

Bildung und Migration.

Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies¹

HANS-CHRISTOPH KOLLER

GESELLSCHAFTLICHE TRANSFORMATIONEN IM KONTEXT TRANSNATIONALER MIGRATION UND IHRE BEDEUTUNG FÜR BILDUNGSPROZESSE

Dass die Zunahme transnationaler Migration und die damit verbundenen sozialen, politischen und kulturellen Umbrüche eine der wichtigsten gesellschaftlichen Transformationen und eine der zentralen Herausforderungen für das Bildungssystem und die Erziehungswissenschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts darstellen, ist mittlerweile ein Gemeinplatz. Als schwieriger dagegen erscheint es, das so umrissene Problemfeld genauer zu beschreiben. Unklarheiten beschert bereits die Frage, was überhaupt unter »Migration« zu verstehen ist. In Annette Treibels Standardwerk *Migration in modernen Gesellschaften* finden sich nicht weniger als zehn verschiedene Definitionen, deren Spektrum von einer weiten Auffassung von Migration als »jede[r] Ortsveränderung von Personen« bis zu der Formel reicht, der Terminus bezeichne den »Übergang eines Individuums oder einer Gruppe von einer Gesellschaft zur anderen« (Treibel 1999, 19). Auf nicht weniger Schwierigkeiten stößt der Versuch, sich dem Phänomen statistisch zu nähern, denn die Definitionsprobleme machen sich auch in ungenauen Zahlenangaben bemerkbar. Geht man von einem weiten Verständnis von Migration aus, sind exakte Angaben naturgemäß unmöglich; nach einer groben Schätzung leben weltweit über 100 Millionen Menschen nicht dort, wo sie geboren sind (vgl. 12). Doch auch wenn man sich auf transnationale Wanderung beschränkt, liefern

¹ Für Anregungen und Kritik danke ich Tobias N. Klass sowie den TeilnehmerInnen meines Oberseminars im Sommersemester 2000 und Wintersemester 2000/01.

Statistiken allenfalls Scheinklarheiten. So weist eine europaweite Erhebung von 1997 aus, dass 1994 ca. 7,3 Millionen Ausländer in Deutschland lebten, was einem Anteil von 8,9 % an der Gesamtbevölkerung entspricht. Doch solche Zahlen verraten nur wenig über die Bedeutung transnationaler Migration für die bundesdeutsche Gesellschaft, denn auf der einen Seite zählen bekanntlich keineswegs alle Einwanderer rechtlich als Ausländer (wie das Beispiel deutschstämmiger »Aussiedler« aus osteuropäischen Ländern zeigt) und auf der anderen Seite sind viele der in Deutschland lebenden »Ausländer« keine Migranten, sondern bereits hier geboren und aufgewachsen (vgl. 66 f.).

Die Schwierigkeiten sind freilich nicht nur definitorischer Art. Hinter den Unklarheiten von Terminologie und Statistik verbergen sich vielmehr Probleme, die in der Sache selbst begründet sind. Denn die gegenwärtig zu beobachtenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Zuge weltweiter Wanderungsbewegungen betreffen nicht nur die quantitative Zunahme, sondern auch eine Reihe qualitativer Veränderungen transnationaler Migration (vgl. zum Folgenden Pries 1997). Diese Veränderungen bestehen darin, dass zur bisher vorherrschenden Form von Migration als einmaligem Ortswechsel von einem Land in ein anderes vielfältige neue Formen von Wanderungsbewegungen (wie z. B. Pendel- oder Kettenmigration) hinzugekommen sind, die dafür sprechen, Migration als einen »mehr oder weniger dauerhaften Zustand« bzw. als »neue soziale Lebenswirklichkeit« zu begreifen (32). Diese neuen Formen transnationaler Wanderung lassen sich Pries zufolge im Rahmen traditioneller Konzepte der Migrationsforschung nicht mehr angemessen erfassen, da Migration dort überwiegend als unidirektionale Bewegung aus einem nationalstaatlich verfassten Territorium in ein anderes verstanden worden sei. Die neuen Formen von Wanderung zeichneten sich demgegenüber dadurch aus, dass die sozialen Räume, in denen sich Migranten und »Einheimische« bewegen, nicht mehr mit geographischen Räumen bzw. nationalstaatlichen Territorien zusammenfielen. Während das gesellschaftliche Zusammenleben der Menschen, ihr sozialer »Verflechtungszusammenhang« (Elias), bisher der Tendenz nach in wechselseitiger Ausschließlichkeit an einen bestimmten geographischen Raum gebunden gewesen sei, sei gegenwärtig eine zunehmende Entkopplung von sozialem und geographischem Raum in zwei Richtungen zu beobachten. Zum einen schachtelten sich innerhalb des selben geographischen Raums mehrere soziale Räume in- bzw. übereinander, und zum anderen könne sich ein und derselbe soziale Raum über mehrere geographische Räume erstrecken. Um diesen neuen Realitäten Rechnung zu tragen soll Migration im Folgenden als relativ dauerhafter, aber nicht notwendig einmaliger Ortswechsel einzelner Menschen oder Gruppen verstanden werden, bei dem nationalstaatliche Grenzen überschritten werden und potenziell neue soziale Räume entstehen.

Im Mittelpunkt des folgenden Beitrags steht dabei die Frage, wie sich die gesellschaftlichen Transformationsprozesse, die mit solchen transnationalen

Wanderungsbewegungen verbunden sind, sowie ihre Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft theoretisch angemessen erfassen lassen. Die Überlegungen konzentrieren sich dabei auf die bildungstheoretischen Aspekte der Problematik und die Frage nach einem angemessenen Verständnis der biografischen Bildungsprozesse Einzelner angesichts jener gesellschaftlichen Transformationen. Den Schwerpunkt des Beitrags bilden also nicht die Konsequenzen weltweiter Migration für Schule und Unterricht (vgl. dazu z. B. Gogolin u. a. 2001); im Zentrum stehen vielmehr die beiden Fragen, wie *erstens* der klassische Bildungsbegriff in seiner Funktion als Kategorie zur Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns so reformuliert werden kann, dass er den mit Migration verbundenen Veränderungen der gesellschaftlichen Realität gerecht wird, und mit Hilfe welcher theoretischen Kategorien sich *zweitens* die Bildungsprozesse von Mitgliedern moderner Gesellschaften (seien sie nun Migranten oder »Einheimische«) empirisch erfassen, beschreiben und analysieren lassen.

STRUKTUR ODER KULTUR – EINE FALSCHE ALTERNATIVE

Geht man von Adornos theoretischer Fassung des Bildungsbegriffs aus, wonach Bildung nichts anderes sei als »Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« (Adorno 1959, 94), so liegen die Folgen transnationaler Migration für die Bildungstheorie auf der Hand. Denn wenn Bildung als subjektive Zueignung von Kultur zu verstehen ist, so stellt sich angesichts des Aufeinandertreffens von Menschen aus verschiedenen Kulturen die Frage, die Zueignung welcher dieser Kulturen denn unter diesen Bedingungen das Prädikat »Bildung« verdient. Ganz im Sinne dieser Frage haben denn auch viele neuere Studien den so genannten »Kulturkonflikt« der zugewanderten Kinder und Jugendlichen bzw. deren Aufwachsen »zwischen zwei Kulturen« als zentrales Bildungsproblem im Kontext von Migration herausgestellt. Die Neubestimmung des Bildungsbegriffs hätte sich dann u. a. an der Aufgabe zu orientieren, Konzepte bereitzustellen, die dazu beitragen könnten, Heranwachsende (und zwar Migranten wie Einheimische) zum toleranten und kreativen Umgang mit kultureller Pluralität zu befähigen.

