

Klarissa Lueg

Symbolische Macht

Ein Bourdieuscher Blick auf die Reproduktion von Privilegien am Beispiel des Bildungssystems

1. Zu diesem Beitrag¹

Es ist ein Kennzeichen der modernen Gesellschaft, dass Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht mehr allein über direkte, erkennbare Gewalt erklärbar sind. In der Moderne tritt die Gewalt der Herrschaft in immer mehr Bereichen zugunsten subtiler Mechanismen der Macht zurück. Dies ist der Kern des Bourdieuschen Denkens: Sozial asymmetrische Verhältnisse werden auch über indirekte, kulturelle Mechanismen statt nur über direkten Zwang und soziale Kontrolle hergestellt (Jenkins 2002: 104).

Dieser Beitrag stellt Bourdieus Lesart der »symbolischen Macht« ins Zentrum, weil dieses Konzept in ein umfassendes Gesellschaftsmodell eingebettet bleibt, das den Nexus von kultureller Reproduktion, Macht und Klassenlage nicht aus den Augen verliert. Beim Nachdenken über Machteliten – hier als »herrschende Klasse« bezeichnet – ist die Bourdieusche Perspektive besonders relevant: der Blick auf Macht als eher »weichen« statt statisch fassbaren Faktor sensibilisiert für Ausgrenzungs- und Beherrschungsstrategien, die häufig nicht als solche erkannt werden. Postuliert man beispielsweise, dass für den Zugang zu Machteliten (bestimmte) Bildungsabschlüsse wichtig sind, muss man auch das Bildungssystem als Ort der Reproduktion von Eliten in den Blick nehmen. Die Tatsache, dass im deutschen Bildungssystem höhere Schichten immer noch überrepräsentiert sind – vom Studium über die Promotion bis hin zur Repräsentanz in den Begabtenförderungswerken – ist keinen direkt erkennbaren Regeln oder Quoten, sondern sublimen Chancenungleichheit geschuldet. Folgt man Bourdieu, der eine solche Chancenungleichheit seit den 1970er Jahren am Beispiel des französischen Bildungswesens untersucht hat, leiden Bildungsteilnehmer aus bildungsferneren Schichten unter subtiler Diskriminierung, während der Nachwuchs höherer Schichten sowohl bei der Zulassung zu Bildungsinstitutionen als auch während des Studiums selbst große Vorteile hat. Somit

¹ Für seine Anmerkungen zu diesem Beitrag danke ich Thore Prien.

reproduziert sich gesellschaftliche Ungleichheit – zugespitzt im Zugang zu Eliten – über das Bildungssystem. Durch den Ausdruck »herrschende Klasse« wurde bereits deutlich, dass Bourdieu Gesellschaften als Klassengesellschaften (Bourdieu 1987a) versteht. Die Erfahrungen und Lebensstile der Angehörigen dieser Klassen verfestigen sich als »Platzierungssinn« (Bourdieu 1998c: 24) oder als Klassenunbewusstsein (»class unconscious«, Bourdieu 1985: 728, Eder 1989: 17). Im Bereich der Bildung sorgt dieser Platzierungssinn dafür, dass der Nachwuchs der herrschenden Klasse durch die familiäre Erfahrung, dass ein Studienabschluss ohne Weiteres erreicht werden kann, erfolgreicher ist (Bourdieu/Passeron 1977). Bourdieu unterscheidet im Wesentlichen drei Klassen: die obere (herrschende), die mittlere und die untere Klasse. Die Unterteilung einer Gesellschaft in exakt diese Klassen ist jedoch nicht notwendig, um heutzutage den Bourdieuschen Blickwinkel auf Macht zu übernehmen. Wesentlich ist die Bedeutung der Herkunft für die Möglichkeiten zur erfolgreichen Teilhabe an der Gesellschaft. In diesem Beitrag geht es also darum, wie elitistische Macht in modernen, demokratischen Gesellschaften – in erster Linie am Beispiel Bildung – ausgeübt werden kann.

