretische Vollständigkeit auch im empirischen Teil wichtig erscheint, wird sie den notwendigen Raum bekommen.

Das Habituskonzept – im Kontext von Othering und Zugehörigkeitsdiskursen

„Dem, was wir für andere sind, entkommen wir selbst im Entkommen nicht“ (Paul Mecheril).

In diesem Abschnitt wird es vor allem darum gehen, den Einfluss von Othering auf den Habitus zu beschreiben. Dazu wird zunächst der Prozess des Othering nach Said beschrieben und mit Paul Mecheril auf die deutsche Migrationsgesellschaft übertragen. Anschließend wird dieser Prozess in einen Zusammenhang mit dem Habituskonzept Bourdieus gebracht und auf seine möglichen Auswirkungen auf den Habitus hin untersucht.

Wie oben schon erwähnt wurde, beschreibt Edward Said in *Orientalism* wie der Orient und die in diesem konstruierten geographischen Raum lebenden Menschen in Reiseberichten, literarischen Werken und ähnlichen Texten einer orientalistischen Wissenschaftsdisziplin als „unterlegen“ konstruiert wurden. Gleichzeitig konnten so diejenigen, die sich selbst als Europäer_innen definierten, sich als „überlegen“ wahrnehmen (vgl. Said 2009 (1978)). Durch die beständige Anrufung von Personen als solche, die anders und different zu dem sind, wie sich die Menschen in den westlichen Ländern erleben und durch die gleichzeitig unhinterfragt eingenommene Position des_derjenige(n), die_der die Definitionsmacht darüber hat, „was“ der Orient eigentlich sei, wird aus der Perspektive der Postcolonial Studies Herrschaft ausgeübt und legitimiert. Diesen Zuschreibungs- und Konstruktionsprozess, der für alle postkolonialen Theoretiker_innen als ein zentraler gelten kann, bezeichnet Said als Othering. Übertragen auf den deutschen Kontext beschreibt Paul Mecheril das Othering von Personen mit Migrationshintergrund – was übrigens schon mit der Nutzung des Begriffs „Person mit Migrationshintergrund“ beginnt – und konstruiert für den deutschen Migrations-

diskurs das im ersten Kapitel schon kurz vorgestellte Modell des „(natio-ethno-kulturell) Anderen Deutschen“. Mecheril weist in diesem Zusammenhang eindringlich darauf hin, dass der Diskurs über Migration ein Feld sei, in dem die Differenz zwischen Normalität und Abweichung wiederholt und außer Kraft gesetzt würde. Normalität sei die Beschreibung von etwas als etwas, das erwartet werden dürfe, und enthalte dadurch zugleich auch Normen und Bewertungsmaßstäbe. Normalität sei immer auch etwas, das eintreten solle und gleichzeitig Beschreibung und Vorschrift einer Ordnung.

„Dass es Migranten gibt, ist in einer Migrationsgesellschaft einerseits „normal“. Es entspricht gewöhnlichen Erwartungen. Gleichzeitig gilt „der Migrant“ als der Andere, der Nicht-Normale, der Fremde, derjenige, der vom imaginären Normaltyp abweicht“ (Mecheril 2004:46).

Bedenkt man die Pluralität von Migrationsformen, die religiöse, soziale, politische und individuelle Heterogenität dieser Gruppen, scheint es abstrus, alle diese Individuen in eine Gruppe von „Personen mit Migrationshintergrund“ oder eben auch eine Gruppe „der Migrationsanderen“ zusammenzufassen. Dennoch wird eine solch unzulässige Homogenisierung von Personengruppen im Diskurs immer wieder hergestellt, so dass es auch wichtig ist, sie benennen zu können. Für diese Praxis des Othering sind nach Mecheril, neben den entsprechenden juristischen Texten, Festlegungen und Gewohnheiten bedeutsam, die in den alltäglichen Handlungs- und Aufenthaltsräumen, in den Lebenswelten der Subjekte anzutreffen sind. Hier spielen der Pass im Zweifelsfall eine untergeordnete und beispielsweise das Aussehen, also die phänotypische Kodierung, und der Habitus eine dominante Rolle (vgl. Mecheril 2004:51f). Mecheril spezifiziert:

„Ob jemand als *Migrant/Migrantin* angesehen und bezeichnet wird, ist folglich von unterschiedlichen Bedingungen auf formeller und informeller Ebene abhängig. Insbesondere auf letzterer sind Imaginationen, Mythen und auch Rassismen wirksam, welche die Zugehörigkeit des und der Einzelnen ermöglichen oder verhindern“ (Mecheril 2004:52 Hervorh. i. O.).