Seit geraumer Zeit jedoch stößt diese, die bundesdeutsche Migrationsforschung lange Zeit dominierende Auffassung auf Kritik. Die Probleme von Migranten, so der Tenor der Kritiker, seien nicht in erster Linie *kultureller*, sondern vielmehr *sozialstruktureller* Art (vgl. zum Folgenden Bukow/Llaryora 1998). In modernen Gesellschaften hätten kulturelle bzw. ethnische Differenzen keine konstitutive Bedeutung mehr; faktische Unterschiede zwischen Einwanderern und Einheimischen ließen sich vielmehr weit angemessener durch sozialstrukturelle Benachteiligung und politisch-rechtliche Ausgrenzung von Migranten erklären. Die vermeintlich beobachtbaren kulturellen bzw. eth-

nischen Differenzen, die in der öffentlichen Auseinandersetzung eine so zentrale Rolle spielen, seien demzufolge keine Gegebenheit an sich, sondern vor allem das Resultat von Zuschreibungsprozessen, deren Funktion darin bestehe, die faktische Ausgrenzung von Migranten nachträglich zu legitimieren. Aus dieser Perspektive betrachtet stünde Bildungstheorie angesichts der gesellschaftlichen Transformationen im Zuge transnationaler Migration vor der Aufgabe, die sozialstrukturellen Bedingungen für (das Gelingen oder Scheitern von) Bildungsprozesse(n) wieder mehr in den Mittelpunkt zu rücken und Perspektiven für deren Veränderung aufzuzeigen.

Im Anschluss an Auernheimer (1994) lassen sich die beiden Argumentationslinien als zwei gegensätzliche Möglichkeiten zur theoretischen Erfassung von Bildungsproblemen im Kontext von Migration begreifen. Zugespitzt formuliert kann man die erste als »kulturelle« und die zweite als »(sozial-)strukturelle« Betrachtungsweise einander gegenüberstellen. Ebenfalls mit Auernheimer ist jedoch festzuhalten, dass es sich bei dieser Entgegensetzung von »Struktur« und »Kultur« um eine falsche Alternative handelt, wenn die beiden Betrachtungsweisen als einander ausschließend aufgefasst werden. Denn auch sozialstrukturelle Faktoren werden für Bildungsprozesse nur insofern wirksam, als sie von den Beteiligten im Rahmen kultureller Orientierungsschemata oder Deutungsmuster wahrgenommen, interpretiert und verarbeitet werden. Die Neubestimmung des Bildungsbegriffs wie auch die empirische Analyse tatsächlicher Bildungsprozesse erfordern deshalb ein theoretisches Instrumentarium, das es erlaubt, beide Dimensionen, d. h. Struktur und Kultur, in den Blick zu bekommen.

Im Folgenden sollen deshalb zwei Theorieangebote erörtert werden, die beide den Anspruch erheben, sowohl sozioökonomisch begründete Machtverhältnisse als auch kulturell vermittelte Orientierungs- und Deutungsmuster in ihre Überlegungen einzubeziehen: die Gesellschaftstheorie Bourdieus und die kulturoziologischen Analysen der Cultural Studies. Dabei ist mit der folgenden Darstellung keineswegs der Versuch einer umfassenden Würdigung dieser Ansätze verbunden; beide Theorieangebote werden vielmehr ausschließlich unter dem Aspekt diskutiert, was sie zu einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs sowie zur Analyse biografischer Bildungsprozesse im Kontext transnationaler Migration beitragen können. Bildung wird dabei verstanden als Prozess der Entwicklung bzw. Hervorbringung neuer kulturell geprägter Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster in Auseinandersetzung mit veränderten sozialstrukturellen, d. h. politisch-rechtlichen und sozioökonomischen Bedingungen, und die Leitfrage für die Diskussion der beiden Theorien lautet: Wie können so verstandene Bildungsprozesse im Kontext transnationaler Migration begrifflich genauer gefasst und analysiert werden?

BILDUNG ALS HABITUSTRANSFORMATION

Die Gesellschaftstheorie Bourdieus ist in dem bislang skizzierten Rahmen vor allem deshalb von Interesse, weil sie den Anspruch erhebt, den Gegensatz von Objektivismus und Subjektivismus zu überwinden, der auch als konstitutiv für die Gegenüberstellung von »Struktur« und »Kultur« angesehen werden kann. Im Zentrum dieses Vermittlungsversuchs steht der Begriff des Habitus, der deshalb zunächst erläutert werden soll (vgl. zum Folgenden Bourdieu 1987, 97 ff.).

Unter *Habitus* versteht Bourdieu ein durch Sozialisation erworbenes, größtenteils unbewusstes System von Dispositionen bzw. von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die auf bestimmte Ziele hin ausgerichtet sind und das individuelle und kollektive Handeln strukturieren. Die Entstehungsweise des Habitus ist dabei als Verinnerlichung objektiver externer Strukturen im Laufe eines längerfristigen Sozialisationsprozesses zu denken, der bei Akteuren, die derselben gesellschaftlichen Klasse angehören, ähnliche Resultate hervorbringt. Auf diese Weise stellt der Habitus ein Vermittlungsglied zwischen objektiven Strukturen, d. h. sozioökonomisch begründeten Existenzbedingungen, und der subjektiven Handlungspraxis von Individuen oder Gruppen dar – eine Funktion, die etwa in Bourdieus Beschreibung von Habitusformen als »strukturierte[n]« und »strukturierende[n] Strukturen« zum Ausdruck kommt (Bourdieu 1976, 165): Selbst durch die objektiven Existenzbedingungen strukturiert, wirkt der Habitus seinerseits strukturierend auf das individuelle und kollektive Handeln ein. Die durch den Habitus vermittelte Wirkung der objektiven Strukturen auf die Praxis ist dabei Bourdieu zufolge nicht als Determination, sondern vielmehr als Limitierung zu verstehen. Keineswegs lege der Habitus das Handeln der Individuen in allen Einzelheiten fest; er schließe eher bestimmte, mit den objektiven Existenzbedingungen unvereinbare Handlungsweisen aus und stelle so eine Art Erzeugungsregel für unendlich viele, relativ unvorhersehbare Praktiken von dennoch begrenzter Verschiedenheit dar.

Mit Hilfe des Habitus-Konzepts, so Bourdieu weiter, könne die relative Konstanz und Regelmäßigkeit sozialer Praktiken besser erklärt werden als durch andere Modelle (wie z. B. Theorien rationalen Handelns), da sie diese Stabilität statt auf den Einfluss formaler Regeln, expliziter Normen oder bewusster Strategien auf die Wirksamkeit gesellschaftlich bedingter und von den Akteuren verinnerlichter Habitusformen zurückführe. Daraus wird ersichtlich, dass Bourdieu mehr daran interessiert ist, die relative Stabilität gesellschaftlicher Verhältnisse und die Reproduktion objektiver Strukturen zu erklären als sozialen Wandel bzw. gesellschaftliche Transformationsprozesse. Dennoch enthält seine Theorie auch Hinweise für die Analyse gesellschaftlicher Veränderungen im Kontext von transnationaler Migration. Entscheidend für die Erklärung aktueller Handlungsweisen sind nämlich Bourdieu zufolge weder die gegenwärtigen noch vergangene objektive Bedingungen; ausschlag-

gebend sei vielmehr das Verhältnis zwischen beiden, d. h. die Relation zwischen den Entstehungs- und den Anwendungsbedingungen des Habitus. Daraus folgt nicht nur die relative Unabhängigkeit des Habitus von den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen, sondern auch die Möglichkeit, die Transformation von Habitusformen zu denken.