2. Symbolische Macht

Das Konzept der symbolischen Gewalt macht es nachvollziehbar, wie es Eliten möglich ist, die ungleiche soziale Ordnung und die eigenen Privilegien (zum Begriff der Privilegien siehe Bourdieu 2001) als legitim und aner kennenswert erscheinen zu lassen, ohne physische Mittel anzuwenden. Drei Beispiele können dies verdeutlichen. Erstens lässt sich, wie schon erwähnt, die Ausübung von Macht im Bildungssystem thematisieren: Prägnant stellt Bourdieu die Frage nach den Machtverhältnissen in einer Studie, welche die Autorität im Klassenzimmer (Bourdieu/Passeron 1977) behandelt. Zweitens ist auch das Verhältnis zwischen Frauen und Männern durch symbolische Gewalt geprägt, etwa dann wenn die geringe Repräsentanz und Geltung von Frauen im öffentlichen Raum – beispielsweise in Vorständen oder anderen Führungspositionen – als natürlich oder gerechtfertigt akzeptiert wird (Bourdieu 1990a). Ein drittes Beispiel wäre alltäglicher Rassismus, der jedoch in Bourdieus Werk nicht im Fokus steht. Da unter symbolischer Macht in modernen Gesellschaften aber auch Menschen mit Migrationsgeschichte leiden, schlage ich vor, Alltagsrassismus oder -kulturalismus als elitären Ausschlussmechanismus mithilfe anschlussfähiger Theorien in den Blick zu nehmen.

Macht, in allen drei Beispielen, kann in verschiedenen Formen auftreten: in Form der Verweigerung des Zugangs zu bestimmten Ressourcen, darin bestimmte Gruppen als minderwertig zu behandeln, sie auszugrenzen oder ihnen Rechte zu verweigern. Wenn diese Form der Macht auch sehr subtil ist, so treten ihre Konsequenzen doch deutlich zutage: Die herrschende Klasse muss lediglich die Konservierung der bestehenden Ordnung anstreben, um ihre Macht zu erhalten (Bourdieu 1977: 190). Hierarchien werden reproduziert und selbst von Beherrschten über einen Akt der »Verkennung« oder gar »Verleugnung« (Bourdieu 1984: 367) anerkannt – die Beherrschten (man denke an Studienabbrecher, die ihr Ausscheiden ausschließlich auf das eigene Versagen zurückführen oder Frauen, die Männer als geeigneter für Führungspositionen ansehen) können sogar denken, dass die Kooperation mit der Ordnung in ihrem eigenen Interesse ist (Bourdieu et al. 1992: 82).

Die beherrschten Akteure sind damit »durch eine Beziehung hingenommener Komplizenschaft verbunden« (ebd.); sie billigen ihr Schicksal. Ein damit verbundener Mechanismus ist, gerade bei Akteuren mit geringem kulturellem Kapital (siehe Abschnitt 3), der »amor fati« (Bourdieu 1990a: 13) – die Liebe zum Schicksal: man liebt, was man hat bzw. man findet sich damit ab und gleicht seine Bestrebungen und Hoffnungen an das an, was man realistisch zu erreichen meint (Lane 2012: 129, Bourdieu 1998b). Bourdieu spricht auch vom »Schicksals-Effekt«, der »auf mächtige Weise dazu beiträgt, das angekündigte Schicksal zu erfüllen« (Bourdieu 1997: 91). Am Beispiel des Bildungswesens verdeutlicht, meint dies, dass bildungsferne Akteure ihre eigenen Möglichkeiten beschneiden, indem sie Bildungsentscheidungen treffen, die ihre Stellung im sozialen Raum noch einmal abbilden (beispielsweise durch den Studienabbruch).

3. Das Kapital

Zu welcher Klasse ein Mensch gehört, ist, grob gesagt, von seiner Verfügung über Kapital abhängig. Bourdieu verwendet den Begriff des Kapitals breit und facettenreich: Ökonomisches Kapital umfasst alles, was in Geld umgesetzt werden kann. Soziales Kapital meint die Verfügung über ein dauerhaftes und aktivierbares Netzwerk oder eine Mitgliedschaft in einer sozialen Gruppe sowie die darüber verfügbaren Ressourcen (Bourdieu et al. 1992: 63). Kulturelles Kapital wiederum erscheint in drei Untertypen: Die inkorporierte Form wird im Rahmen der familiären Sozialisation erworben, sie umfasst bestimmte kulturelle Kompetenzen und

Wissen (Bourdieu et al. 1992: 57). Das inkorporierte kulturelle Kapital ist damit »die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital« (Bourdieu et al. 1992: 58), weil es »als legitime Fähigkeit oder Autorität anerkannt« (Bourdieu et al. 1992: 57) und in der Schule sogar mit Begabung verwechselt wird (Bourdieu 2001). Als Vervollständigung dieses inkorporierten kulturellen Kapitals verwenden Bourdieu und Jean-Claude Passeron (Bourdieu et al. 1971: 139) den Begriff »sprachliches Kapital«. Dieses sprachliche Kapital ist mitentscheidend für den akademischen Erfolg (Bourdieu et al. 1994).