Wachsen junge Menschen „in einem Erfahrungsklima von Rassismus“ auf, welches ihnen permanent eine Nicht-Zugehörigkeit suggeriert, ist das „für die Entwicklung ihres Selbstkonzepts, ihres Selbstwertgefühls und die Entwicklung ihrer sozialen Handlungsbereitschaft von grundlegender Bedeutung“ (Mecheril 1995:103f). Auch Bourdieu bemerkt zu dieser Art von sozialer Praxis kritisch:

„Die Schule stellt für die jungen Immigranten die Gelegenheit dar, ihre volle rechtmäßige Zugehörigkeit zur französischen Gesellschaft (und auch auf mehr oder weniger explizite Art, zur demokratischen Kultur, dem Heer universalistischer Ansprüche wie der Absage an den Rassismus) zu entdecken und auszuleben, ebenso aber auch ihre, durch die schulischen Verdikte noch bestätigte, faktische völlige Ausschließung (Bourdieu 2005:132).

Zum Habitus, der durch Bourdieu ja als das Zusammenspiel von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata definiert wird, welches wiederum durch soziale Praxen beeinflusst wird gehört demnach auch die Wahrnehmung der eigenen ethnischen Identität. Diese schließt sowohl die Selbst- als auch die Fremdwahrnehmung der eigenen Identität ein. Die Fremdwahrnehmung bezeichnet Paul Mecheril als „natio-ethno-kulturelles Erkennen“ und die zugrunde liegende symbolische Ordnung, also den Habitus, aufgrund dessen man jemanden zu erkennen glaubt, als „physiognomischen Code“. Dieser Code ermöglicht die selbstverständliche Auslegung etwa geschmacklicher Anzeichen, präferierter Werte oder körperlicher Merkmale als Mitgliedschaftssignale beziehungsweise als Zeichen der (Nicht-)Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2004:52). Bezüglich der Frage, wozu eine solche Zuordnung zu einer Ethnie überhaupt notwendig wird, schreibt die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin:

„Ob und in welchen Situationen ein Mensch sich selbst ‚einer Kultur‘ zuordnet (oder einer Ethnie, einer Nation...), oder ob solche Zuordnung durch einen anderen geschieht: beides sei immer verbunden mit einer Distinktionsabsicht, also der Intention, ‚sich selbst‘ von ‚anderen‘ unterscheidbar zu machen. Das bedeutet zugleich, ‚sich selbst‘ zu ‚anderen‘ zu ordnen zu können“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006:130).

Diese Distinktionsabsicht, die demnach letztlich nicht nur das Ziel verfolgt, sich abzugrenzen, sondern sich zu einer bestimmten Gruppe zugehörig zu fühlen, beeinflusst das alltägliche Leben der in Deutschland lebenden Personen, die als natio-ethno-kulturell Andere oder auch Migrationsandere erkannt werden, in einem hohen Maße, da sie immer wieder mit der Zumutung umgehen müssen, aufgrund ihres Migrationsstatus’ aus der Mehrheitsgesellschaft diskursiv ausgeschlossen zu werden. Selbst bei in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Personen mit Migrationshintergrund ist durch die Zuschreibungsprozesse der Mehrheitsgesellschaft das Bewusstsein dafür, „anders“ zu sein als die Mehrheitsgesellschaft, stark ausgeprägt (vgl. Mecheril 2003:10).

Die Inkorporation eines solchen Habitus, der von Nicht-Zugehörigkeit und gleichzeitigem Nicht-Etabliert-Sein geprägt ist, kann dazu führen, dass Weiterbildung als etwas wahrgenommen wird, was nur für die „Anderen“, die Zugehö-

rigen und Etablierten, gedacht ist. So kann sie sich negativ auf die Teilnahme an Weiterbildung auswirken, auch wenn diese scheinbar für alle offen steht. Diese Vermutung bestätigt sich in der Auswertung des empirischen Materials: Es kann gezeigt werden, dass sich keine der Befragten selbst als „Deutsch“ definiert und sie auch dann, wenn sie hier geboren sind, Schwierigkeiten damit haben, sich als voll anerkannter Teil der Gesellschaft wahrzunehmen.