Allerdings scheint Bourdieu auch in Bezug auf den Habitus eher von Konstanz als von Veränderbarkeit auszugehen. Ausgehend von der möglichen Nichtübereinstimmung von Entstehungs- und Anwendungsbedingungen eines Habitus schreibt er:

»Die Neigung zum Verharren in ihrem Sosein, welche bei Gruppen unter anderem darauf zurückgeht, dass die Handelnden der Gruppe dauerhafte Dispositionen aufweisen, die sich unter Umständen länger halten als die ökonomischen und sozialen Bedingungen ihrer Erzeugung, kann Grundlage sowohl von Nichtanpassung wie von Anpassung, von Auflehnung wie von Resignation sein.« (Bourdieu 1987, 117).

Die Konstellation, von der hier die Rede ist, lässt sich unschwer auf die Situation von Migranten beziehen. Dass die sozialen Strukturen, unter denen ein Habitus entstanden ist, von denen verschieden sind, unter denen er Anwendung findet, dürfte im Kontext transnationaler Migration eher die Regel als die Ausnahme sein. Geht man davon aus, dass Migranten ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata unter gesellschaftlichen Bedingungen erworben haben, die sich von denen, mit denen sie in der Aufnahmegerichtschaft konfrontiert sind, erheblich unterscheiden, so stellt sich die Frage, wie die betroffenen Individuen auf diese Situation reagieren. Bourdieu hält offenbar zwei Möglichkeiten für denkbar, nämlich dass die Akteure sich den neuen Bedingungen resignativ anpassen oder aber dass sie sich dagegen auflehnen. Anpassung wie Auflehnung aber scheinen für Bourdieu von einer Tendenz der Habitusformen »zum Verharren in ihrem Sosein« gekennzeichnet zu sein. Im einen Fall, so wäre zu folgern, verweigern sich die Handelnden der Anpassung an die neuen Umstände, weil sie dazu neigen, an ihren einmal erworbenen Dispositionen festzuhalten; im andern Fall scheint dieselbe Beharrungstendenz zur Anpassung zu führen, weil es den Akteuren an alternativen Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns fehlt. Die Frage jedoch ist, ob dieselbe Situation unter bestimmten Bedingungen nicht auch dazu führen kann, dass die »unpassend« gewordenen Habitusformen sich verändern bzw. dass neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen entstehen.

In diesem Sinne wäre Bildung angesichts transnationaler Migration mit und gegen Bourdieu als Transformation des jeweiligen Habitus zu begreifen, soweit sich dieser unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen als nicht mehr angemessen erweist. Die Frage lautet dann, wie der Prozess solcher Habitustransformationen und die Bedingungen, unter denen sie zustande kommen, genauer beschrieben werden können. Auf welche

Ressourcen können Individuen zurückgreifen, wenn sie mit Situationen konfrontiert werden, für die ihre Interpretations- und Handlungsschemata nicht mehr ausreichen?

Das entscheidende begriffliche Konzept für die Bearbeitung dieser Fragen im Rahmen von Bourdieus Theorie stellt der Begriff des Kapitals bzw. der Kapitalsorten dar (vgl. zum Folgenden Bourdieu 1983). Unter Kapital versteht Bourdieu sämtliche Formen akkumulierter Arbeit, auf die Individuen und Gruppen in ihrem Handeln als Ressourcen zurückgreifen können, die aber gesellschaftlich höchst ungleich verteilt sind. Wichtig daran ist in unserem Zusammenhang vor allem, dass dieses Konzept es Bourdieu erlaubt, den Zusammenhang der Habitusformen mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen genauer zu fassen und dabei die ungleiche Verteilung von Macht (im Sinne von Verfügungsmöglichkeiten über bestimmte Ressourcen) zu thematisieren, ohne sie auf das Ökonomische zu reduzieren. Denn die entscheidende Wendung, die Bourdieu dem Kapitalbegriff gegenüber seiner geläufigen Verwendung gibt, ist die Ausweitung vom Bereich der Ökonomie bzw. des Warentauschs auf alle anderen Formen sozialen Austauschs. In diesem Sinne unterscheidet Bourdieu drei grundlegende Arten von Kapital, die zugleich drei Arten von Macht darstellen: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Während das *ökonomische Kapital* Bourdieu zufolge vor allem aus Geld sowie aus direkt in Geld konvertierbaren materiellen Gütern besteht und letzten Endes allen anderen Kapitalsorten zugrunde liegt, können kulturelles und soziales Kapital ihrerseits keineswegs beliebig in jenes (rück-)verwandelt werden, weil ihre Umwandlung eine spezifische Transformationsarbeit erforderlich mache und weil ihre Wirkung u. a. darauf beruhe, dass ihre Herkunft aus dem ökonomischen Kapital verborgen bleibt.

Kulturelles Kapital existiert für Bourdieu in drei verschiedenen Formen. Als inkorporiertes Kulturkapital bezeichnet er die dauerhaften Dispositionen des Organismus, die im Laufe von Sozialisation und formellen Bildungsprozessen erworben werden. Diese Dispositionen sind als fester Bestandteil der Person zu verstehen, der nicht ohne weiteres an andere weitervermittelt werden kann und dessen Weitergabe sich vielmehr weitgehend unsichtbar und unbewusst auf dem Wege der »sozialen Vererbung« vollzieht. Daneben tritt das kulturelle Kapital auch als objektiviertes Kulturkapital in Erscheinung, das im wesentlichen aus kulturellen Gütern wie z. B. Büchern oder Kunstwerken besteht und deshalb im Unterschied zum inkorporierten Kulturkapital materiell übertragbar ist. Eine letzte Form kulturellen Kapitals bildet das institutionalisierte Kulturkapital, das Bourdieu zufolge vor allem in Gestalt von Bildungstiteln in Erscheinung tritt, die ihrem Träger dauerhafte institutionelle Anerkennung verschaffen und relativ unabhängig von seinem jeweils aktuellen inkorporierten Kulturkapital sind. Sein Erwerb erfordert Investitionen an Zeit und Geld; umgekehrt ist es auf dem Arbeitsmarkt unter bestimmten Bedingungen in ökonomisches Kapital konvertierbar.

Die dritte Kapitalsorte neben dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital stellt für Bourdieu schließlich das *soziale Kapital* dar, das alle diejenigen Ressourcen bezeichnet, die auf der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, einem dauerhaften Netz an Beziehungen und wechselseitiger Anerkennung beruhen. Der Umfang des sozialen Kapitals, über das ein Einzelner verfügen kann, hängt demzufolge von der Ausdehnung seines Beziehungsnetzes sowie vom Umfang des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals derjenigen ab, mit denen er in Beziehung steht. Auf diese Weise kommt dem sozialen Kapital Bourdieu zufolge eine Art Multiplikatoreffekt im Blick auf die anderen Kapitalsorten zu.

Bezieht man Bourdieus Theorie der Kapitalsorten auf die Frage nach den Strukturen und Bedingungen von Bildungsprozessen, so ist zunächst festzuhalten, dass Bourdieu selbst vor allem das inkorporierte kulturelle Kapital in Zusammenhang mit Bildung bzw. Ausbildung bringt. Auch vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zu Bildungsprozessen im Kontext transnationaler Migration dürfte einleuchten, dass diese Kapitalsorte eine wichtige Ressource darstellt, auf die Individuen zurückgreifen, wenn sie mit neuen Problemlagen konfrontiert werden. Während jedoch Bourdieu selbst im Rahmen seines Konzepts Bildung als *Akkumulation* inkorporierten Kulturkapitals begreift und so auf die Anhäufung quantifizierbaren und strategisch einsetzbaren Wissens zu reduzieren scheint (vgl. Bourdieu 1983, 186), ist angesichts des bisher Gesagten zu fragen, ob Bildungsprozesse nicht auch den Inhalt und die Struktur dieses Kapitals betreffen. Wenn Bildung nicht nur als Erwerb, sondern auch und vor allem als Veränderung von Habitusformen verstanden werden soll, müsste im Blick auf das kulturelle Kapital nicht nur dessen Akkumulation, sondern auch dessen *Transformation* in den Blick geraten. Bildung wäre dann als ein Prozess der Erweiterung, Veränderung und Umstrukturierung des jeweils bisher erworbenen inkorporierten kulturellen Kapitals zu begreifen, der durch die Konfrontation mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen ausgelöst wird.