Die zweite Unterkategorie des kulturellen Kapitals ist die des objektivierte kulturellen Kapitals, mit dem etwa Bücher oder Musikinstrumente gemeint sind. Die dritte Form ist das institutionalisierte Kulturkapital, welches den Erwerb von Kulturkapital in Form von Titeln (beispielsweise ein Diplom) bescheinigt (Bourdieu et al. 1992: 61). Schließlich führt Bourdieu noch eine vierte Kapitalform ein: die des symbolischen Kapitals. Diese Kapitalform wird über den Einsatz der anderen Kapitalarten geformt: Symbolisches Kapital entsteht, wenn die anderen Kapitalarten als legitim anerkannt werden. Für die Aufrechterhaltung symbolischer Macht kommt dem symbolischen Kapital daher eine besondere Rolle zu: der herrschenden Klasse wird über die Anerkennung ihrer Praktiken Kreditwürdigkeit zuteil. Ökonomisches Kapital ist zwar die bedeutungsvollste Form von Kapital, zusätzlich werden Macht und Herrschaft jedoch subtiler über kulturelle und soziale Ressourcen gesichert. So trägt die Anerkennung von Kapital (beispielsweise von Bildungsabschlüssen, die eher von der herrschenden Klasse erworben werden) maßgeblich zum Erhalt der Machtbeziehungen zwischen den Klassen bei.

4. Sprache

Wie tief die symbolische Macht in die Strukturen der Gesellschaft eingelassen ist, zeigt sich an der Sprache. Sprache ist nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern ein Mittel zur Machtsicherung in der sozialen Interaktion. Sprache kann abwerten und anerkennen (Bourdieu 1991: 105) und ebnet somit den Weg für die Beherrschung bestimmter Gruppen (ebd.: 167). Obwohl Bourdieu sich häufig auf Betonungen und Dialekte bezieht, wenn er sprachliche Machtkämpfe beschreibt, kann seine Idee der sprachlichen Legitimität (Bourdieu 1991: 69) auf das soziale Recht zu sprechen insgesamt angewendet werden. Für Bourdieu ist sprachlicher Austausch den Regeln der herrschenden Klasse unterworfen. Um diesen Gedanken wieder zu der

Reproduktion von Eliten über das Bildungssystem zurückzuführen: nach Bourdieu überwiegen an Universitäten die Sprachregeln und -produkte der herrschenden Klasse: Artikel und Bücher sind – nach Bourdieu – von Angehörigen dieser Klasse verfasst und richten sich an selbige. Auch die Konversationsprache ist auf Angehörige der herrschenden Klasse zugeschnitten. Folge, so Bourdieu, ist der Selbstausschluss der unteren Klassen: der Studienabbruch oder die fatale Studienzeiterverlängerung unter dem Eindruck, man sei leistungsschwächer (Bourdieu 1990b: 69). Die Macht der Sprache liegt darin, dass die Möglichkeit, die tatsächlich als legitim angesehene Sprache zu sprechen, nur wenigen vorbehalten ist (Bourdieu 1991: 70). Medien belohnen Sprecher der legitimen Sprache – Politiker, Journalisten, bestimmte Wissenschaftler – indem sie ihnen eine Plattform geben. Diese Anerkennung einer vermeintlichen Kompetenz bildet die Basis der symbolischen Macht: Angehörige der herrschenden Klasse dominieren auf diesem Wege nicht nur sprachlich, sondern auch den inhaltlichen Diskurs zu beispielsweise politisch oder sozial brisanten Themen.

5. Habitus

Die Reproduktion sozialer Ordnung – und damit die Reproduktion der Eliten – vollzieht sich durch den Habitus. Der Habitus ist gleichzeitig strukturierte und strukturierende Struktur (Bourdieu 1987a: 280). Strukturiert ist der Habitus in dem Sinne, dass er durch die Erfahrungen in der Kindheit, die familiäre Erziehung und Sozialisationserfahrungen geprägt wird (Bourdieu 1989). Die auf diesem Wege vermittelten Erfahrungen – Strukturen – spiegeln daher immer die soziale Lage des Elternhauses und der Umgebung wider: der ausgebildete Habitus schließt stets ein »Klassen-Ethos« mit ein (Bourdieu et al. 1981: 187). Das strukturierende Element des Habitus besteht darin, die aktuellen und zukünftigen Praktiken auszubilden – angepasst an das jeweilige Feld, beispielsweise das Feld der Politik oder das akademische Feld.

»Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist. Mit anderen Worten: Der Habitus ist ein System von Grenzen. Wer z.B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagt, Grenzen seines Hirnes, die er nicht überschreiten kann. Deshalb sind für ihn bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich; es gibt Sachen, die ihn aufbringen oder schockieren.« (Bourdieu et al. 1992: 33, Hervorhebung K.L.).

Der Habitus kann folglich verstanden werden als die dauerhafte, aus der kultur- und klassenspezifischen Erfahrung gewonnene Summe an Werten, Einstellungen, Dispositionen und Gewohnheiten. Der Habitus wirkt, seinem Träger unbewusst, als »Sinn für das Spiel« (Bourdieu 1987b: 122) oder auch als »praktischer Sinn«. Dies bedeutet, dass Akteure in der Lage sind, sich in Bereichen, die ihrer bisherigen Klassenerfahrung nahestehen, erfolgreich zu bewegen. So können Personen, die aus der herrschenden Klasse stammen, gesellschaftlich anerkannte Wege – erneuert bietet sich hier das Beispiel der Hochschulbildung an – ohne soziale Anpassungsschwierigkeiten meistern. Hierdurch eröffnen sich bestimmte berufliche Perspektiven, und spätestens darüber wieder Kontakte – soziales Kapital – sowie die Aussicht auf mehr ökonomisches Kapital. Gleichzeitig steigt die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns, wenn dieser Spielsinn nicht qua Sozialisation erworben wurde. Diese Mechanismen – Privilegien auf der einen und Nachteile auf der anderen Seite – stellen die Weichen für die Reproduktion von Machteliten.

6. Die Rolle des Bildungssystems für die Reproduktion von Macht

Alle pädagogische Praxis ist für Bourdieu symbolische Macht und kulturell willkürlich (Bourdieu/Passeron 1977: 18). Sie spiegelt die Interessen der herrschenden Klassenfraktionen wider und reproduziert so die ungleiche Verteilung von kulturellem Kapital unter diesen Gruppen. So lehren Schulen und Universitäten ausschließlich bestimmte klassenspezifische Sachverhalte sowie Fächer und unterziehen die Bildungsteilnehmer einer ebenso klassenspezifischen Sozialisation. Pädagogische Praxis beinhaltet durch Zensur und Exklusion den Ausschluss von bestimmten Ideen als undenkbar (Jenkins 2002: 105). Wesentlich ist zudem, dass die Verständigung in Bildungseinrichtungen, wie bereits betont, nur in der Sprache der herrschenden Klasse toleriert wird. Obwohl das französische Bildungssystem zum Zeitpunkt von Bourdieus Untersuchungen expandierte und scheinbar erreichbar für Aufsteiger aus den niedrigen Klassen wurde, beobachtete Bourdieu, dass die Regeln für Benehmen, Umgang und Kommunikation – also die feldspezifischen Praktiken – insofern exklusiv wirkten, als dass sie auf die Bildungsteilnehmer aus den traditionell bildungsnahen Schichten zugeschnitten waren. Schüler, die in privilegierten Umfeldern aufgewachsen waren, hatten das notwendige kulturelle Kapital und den notwendigen Habitus, um auch im Bildungssystem zu bestehen. Demgegenüber betrat

der Nachwuchs von Gruppen, die dem Bildungssystem vorher fernstanden, dieses ohne das notwendige kulturelle und sprachliche Rüstzeug. Der Charakter der symbolischen Gewalt wird hier nur sichtbar, wenn man sich die Mehrdeutigkeit der scheinbaren sozialen Öffnung mit ihrer scheinbaren Chancengleichheit anschaut: Durch die Öffnung des Bildungssystems für alle wurde Versagen in diesem System eindeutig zum Fehler des Individuums erklärt. Dass Schüler aus niedrigeren gesellschaftlichen Klassen weniger erfolgreich in diesem Schulsystem abschnitten, war eine Tatsache. Was also, wenn nicht der offensichtlich schwächere Leistungswille und die niedrige Intelligenz, konnte dieses gruppenspezifische Versagen erklären? Bourdieu fand die Erklärung in dem oben angesprochenen Mangel an Passung zwischen dem Habitus der niedrigen Klassen und den Praktiken und unausgesprochenen, aber allgemein akzeptierten Regeln und Prinzipien des Bildungssystems (Bourdieu 1987b: 125). Die weniger erfolgreichen Teilnehmer am Bildungssystem übernehmen die Annahme, schulischer Misserfolg sei auf mangelnde Begabung oder Intelligenz zurückzuführen (Bourdieu/Eagleton 1992). Durch einen »kollektive[n] Akt der Verkennung« (Bourdieu 1984: 367) ist durch das Bildungswesen ausgeübte symbolische Gewalt (noch immer) gesellschaftlich akzeptiert. Dies führt dazu, »daß zum Beispiel ein Lehrer kraft der ihm von der Schule übertragenen Autorität solche Produktions- und Ausdrucksformen als ›schulmäßig‹ abqualifizieren kann, die doch nichts anderes sind als das, was die Schule fordert und was sie bei denen hervorbringt, die über kein anderes Mittel der Aneignung verfügen als das des schulischen Lernens. [...] Beurteilt wird ein schulisch qualifiziertes Produkt, eine ›farblose‹ Hausarbeit [...] – nie ein Kleinbürger.« (Bourdieu 1984: 367, Hervorhebung K.L.).