Zugehörigkeit und staatsbürgerlicher Handlungsspielraum als Voraussetzung für Kapitalakkumulation

Wie zuvor schon genauer ausgeführt definiert Bourdieu soziales Kapital als

„die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983:190, Hervorh. d. Verf.).

Da Zugehörigkeit eine Voraussetzung für das soziale Kapital ist, kann auch diese – abhängig von der jeweiligen Konstruktion des natio-ethno-kulturellen Raums – als eine Kapitalie begriffen werden, die im Zusammenhang mit bestimmten vorherrschenden Machtverhältnissen steht (vgl. Peters 2009:35). Fehlt die Voraussetzung der Zugehörigkeit, wirkt sie sich auch negativ auf die anderen Bereiche des Kapitalerwerbs aus, denn da sie sich unmittelbar auf die Verfügbarkeit des sozialen Kapitals auswirkt, verhindert beziehungsweise erschwert sie die Tauschbeziehungen zwischen den verschiedenen Beteiligten. Mecheril betont, dass individuelle Zugehörigkeiten dabei immer von Strukturen abhängig sind, die der_dem Einzelnen vorgegeben sind und es sich um keine "autonome" Entscheidung handelt (vgl. Mecheril 2004:46). Die Zugehörigkeitsfrage als eine Kapitalfrage zu denken, wird damit nochmal bedeutsamer, denn in diesem Kontext betrachtet ist die Forderung nach einer Veränderung von Strukturen, die Zugehörigkeit ermöglichen kann, nicht nur eine Frage von ethischer und individualisierter „Gerechtigkeit“, die allen theoretisch eine gleiche Teilhabe ermöglicht, sondern eine grundsätzliche Frage danach, wie Gesellschaft strukturiert sein muss, um gegen die aktuell ausschließend wirkende diskursive Praxis vorgehen zu können. Im Rahmen der Auswertung wird nochmal genauer ausgeführt werden, inwiefern Zugehörigkeit, die als Kapitalie wirkt, eben auch auf Fragen von Weiterbildungsteilnahme einwirken kann.

Während das soziale Kapital mit dem Fokus auf die Zugehörigkeit für den Rahmen dieser Arbeit geschärft werden kann, lässt sich das ökonomische Kapital mit dem Fokus auf einen „staatsbürgerlichen Handlungsspielraum“ als Kapitalform erweitern. Wie im einleitenden Kapitel deutlich gemacht, lassen sich in der gegenwärtigen deutschen Gesetzgebung bis heute koloniale Strukturen erkennen. Diese Sonderbehandlung macht sich vor allem an der Frage nach Staatsangehörigkeit und staatsbürgerlichen Rechten fest. So ist in fast allen Ländern die Vergabe von Staatsangehörigkeiten, Aufenthalts- und Arbeitserlaubnissen an hohe Hürden gebunden, wobei es in Deutschland eine klare Hierarchisierung gibt mit europäischen Ländern, Nordamerika, Australien, Neuseeland, Japan, Südkorea, Israel auf der einen Seite und den *übrigen* Ländern auf der anderen Seite. Aufenthaltserlaubnisse und ihre Verlängerungen sowie die Vergabe von Niederlassungs- und Arbeitserlaubnissen sind dabei in erster Linie an das Herkunftsland gekoppelt (vgl. Auswärtiges Amt 07.03.2013/online; Bundesministerium der Justiz 2004:6f). Der Anerkennungstheoretiker Axel Honneth stellt fest, dass unter anderem die rechtliche Zugehörigkeit, die Aufgehobenheit in einem Staat, den einzelnen Individuen Sicherheit vermitteln (vgl. Honneth 1994:51). Gerade für die, die über lange Zeit befristete Aufenthaltserlaubnisse oder Duldungen¹³ haben, wird das Gefühl der Zugehörigkeit zu Deutschland daher nur ein vages bleiben können und die rechtliche Situation für Papierlose zu einer dauerhaften angstbesetzten Belastung. Gleichzeitig geht es nicht nur um Sicherheit und Zugehörigkeit, sondern eben auch um eine Frage der Handlungsmöglichkeiten, die an die Frage der rechtlichen Umstände gebunden ist. Nur dann, wenn Personen über einen Aufenthaltsstatus verfügen, der ihnen den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtert oder gar erst ermöglicht, sind sie in der Lage, legal eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen und damit ökonomisches Kapital zu erwerben. Ein Aufenthaltsstatus, der Befristungen und Einschränkungen unterliegt, ist somit einem Mangel an ökonomischem Kapital gleichzusetzen, der sich auf den eigenen Handlungsspielraum auswirkt. Dieser Mangel wirkt sich, wie später noch ausführlicher gezeigt werden kann, ebenfalls direkt auf die Weiterbildungsteilnahme aus. Es erscheint subjektiv nicht sinnvoll an (beruflicher) Weiterbildung teilzunehmen, wenn gleichzeitig weder ein gesicherter Aufenthalt in Aus-