Die Bedeutung von Bourdieus Konzeption der Kapitalsorten für die theoretische Durchdringung solcher Bildungsprozesse besteht nicht zuletzt darin, herauszuarbeiten, dass Bildung in diesem Sinne sich nicht nur in der individuellen Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Umwelt vollzieht, sondern stets im Rahmen gesellschaftlicher Machtverhältnisse angesiedelt ist. Deutlich wird dies etwa anhand von Bourdieus Überlegungen zur symbolischen Wirksamkeit des Kapitals, einer Dimension des Kapitalbegriffs, die gewissermaßen quer zu den genannten drei Kapitalsorten steht. Unter *symbolischem Kapital* versteht Bourdieu das Maß an – institutionalisierter oder nicht-institutionalisierte – sozialer Anerkennung durch eine Gruppe oder Gesellschaft, über die ein Akteur verfügt (vgl. Bourdieu 1990, 51). In diesem Sinn kommt dem symbolischen Kapital ähnlich wie dem sozialen Kapital eine Multiplikatorfunktion im Blick auf die anderen Kapitalsorten zu. Das lässt sich besonders deutlich beim

kulturellen Kapital beobachten, dessen Wert zu einem nicht geringen Teil von seiner gesellschaftlichen Anerkennung (bzw. der Anerkennung seiner Besitzer) abhängt. In Bezug auf biografische Bildungsprozesse im Kontext transnationaler Migration ließe sich daraus die Schlussfolgerungen ziehen, dass die Frage, inwieweit das von Migranten »mitgebrachte« kulturelle Kapital unter den gegebenen gesellschaftlichen Umständen als »passend« oder »unpassend« gilt, nicht nur in der Sache selbst begründet ist, sondern auch vom Ausgang der symbolischen Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Anerkennung abhängt. Daraus folgt, dass es bei den Bildungsprozessen, die im Zuge transnationaler Migration notwendig werden, keineswegs nur um individuelle Transformationen auf Seiten der Migrantinnen und Migranten geht. Bildung könnte vielmehr auch und gerade darin bestehen, dass das von Migranten »mitgebrachte« kulturelle Kapital eine Neubewertung durch die Mitglieder und Institutionen der Aufnahmegerügsellschaft erfährt – eine Neubewertung, die gewissermaßen eine Veränderung des »Umtauschkurses« dieses bislang wenig anerkannten Kapitals mit sich bringen würde.

Eine genauere Ausarbeitung seiner Überlegungen zur ungleichen gesellschaftlichen Verteilung von Macht bzw. Verfügungsmöglichkeiten über relevante Ressourcen stellt Bourdieus Theorie des sozialen Raumes dar, die die relationale Positionierung von Gruppen oder Individuen zueinander zum Gegenstand hat (vgl. zum Folgenden Bourdieu 1985). Unter sozialem Raum ist dabei ein mehrdimensionales Kräftefeld zu verstehen, in dem jedem Akteur bzw. jeder Gruppe von Akteuren eine bestimmte Position zukommt, die sich – unabhängig von ihren Intentionen und Selbstdeutungen – aus der jeweiligen Verteilung der verschiedenen Kapitalsorten (und d. h. aus der Verfügungsmacht über bestimmte »Güter«) ergibt. Ausgehend davon, so Bourdieu weiter, lassen sich Klassen als Ensembles von Akteuren mit ähnlicher Position im sozialen Raum ermitteln. Dabei handle es sich allerdings nicht um reale Klassen im Sinne kampfbereiter Gruppen, sondern vielmehr um »theoretische« Klassen mit wahrscheinlich ähnlichen politischen Einstellungen und Dispositionen.

In unserem Zusammenhang von besonderem Interesse ist dabei Bourdieus Thematisierung der »Repräsentationsarbeit« sozialer Akteure (16) und der damit verbundenen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um die Durchsetzung der je eigenen Welt- und Selbstsicht. Diese Welt- und Selbstsicht wurzelt Bourdieu zufolge einerseits in den objektiven sozialen Strukturen, sofern bestimmte Kombinationen z. B. zwischen bestimmten politischen Einstellungen und der Position im sozialen Raum wahrscheinlicher sind als andere und sofern die Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata Resultate vergangener symbolischer Auseinandersetzungen darstellen. Auf der anderen Seite eigne den Objekten der sozialen Welt stets ein Moment von Unbestimmtheit, das eine Pluralität von Welt- und Selbstsichten ermögliche und deshalb einen Ansatzpunkt für politische Auseinandersetzungen darstelle.

Diese relative Unbestimmtheit von Objekten der sozialen Welt markiert den Punkt, an dem trotz aller objektiven Limitierungen die Möglichkeit in den Blick gerät, dass es im Zuge symbolischer Auseinandersetzungen um die Durchsetzung der je eigenen Sichtweise einer Gruppe von Akteuren auch zur Veränderung einer solchen Sichtweise und mithin zu Habitustransformations kommen kann. Die symbolischen Kämpfe um legitime Sichtweisen der sozialen Welt könnten deshalb im Anschluss an Bourdieu (und gleichzeitig über ihn hinaus) als möglicher Ort von Bildungsprozessen verstanden werden, sofern diese Auseinandersetzungen von ihm als »Ort schlechthin symbolischen Wirkens« beschrieben werden (39), weil es hier um die Erzeugung sozialer Sachverhalte gehe – und warum nicht auch um deren Transformation? Dabei wäre mit Bourdieu festzuhalten, dass auch und gerade individuelle biografische Bildungsprozesse sich stets in Abhängigkeit von den politischen Auseinandersetzungen um die Legitimität der Welt- und Selbstdeutungen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen vollziehen. Über Bourdieu hinaus aber wäre nach den Spielräumen der Veränderung von Welt- und Selbstsichten zu fragen, die in oder durch solche Auseinandersetzungen eröffnet werden.²

Fraglich erscheint allerdings, ob die theoretischen Mittel, die Bourdieus Gesellschaftstheorie bereitstellt, ausreichen, um die symbolischen Praktiken genauer zu erfassen und zu analysieren, mittels derer soziale Sachverhalte bzw. individuelle Welt- und Selbstsichten hervorgebracht und ggf. transformiert werden. Bourdieus Ausführungen im Rahmen seiner Konzeption des sozialen Raums beschränken sich auf die Beschreibung symbolischer Strategien zur Durchsetzung der je eigenen Sichtweise sozialer Welt, die von offiziellen Äußerungen mit Monopolanspruch auf die legitime symbolische Gewalt bis zu einseitigen interessensgebundenen Unmutsbekundungen einzelner Akteure oder Gruppen reichen. Sie enthalten jedoch keine systematischen Hinweise darauf, wie im Rahmen solcher symbolischer Auseinandersetzungen Bildungsprozesse präziser gefasst oder gar empirisch analysiert werden könnten. Dazu fehlt es Bourdieus Theorie an Konzepten, die es erlauben würden, symbolisch strukturierte innovative bzw. transformatorische Prozesse zu beschreiben.³ Im Folgenden soll deshalb ein Theorieangebot diskutiert werden, das

2 Die Begrenztheit von Bourdieus Perspektive ist dabei vor allem darin zu sehen, dass er diese politisch-symbolischen Auseinandersetzungen im Rahmen seines erweiterten Ökonomiebegriffs ausschließlich als Kampf um materielle oder symbolische Profite, d. h. um Gewinne oder Verluste der eigenen Position im Verhältnis zu anderen Akteuren versteht. Bildung wird dabei reduziert auf eine Ressource innerhalb dieses Kampfes um Gewinn oder Verlust. So wenig bestreiten werden soll, dass der Kampf um materiellen und symbolischen Profit einen zentralen Aspekt gesellschaftlicher Auseinandersetzungen darstellt, bleibt doch zu fragen, ob es im Sinne der kritischen Tradition des Bildungsdenkens nicht doch an der Möglichkeit festzuhalten gäbe, die Zwangsläufigkeit dieses Kampfes und einer hierarchischen Ordnung von Gewinnern und Verlierern infrage zu stellen.

3 Das gilt selbst für Bourdieus explizite Auseinandersetzung mit der strukturalistischen Sprachtheorie in *Was heißt sprechen?* Dort wird die These vertreten, dass das

gerade diese kreative Dimension kultureller Prozesse in den Mittelpunkt stellt, ohne die Existenz gesellschaftlich ungleicher Verteilung von Macht und Lebenschancen außer Acht zu lassen.

BILDUNG ALS (DE-)KONSTRUKTION KULTURELLER IDENTITÄT

Im Unterschied zur Gesellschaftstheorie Bourdieus handelt es sich bei den Cultural Studies nicht um eine kohärente theoretische Konzeption mit einheitlicher Begrifflichkeit, sondern eher um ein relativ heterogenes Feld von Forschungen, die durch eine ähnliche theoretische Ausrichtung und einen gemeinsamen Denkstil zusammengehalten werden. Während diese Forschungsrichtung bald nach ihrer Institutionalisierung im Birminghamer *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) in den 60er Jahren auch in anderen englischsprachigen Ländern wie z. B. den USA oder Australien eine Fülle von Arbeiten inspiriert hat, haben die Cultural Studies in Deutschland erst in jüngster Zeit größere Aufmerksamkeit gefunden (vgl. z. B. Hörning/Winter 1999, Engelmann 1999 und Lutter/Reisenleitner 1998). Die folgende Skizze der Entstehungsgeschichte und der theoretischen Ausrichtung der Cultural Studies ist vor allem an einer Darstellung Stuart Halls orientiert, der lange Zeit Direktor des CCCS war und als einer der wichtigsten Vertreter der Cultural Studies angesehen werden kann (zum Folgenden vgl. Hall 1980).

Dieser Darstellung zufolge gingen die Cultural Studies Ende der 50er Jahre in Großbritannien durch einen Bruch mit herkömmlichen Denkweisen hervor, der von einer Reihe von Autoren vollzogen wurde, die allesamt der »New Left« nahe standen. Dieser Bruch bestand zum einen in einer Distanzierung vom bürgerlich-elitären Kulturkonzept bzw. dessen Beschränkung auf die so genannte »Hochkultur« und zum andern in der ebenso entschiedenen Absage an das orthodox-marxistische Basis-Überbau-Modell, das kulturelle Phänomene deterministisch auf ökonomische Bedingungen zurückführt. Dabei lassen sich Hall zufolge zwei »Paradigmen« unterscheiden, die den theoretischen Ansatz der Cultural Studies bestimmt haben und die zugleich zwei aufeinander folgende Phasen von deren Entwicklung darstellen: das »kulturalistische« und das »strukturalistische« Paradigma.

Das kulturalistische Paradigma, das vor allem mit dem Namen Raymond Williams verbunden ist, lässt sich Hall zufolge durch zwei unterschiedliche,

sprachliche Geschehen in »symbolische Machtbeziehungen« eingeschrieben sei, in denen sich die außersprachlich begründeten »Machtverhältnisse zwischen den Sprechern oder ihren jeweiligen sozialen Gruppen aktualisieren« (Bourdieu 1990, 11). Während diese These am Beispiel der Durchsetzung einer »legitimen«, d. h. offiziell anerkannten (Hoch-)Sprache und der außersprachlichen Bedingungen für das Gelingen performativer Sprechakte durchaus überzeugend dargelegt wird, bleibt die Frage nach der Veränderbarkeit solcher Machtverhältnisse ebenso unbeantwortet wie die Frage, was innovatives oder transformatorisches sprachliches Handeln dazu beizutragen vermag.

aber aufeinander verweisende Konzeptualisierungen von »Kultur« kennzeichnen. Die erste dieser beiden Versionen des Kulturbegriffs fasst Hall in der Formulierung zusammen, Kultur erscheine dabei als »Summe der verfügbaren Beschreibungen, mittels deren Gesellschaften ihre gemeinsamen Erfahrungen [als] sinnhaft erfahren und ausdrücken« (Hall 1980, 17; Übersetzung leicht modifiziert). Mit anderen Worten: Kultur gelte als ein Ensemble von Bedeutungen und Werten, »welche innerhalb spezifischer Gruppen und Klassen [...] entstehen und mittels derer sie ihre Existenzbedingungen ›handhaben‹« (24 f.). Diese Auffassung ähnele dem traditionellen idealistischen Kulturverständnis, das Kultur im Wesentlichen mit Ideen gleichsetzt, unterscheide sich davon aber dadurch, dass der Kulturbegriff gesellschaftlich reflektiert und »demokratisiert« werde, indem er nicht nur den Werken großer Dichter und Denker vorbehalten bleibe, sondern auf sämtliche Ausdrucksformen gesellschaftlicher Erfahrung ausgedehnt werde. Bei der zweiten Konzeptualisierung stünden demgegenüber gesellschaftliche Praktiken im Mittelpunkt des Kulturverständnisses. Kultur erscheine hier als »eine ganze Lebensweise« (18) bzw. genauer: als die Summe der Beziehungen zwischen den verschiedenen sozialen Praktiken einer Gruppe oder Klasse, die die Elemente einer solchen »Lebensweise« bilden. Im Unterschied zur ersten Version gehe es dabei nicht nur um Ausdruck und Deutung der jeweiligen Erfahrungen, sondern auch und vor allem um die materielle Seite dessen, d. h. um »die gelebten Traditionen und Praktiken, durch welche solche ›Deutungen‹ ausgedrückt und verkörpert werden« (25). An die Stelle des ökonomischen Determinismus vulgär-materialistischer Vorstellungen trete dabei das Konzept der wechselseitigen Bedingtheit der einzelnen Praktiken einer Kultur bzw. »Lebensweise«.

Dieses von Williams entwickelte Verständnis von Kultur, so Hall weiter, wurde im Laufe der weiteren Entwicklung der Cultural Studies in Auseinandersetzung mit anderen Auffassungen weiter ausgearbeitet und modifiziert. Eine wichtige Rolle dabei spielte die Kritik E. P. Thompsons, der Williams vorwarf, die Dimension des Kampfes bzw. der Konfrontation gegensätzlicher Lebensweisen zu vernachlässigen und den Kulturbegriff soweit auszudehnen, dass er gar keine Unterscheidung zu »Nicht-Kultur« mehr zulasse. Im Zuge dieser Kritik sei es deshalb innerhalb der Cultural Studies zu einer stärkeren Betonung des Begriffs der Erfahrung gekommen, wobei den Erfahrungen als »gelebten Praktiken« eine Authentizität verbürgende Rolle bei jeder Kulturanalyse zugeschrieben worden sei. Die Gefahr dieser (Über-)Betonung des Erfahrungsbegriffs, der mit der Vernachlässigung des Ideologiebegriffs verbunden sei und zugleich eine der Schwächen des kulturalistischen Paradigmas darstelle, sieht Hall darin, dass dabei die zweite Hälfte jenes berühmten Diktums von Marx verloren zu gehen drohe, wonach die Menschen zwar ihre Geschichte machen, aber unter Bedingungen, die nicht von ihnen selbst geschaffen wurden. Als zweite Schwäche der kulturalistischen Perspektive hebt Hall hervor, dass diese durch ein simplifizierendes Verständnis gesell-

schaftlicher Totalität gekennzeichnet sei. In der Konzeptualisierung von Kultur als einer »ganzen Lebensweise« werde eine Homologie bzw. Einheitlichkeit der verschiedenen sozialen Praktiken einer gesellschaftlichen Gruppe oder Klasse unterstellt, die die relative Eigenständigkeit und Widersprüchlichkeit solcher Praktiken unterschlage.