13 Das gilt insbesondere für diejenigen, die aufgrund ihres Asylbewerber_innenstatus⁴ sogenannte „Kettenduldungen“ erhalten. Die betroffenen Personen, die auch als „ausreisepflichtige Ausländer_innen“ bezeichnet werden, müssen sich jeweils in kurzen Zeitabständen die „Aussetzung der Abschiebung“ bestätigen lassen. Teilweise ziehen sich Kettenduldungen über mehr als zehn Jahre.

sicht ist und/oder keine Arbeitserlaubnis vorliegt, die eine Voraussetzung dafür ist, die gelernten Inhalte auch verwerten zu können.

ZUR REICHWEITE UND DEN GRENZEN DER SOZIOLOGISCHEN ANALYSEINSTRUMENTE UND IHRER MÖGLICHEN ERWEITERUNG DURCH POSTKOLONIALE PERSPEKTIVEN

Die breite gemeinsame Grundlage der Soziologie Bourdieus und der Konzepte der postkolonialen Theorien, die sich vor allem im Konzept der symbolischen Gewalt vereinen, macht eine vorsichtige Zusammenführung möglich, wenn die postkolonialen Theorien durch die starke Fokussierung auf den Diskurs als *movens* sozialer Praxis auch einen etwas verlagerten Schwerpunkt in der Analyse haben.

Die Wirkungsweise *symbolischer Herrschaft* mit der postkolonialen Brille in den Konzepten epistemischer Gewalt, die durch Legitimationslegenden wirkt, beschreiben zu können, macht es möglich, die Entstehung von Normalitätsdiskursen bezogen auf das, was als deutsch gilt, historisch in Bezug auf die Kolonialgeschichte zu kontextualisieren und in ihren gegenwärtigen Auswirkungen zu beschreiben.

Mit Spivak lässt sich ergänzend zu dem bei Bourdieu beschriebenen Prozess, wie Macht durch Sprache (vgl. Bourdieu/Beister 2005:69f) entsteht, das Phänomen verdeutlichen, wie Personen, die eine Stimme haben und sprechen, in der Gesellschaft unhörbar gemacht werden, indem ihnen das Zuhören verweigert wird. Dies wirft die Frage danach auf, wer sich eigentlich wie mit seinen/ihren Weiterbildungsbedarfen gesellschaftliche Aufmerksamkeit verschaffen kann. Die von Bourdieu beschriebenen sozialen Lagen im *sozialen Raum* werden hier ergänzt durch eine Ebene, die über das ökonomische und kulturelle Kapital hinausgeht und sich damit auseinandersetzt, welche zusätzlichen Kriterien eine Rolle spielen, wenn es darum geht, wer in dieser Gesellschaft über Definitions- und Repräsentationsmacht verfügt. Dies führt unter anderem zu Überlegungen bezüglich der Frage, wer eigentlich für wen sprechen darf und sollte und wer wen wie repräsentieren kann. Diese Frage wird auch mit dem methodischen Vorgehen im Zusammenhang in der vorliegenden Arbeit selbst kritisch diskutiert und letztlich wird eine eigene Positionierung formuliert.