Den Bruch mit dem kulturalistischen Paradigma markiert für Hall die Rezeption des französischen Strukturalismus durch die Cultural Studies im Laufe der 70er Jahre. Als die beiden wichtigsten Autoren sieht Hall dabei Lévi-Strauss und Althusser an, deren Arbeiten um den Begriff der Kultur bzw. der Ideologie zentriert sind. Beide Autoren gehen in ihren Arbeiten auf die linguistische Theorie Saussures zurück und übertragen deren Prinzipien einer strukturalen Analyse von der Sprache auf andere Gegenstandsfelder: Lévi-Strauss auf Verwandtschaftsverhältnisse in außereuropäischen Kulturen, Althusser in seiner Reinterpretation von Marx auf Produktionsweisen und Herrschaftsverhältnisse. Die Gemeinsamkeit mit dem kulturalistischen Paradigma der Cultural Studies besteht dabei Hall zufolge im Bruch mit dem Basis-Überbau-Modell sowie dem ökonomistischen Reduktionismus des orthodoxen Marxismus. Auf der anderen Seite unterscheide sich der Kulturbegriff von Lévi-Strauss jedoch auf nachhaltige Weise von dem des kulturalistischen Paradigmas. Kultur lasse sich mit Lévi-Strauss zum einen als der (teilweise unbewusste) begriffliche und sprachliche Rahmen verstehen, mittels dessen eine Gesellschaft ihre Existenzbedingungen – und d. h. vor allem das Verhältnis zwischen der Welt der Menschen und der Welt der Natur – klassifiziert. Zum andern gelte Kultur in strukturalistischer Perspektive als diejenigen Praktiken, durch die jener Rahmen hervorgebracht und transformiert werde und deren Regularitäten sich in Analogie zu den Verfahrensweisen der Sprache analysieren ließen. Die Frage der Determiniertheit dieser Praktiken werde dabei zugunsten der Konzentration auf die Analyse interner Beziehungen zwischen verschiedenen Praktiken in der Schwebe gelassen.

Alle drei genannten Aspekte, die den strukturalistischen Kulturbegriff auszeichnen, erkennt Hall auch im Werk Althussters wieder, in dessen Zentrum freilich nicht der Begriff der Kultur, sondern der der Ideologie steht. Unter Ideologie sind mit Althusser all diejenigen Repräsentationen zu verstehen, mittels derer Menschen sich in ein imaginäres Verhältnis zu ihren realen Existenzbedingungen setzen. Bei der Beschreibung und Analyse dieser Verhältnisse spielt die strukturelle Linguistik eine ähnlich wichtige Rolle wie in den Kulturanalysen Lévi-Strauss', und ähnlich wie dieser verzichte auch Althusser auf ein Konzept einseitiger Determination zugunsten der Betonung der relativen Autonomie verschiedener Praktiken bzw. der »Überdetermination« eines Phänomens durch mehrere Faktoren.

Die Unterschiede dieser Betrachtungsweise zum kulturalistischen Paradigma lassen sich insbesondere in Bezug auf den Begriff der Erfahrung deutlich machen. Während Erfahrung dort im Sinne der »gelebten Praktiken« als

Fundament bzw. als authentische Widerspiegelung des Wirklichen aufgefasst wird, erscheint sie innerhalb des strukturalistischen Paradigmas als Effekt vor-gängiger Strukturen bzw. als imaginäre Beziehung, sofern Erfahrung dort als immer schon durch kulturelle Klassifikationssysteme bzw. ideologische Kategorien vermittelt gilt. Im Zentrum des strukturalistischen Paradigmas stehen deshalb nicht die handelnden Subjekte und ihre (vermeintlich authentischen) Erfahrungen, sondern vielmehr jene kulturellen Strukturen bzw. Prozeduren, durch die Subjekte und ihre Erfahrungen überhaupt erst hervorgebracht werden.

Einen weiteren Unterschied zur kulturalistischen Konzeption (und eine besondere Stärke des strukturalistischen Paradigmas) sieht Hall in der veränderten Auffassung gesellschaftlicher Totalität. Während im kulturalistischen Paradigma die Komplexität der verschiedenen kulturellen Praktiken auf die Einheit der jeweiligen »ganzen Lebensweise« zurückgeführt werde, ermöglichen es die strukturalistischen Ansätze, eine Kultur als komplexe Einheit zu denken, die nicht durch Homologie, sondern durch die differentiellen Beziehungen zwischen ihren Elementen hergestellt wird (ganz ähnlich wie sich das Lautsystem einer Sprache Saussure zufolge durch nichts anderes als die Differenzen zwischen den verschiedenen Lauten konstituiert). Die Fruchtbarkeit der strukturalistischen Betrachtungsweise zeigt sich Hall zufolge insbesondere in den Konzepten der »relativen Autonomie«, der »Überdetermination« und der »Artikulation«, die es erlauben würden, den Zusammenhang zwischen den spezifischen Praktiken anders als deterministisch zu begreifen.

Bezieht man diese Überlegungen auf unsere Fragestellung, so ergibt sich als erste Konsequenz, dass Bildungsprozesse im Kontext von Migration im Anschluss an Hall als ein Geschehen zu begreifen wären, die sich zwar in Abhängigkeit von soziökonomischen Bedingungen vollziehen, aber zugleich insofern stets kulturell geprägt sind, als die Individuen sich in ihrer bildenden Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt immer schon im Rahmen kultureller bzw. ideologischer Muster bewegen, mittels derer sie ihr Verhältnis zu diesen Existenzbedingungen »handhaben«. Die entscheidende Frage lautet nun, inwiefern der theoretische Ansatz der Cultural Studies, wie er von Hall dargestellt wird, in der Lage ist, innovative bzw. transformatorische Vorgänge wie die Entstehung *neuer* Muster oder Schemata dieser Art zu denken, als welche Bildungsprozesse im hier vorgeschlagenen Sinn zu verstehen wären.

Insbesondere das von Hall dargestellte strukturalistische Paradigma der Cultural Studies erlaubt es, eine Antwort auf diese Frage zu skizzieren. Anders als das kulturalistische Paradigma sehen die strukturalistisch inspirierten Ansätze das Potenzial für Innovationen nicht anthropologisch oder psychologisch im Menschen selbst verankert, sondern vielmehr als eine Dimension der Sprache bzw. der Zeichensysteme, auf denen eine Kultur beruht. Sprache gilt dabei zwar auf der einen Seite als sozial strukturiert und von gesellschaftlichen

Machtverhältnissen beeinflusst; auf der anderen Seite stellt sie aber zugleich auch ein innovatives oder subversives Potenzial dar, sofern sie es trotz der begrenzten Zahl ihrer Elemente und Verknüpfungsregeln erlaubt, eine unendliche Anzahl von Kombinationen hervorzubringen, und weil die semantischen Relationen zwischen Signifikant und Signifikat, wie schon Saussure festgestellt hatte, auf keiner natürlichen oder dauerhaft festgelegten Entsprechung beruhen, sondern kontingente Beziehungen darstellen. Dieses im »Gleiten des Signifikanten« (Lacan) begründete Überschusspotenzial der Sprache ist es, was dem strukturalistischen Paradigma zufolge die Umdeutung und Neubewertung bestehender kultureller und ideologischer Beschreibungen und damit Innovationen bzw. Transformationen strukturell ermöglicht (vgl. dazu auch Kögler 1999, 212 ff.).

Die Fruchtbarkeit einer solchen theoretischen Perspektive für die Analyse von Bildungsprozessen im Kontext transnationaler Migration soll im Folgenden anhand eines weiteren Aufsatzes von Hall erläutert werden, in dem dieser das Konzept der kulturellen Identität aus der Perspektive der Cultural Studies einer kritischen Betrachtung unterzieht (vgl. zum Folgenden Hall 1992). Den Ausgangspunkt dieses Aufsatzes markiert die These einer »Krise« bzw. »Dezentrierung« von Identität, d. h. genauer formuliert: die Behauptung, dass moderne Gesellschaften durch eine zunehmende Fragmentierung von Orientierungsgrößen wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität und Nationalität gekennzeichnet seien, die für die Individuen einen Verlust an stabiler Selbstwahrnehmung zur Folge habe. Identität wird dabei von Hall in einem weiten Sinne als jede mehr oder weniger kohärente Form der Selbstthematisierung von Subjekten verstanden. Seiner Untersuchung kultureller Identität unter den Bedingungen von Globalisierung liegt die Annahme zugrunde, dass Identität anders als in der klassisch-cartesianischen Konzeption des Subjekts keinen immer schon vorhandenen stabilen Kern bzw. kein essenzielles Zentrum der Person darstelle, sondern vielmehr als Resultat einer kulturell bzw. symbolisch strukturierten Identifizierung zu begreifen sei. Dieser Identifikationsprozess bestehe darin, dass die Individuen sich (ähnlich wie das Subjekt in Lacans Theorie des Spiegelstadiums) mit bestimmten Bedeutungen bzw. »Subjekt-positionen« identifizieren, die von den vorhandenen kulturellen Repräsentationssystemen bereitgestellt werden.

Ein wichtiges Beispiel dafür ist die so genannte »kulturelle Identität«, die für Hall keine quasi-natürliche bzw. angeborene Eigenschaft von Menschen darstellt, sondern ein Resultat von symbolischen bzw. diskursiven Konstruktionen, in denen (National-)Kulturen und entsprechende kulturelle Identitäten überhaupt erst hervorgebracht werden. Nationalkulturen bzw. nationale Identitäten versteht Hall dabei im Anschluss an Benedict Anderson als »vorgestellte Gemeinschaften«, die sich verschiedenen diskursiven Strategien wie z. B. einem nationalen Gründungsmythos bzw. einer »Erzählung der Nation« verdanken. Nationalkulturen bzw. die von ihnen erzeugten kulturellen Identitä-

täten sind Hall zufolge also keine wirklich einheitlichen Gebilde, sondern stets aus verschiedenen sozialen Klassen, ethnischen Gruppen und Geschlechtern zusammengesetzt, deren Differenzen im Zuge der Konstituierung der Nation unterdrückt oder eingeebnet und vereinheitlicht wurden.

Der Prozess der Globalisierung (der auch mit der Veränderung der Raum-Zeit-Konstellationen verbunden ist, die zugleich die Koordinationen kultureller Repräsentationssysteme darstellen) hat Hall zufolge für kulturelle Identitäten drei verschiedene mögliche Konsequenzen. Im Zuge der Verdichtung von Distanzen und Zeiträumen könnte es erstens zu einer globalen kulturellen Homogenisierung und zur Erosion nationalkultureller Identitäten kommen, wie sie etwa durch die Ausbreitung bestimmter westlicher Konsumgüter vorangetrieben werden. Eine zweite mögliche Konsequenz bestehe demgegenüber in der Stärkung partikularistischer (z. B. nationaler oder ethnischer) Identitäten als einer Art Gegenbewegung zu den weltweiten Globalisierungstendenzen. Erscheinungsformen davon sind für Hall etwa das Aufkommen fundamentalistischer und nationalistischer Bewegungen sowie die Selbstethnisierungsprozesse bestimmter Minderheitengruppen in westlichen Gesellschaften. Die bildungstheoretisch interessanteste der von Hall skizzierten Konsequenzen ist freilich die dritte, die er als Niedergang nationaler Identitäten und Entstehung neuer »Kulturen« bzw. »Identitäten der Hybridität« beschreibt (435). Ein Beispiel dafür stellt Hall zufolge die Entwicklung neuer Gemeinschaften von afrokaribischen und asiatischen Einwanderern in Großbritannien dar, die sich selbst als »Schwarze« bezeichnen und damit eine Zugehörigkeit ausdrücken, die nicht auf kulturelle, ethnische oder gar physische Gemeinsamkeiten, sondern vielmehr auf die gemeinsame Behandlung als nicht-weiße »Andere« durch die dominante Kultur der Mehrheitsgesellschaft zurückzuführen sei.

Bezogen auf unsere Frage nach einer theoretisch angemessenen Erfassung von Bildungsprozessen im Kontext von Migration lässt sich zunächst einmal festhalten, dass Halls Konzept der Identitätsbildung es erlaubt, Bildung im Sinne der Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses von Subjekten als einen kulturell strukturierten Prozess der Um- oder Neu-Identifizierung zu beschreiben, der durch das Fragwürdigwerden bisheriger Identitäten in Gang gesetzt wird. In dem Maße, in dem vorhandene Identitäten durch gesellschaftliche Transformationen im Zuge von Migration brüchig werden, kann es demzufolge zur Auflösung oder Neukonstruktion von Identitäten kommen, die die von kulturellen Repräsentationssystemen bereitgestellten Identifikationsangebote oder »Subjektpositionen« verschiebt und umdefiniert. Unter den herrschenden gesellschaftlichen und diskursiven Bedingungen stellen dabei gerade im Kontext von Migration Konzepte der nationalen Identität ein besonders verbreitetes Identifikationsangebot dar, das aber zugleich nachhaltig infrage steht. Die Entstehung neuer »hybrider« Identitäten könnte als eine Form von Bildungsprozessen begriffen werden, die auf diese Herausforderungen antwortet (vgl. dazu auch Bronfen u. a. 1997).

Halls Arbeiten stellen dabei Konzepte bereit, die geeignet sind, diesen Prozess der Um- oder Neu-Identifizierung genauer zu beschreiben. Das gilt insbesondere für den Begriff der Artikulation, den Hall auf dem Umweg über die Gesellschaftstheorie Laclaus der strukturalen Linguistik Saussures entlehnt (vgl. zum Folgenden Hall 2000, 52 ff.). »Artikulieren« wird dabei von Hall in einem doppelten Sinne verwendet: Es bedeutet zum einen »sprechen, zum Ausdruck bringen« und zum andern »verbinden, verkoppeln«, wobei diese Verkopplung als kontingente, wieder auflösbare Verknüpfung zu denken ist. Beide Bedeutungen verweisen dabei aufeinander, sofern Sprechen bzw. Etwas-zum-Ausdruck-Bringen auf der kontingenten Verknüpfung von Signifikanten beruht. Wie oben dargelegt, besteht die Funktion des Artikulationsbegriffs für Hall vor allem darin, dass mit seiner Hilfe der Zusammenhang kultureller Praktiken untereinander auf andere als deterministische Weise beschrieben werden kann. So sind Hall zufolge gewisse Elemente kultureller Praxis wie etwa religiöse Symbole mit bestimmten sozialen Kräften oder Gruppen artikuliert, d. h. auf nicht-notwendige Weise verbunden und können deshalb prinzipiell auch anders verkoppelt, d. h. reartikuliert werden. Diese religiösen Symbole fungieren also in einer gegebenen historischen und gesellschaftlichen Situation als Ausdruck einer bestimmten sozialen Gruppe oder Bewegung, die ihre Erfahrungen, Interessen oder Wünsche auf diese Weise artikuliert. Unter bestimmten Voraussetzungen kann es nun aber zu einer Reartikulation kommen, wenn etwa eine andere Gruppe auf diese Symbole zurückgreift, um sie so zu verändern, dass sie zum Ausdruck ihrer eigenen Erfahrungen geeignet werden.⁴