Während die Kategorie *sozio-ökonomischer Status* bei Bourdieu einen bedeutenden Raum einnimmt und auch die Machtwirkung von binären Kategorienbildungen bei ihm beschrieben wird, wird die Kategorie der zugeschriebenen *na-*

tio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit bei Bourdieu nicht mit ihren speziellen Auswirkungen auf den Habitus oder auf die soziale Lage hin untersucht. Es wurde aufgezeigt, wie mit dem postkolonialen Ansatz diese Kategorie in ihrem globalen und historischen Zusammenhang gedacht und als Analysekategorie stark gemacht werden kann. Der Prozess des Othering, der unter anderem durch Zugehörigkeitsdiskurse konstituiert wird, konnte in seiner Wirkung auf den Habitus beschrieben und in seiner Wirkung auf Weiterbildungsentscheidungen hin befragt werden. So hat dieser Prozess einen entscheidenden Einfluss auf die Weiterbildungsentscheidungen, wenn wir argumentieren, dass Begründungen für und gegen die Teilnahme an Weiterbildung zentral mit dem Habitus von Personen zusammenhängen, der Wahrnehmungs- und Einstellungsmuster in sich vereint und selbst wiederum von Erfahrungen der Anerkennung und Zugehörigkeit strukturiert wird.

Schließlich wird das Phänomen der Zugehörigkeit sowie das Verfügen über staatsbürgerlichen Handlungsspielraum als eine Erweiterung der *Kapitalformen* des sozialen beziehungsweise ökonomischen Kapitals definiert, die beide als wertvolle Ergänzung für das Kapitalkonzept von Bourdieu dienen können. Das Verfügen über *staatsbürgerlichen Handlungsspielraum* ist dabei kein Konzept, welches direkt den postkolonialen Theorien entnommen wurde, sondern es wurde vielmehr durch mich auf der Folie der Kritik postkolonial argumentierender Theoretiker_innen an der noch immer wirkenden neokolonialen Gesetzgebung in Deutschland (vgl. Ha 2007:50) mit dem Kapitalkonzept von Bourdieu zusammengeführt und dann indirekt abgeleitet. Im Rahmen der Auswertung erweist es sich – wie später noch zu zeigen sein wird – als eine wertvolle Analysebrille und eines der zentralen, Weiterbildungsteilnahme beeinflussenden Begründungsmomente.

Problematisch bleibt an der Heranziehung der sogenannten postkolonialen Theorien, dass ihr Forschungsfeld an sich keine scharf konturierten Grenzen hat, sondern sehr transdisziplinär aufgestellt ist. So muss eine jeweils zu begründende Auswahl von Konzepten getroffen werden, die teilweise wieder eklektisch nebeneinander stehen. Die hier vorgenommene enge Anbindung an die soziologischen Instrumente Bourdieus bringt zudem eine weitere Verengung der einzelnen Konzepte mit sich. Bei allen für diese Arbeit ausgewählten Konzepten wurde durch mich ein direkter oder indirekter Zusammenhang mit der leitenden Frage nach Weiterbildungsteilnahme angenommen und die Vermutung, die sich größtenteils im empirischen Material auch bestätigen ließ, in den vorhergegangenen theoretischen Ausführungen explizit gemacht. Viele wichtige Konzepte und Ideen des postkolonial geprägten Forschungsfeldes müssen bei dieser Vorgehensweise dennoch unerwähnt bleiben. Schwierig ist auch die bisher noch ge-

ringe Rezeption und Anerkennung der Theorien im deutschen erziehungswissenschaftlichen Kontext (vgl. Baquero Torres 2012:315), während sie im angloamerikanischen Raum bereits eine viel größere Verbreitung erreicht haben (vgl. Reuter/Karentzos 2012:10). Wie in den einzelnen Abschnitten ausgeführt wurde, bieten die postkolonialen Ansätze jedoch gerade mit dem Blick auf die Migrationsgesellschaft in Deutschland eine bereichernde Theoriefolie, die es möglich macht, die Aussagen der interviewten Frauen in ihren größeren historischen und globalen Kontext einzuordnen.