Bezogen auf Bildungsprozesse im Kontext von Migration könnte dies bedeuten, dass Prozesse der kulturellen Um- oder Neu-Identifizierung als Reartikulation von Identitäten zu verstehen wären. Identität konstituiert sich demzufolge nur, indem und sofern sie artikuliert, und d.h. sowohl symbolisch zum Ausdruck gebracht als auch mit anderen Elementen kultureller Praxis verknüpft wird. Bildungsprozesse beständen dann darin, solche Artikulationen aufzulösen, neue Verknüpfungen herzustellen und auf diese Weise neue Identitäten bzw. Welt- und Selbstverhältnisse hervorzubringen.

Das Artikulationskonzept erlaubt es auf diese Weise auch, den oben skizzierten Terminus Hybridität genauer zu fassen. Hybridität meint in diesem Kontext also nicht einfach eine Vermischung oder Amalgamierung unterschiedlicher kultureller Praktiken im Sinne des berühmten *melting pot*, sondern vielmehr die kontingente und prinzipiell wieder auflösbare Verknüpfung differenter Elemente innerhalb einer diskursiven Formation. Hybridität im Sinne

4 Hall verdeutlicht dies am Beispiel der Rastafarians in Jamaika, die die Sprache der Bibel und der Mythologie des äthiopischen Königstums aufgegriffen haben, um sie in Verbindung mit Reggae-Musik zum Ausdruck ihres antirassistischen und antikolonialistischen Kampfes zu machen (vgl. Hall 2000, 67 f. und Ashcroft u. a. 1998, 206 f.).

einer solchen Verknüpfung schließt deshalb auch die Möglichkeit eines Widerspruchs bzw. Konflikts zwischen diesen Elementen ein und wäre so nicht als Utopie der Versöhnung, sondern eher als Ort des Widerstreits zu verstehen, eines Widerstreits, der nicht nur zwischen Gruppen, sondern auch innerhalb kultureller Praktiken einzelner Subjekte ausgetragen wird.⁵

Fragt man nun abschließend nach dem Beitrag der beiden hier vorgestellten Ansätze für eine genauere Analyse biografischer Bildungsprozesse im Kontext transnationaler Migration, so ist festzuhalten, dass die Fruchtbarkeit von Halls Konzeption weniger in dem eher vagen und in vielerlei Hinsicht problematischen Identitätsbegriff liegt als vielmehr in der sprach- bzw. diskurs-theoretischen Fassung des Problems und den damit verbundenen Verweisen auf weiterführende Konzepte. Das Identitätskonzept, auf das Hall rekuriert, vermag im Vergleich zu Bourdieus Habitusbegriff gesellschaftstheoretisch weniger zu überzeugen – und das nicht zuletzt deshalb, weil es den Eindruck erweckt, als handle es sich bei den dadurch bezeichneten Welt- und Selbstverhältnissen um völlig kontingente und deshalb quasi beliebig veränderbare Größen. Bourdieus Habitusbegriff hat demgegenüber den entschiedenen Vorteil, dass er nicht nur die Limitationen solcher Welt- und Selbstverhältnisse durch gesellschaftliche Bedingungen beschreibt, sondern dabei auch die körperliche Verwurzeltheit einmal erworbener Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsdispositionen und damit den Widerstand hervorhebt, den diese jeder Transformation entgegensetzen. Auf der anderen Seite geht das Theorieangebot Halls (bzw. die dadurch eröffneten Perspektiven) im Blick auf die Analyse der symbolischen Praktiken, mittels derer Subjekte sich in der und zur sozialen Welt verhalten, über Bourdieus Ansatz hinaus und ermöglicht so ein Verständnis der Transformationen, die dieses Welt- und Selbstverhältnis trotz aller Widerstände erfahren kann. Eine Theorie freilich, die die Vorzüge beider Ansätze miteinander verbindet, steht noch aus.⁶

5 Hier sehe ich einen Anknüpfungspunkt an die von mir an anderer Stelle entwickelte Reformulierung des Bildungsbegriffs im Anschluss an Lyotards Konzeption des Widerstreits (vgl. Koller 1999).

6 Als ein aussichtsreicher Versuch in dieser Richtung ist Judith Butlers Theorie der Performativität anzusehen, die nicht nur (ähnlich wie Bourdieu und Hall) beansprucht, gesellschaftliche Machtverhältnisse und kulturelle Praktiken gleichermaßen in Betracht zu ziehen, sondern dabei auch die Gesellschaftstheorie Bourdieus und die poststrukturalistische Sprach- bzw. Zeichentheorie Derridas einander wechselseitig kommentierend gegenübergestellt (vgl. Butler 1998, 181 ff.).

LITERATUR

- Adorno, Theodor W.: *Theorie der Halbbildung*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Frankfurt a. M. 1970–86, Bd. 8, 93–121 (zuerst 1959)
- Ashcroft, Bill; Griffiths, Gareth; Tiffin, Helen (Hg.): *Key Concepts in Post-Colonial Studies*. London 1998
- Auernheimer, Georg: *Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten*. In: Zeitschrift für Pädagogik 40/1994, 29–42
- Bourdieu, Pierre: *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyleischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M. 1976
- Bourdieu, Pierre: *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Soziale Welt, Sonderband 2/1983, S. 183–198
- Bourdieu, Pierre: *Sozialer Raum und Klassen*. In: Ders.: *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt a. M. 1985, 9–45
- Bourdieu, Pierre: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M. 1987
- Bourdieu, Pierre: *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs*. Wien 1990
- Bronfen, Elisabeth; Marius, Benjamin; Steffen, Therese (Hg.): *Hybride Kulturen. Beiträge aus der anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen 1997
- Bukow, Wolf-Dietrich; Llaryora, Robert: *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten*. Opladen 1998
- Butler, Judith: *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin 1998
- Engelmann, Jan (Hg.): *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader*. Frankfurt a. M./New York 1999
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Reuter, Lutz (Hg.): *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989–1999*. Münster 2001
- Hall, Stuart: *Die zwei Paradigmen der Cultural Studies*. In: Hörning/Winter 1999, 13–42
- Hall, Stuart: *Kulturelle Identität und Globalisierung*. In: Hörning/Winter 1999, 393–441
- Hall, Stuart: *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften* 3. Hamburg 2000
- Hörning, Karl H.; Winter, Rainer (Hg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt a. M. 1999
- Kögler, Hans-Herbert: *Kritische Hermeneutik des Subjekts. Cultural Studies als Erbe der Kritischen Theorie*. In: Hörning/Winter 1999, 196–237
- Koller, Hans-Christoph: *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München 1999
- Lutter, Christina; Reisenleitner, Markus: *Cultural Studies. Eine Einführung*. Wien 1998

Pries, Ludger: *Neue Migration im transnationalen Raum*. In: *Soziale Welt*, Sonderband 12/1997, S. 15-46.

Treibel, Annette: *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim/München 1999