Diese Umdeklarierung der klassenspezifischen Passung zum Versagen der unteren sozialen Gruppen ist das bekannteste Beispiel symbolischer Gewalt in Bourdieus Werk (Bourdieu et al. 1994, Bourdieu 1988, Bourdieu 1996, Bourdieu 1998a, Bourdieu 2000).

7. Ist Elitenreproduktion im Bildungssystem noch aktuell?

Aufgrund der Abwesenheit von offensichtlichem Zwang ist es einfach für Machthaber und Eliten, politische Widerstände zu ignorieren, zu bagatellisieren und ins Lächerliche zu ziehen. Dadurch, und durch die quantitative Bildungsexpansion, kann der Eindruck entstehen, das heutige Bildungssystem böte ausreichend Chancengleichheit. Dabei macht die aktuelle internationale Bildungsforschung immer wieder auf die Existenz

symbolischer Macht und ihre Bedeutung für die Reproduktion von Eliten und sozialer Ungleichheit aufmerksam: Elitistische Privilegien sind verdeckt und verlagern sich immer wieder auf neue Bereiche. Ergebnisse zur Benachteiligung Studierender aus niedrigeren und/oder bildungsfernen Schichten aus ganz unterschiedlichen Länderkontexten mit unterschiedlichen Stratifikationsgraden verdeutlichen die Relevanz des Konzeptes der symbolischen Macht. Für Dänemark zeigen Lueg/Lueg (2015), dass eine englischsprachige Hochschulausbildung als symbolisches Kapital angesehen wird. Trotz Interesses und im Vergleich zu Studierenden aus höheren Schichten gleicher messbarer Befähigung schließen sich Studierende aus niedrigeren Schichten aus diesen Studiengängen aus. Grund hierfür sind schichtspezifische Ängste, es eben doch nicht »zu schaffen«. Die symbolische Macht der Herrschenden wirkt hier einerseits über die Anerkennung englischsprachiger Studiengänge als erstrebenswertes Kapital und andererseits über das vorweggenommene Scheitern durch die Studierenden aus niedrigeren Schichten. Eine australisch-britische Fallstudie zeigt, dass symbolische Gewalt für soziale Stratifikation selbst unter scheinbar ähnlichen, nicht-traditionellen Studierenden sorgt: Studierende mit familiärer Bildungserfahrung und bildungsferne Studierende erkannten die herrschenden Praktiken der Bildungsinstitution gleichermaßen an. Letztere jedoch schildern trotz dieser Anerkennung Anpassungsschwierigkeiten und machen für dieses Problem – ganz Komplizen der Macht – ihre eigene Unfähigkeit, Anforderungen und Aufgaben zu verstehen, verantwortlich (Watson/Widin 2015). Selbst das Aufbrechen starrer Beteiligungsstrukturen kann symbolische Gewalt befördern: Loveday (2015) zeigt, dass der Diskurs über den Bildungsaufstieg der englischen Arbeiterklasse dazu beiträgt, das Bild dieser Klasse als defizitär zu verfestigen. Die Digitalisierung der Hochschulbildung und der zunehmende Druck, über die neueste Technik und das neueste Technikverständnis zu verfügen, hat zu Diskussionen über symbolische Machtausübung durch E-Learning-Formen und digitalisierte Konventionen geführt (Johnson et al. 2008). Elitenreproduktion vollzieht sich aber nicht nur über die Bevorzugung oder Benachteiligung bestimmter sozialer Klassen.

Auch ethnisch oder kulturell als anders empfundene Akteure leiden unter symbolischer Gewalt an Universitäten. Um zu erklären, wie die symbolische Macht im Feld der Bildung mit Kulturrassismus oder Kulturessentialismus korrespondiert, lässt sich das Konzept des »othering« heranziehen. Das Konzept des »the Other«, ursprünglich von Simone de Beauvoir entwickelt (Beauvoir 2014), wird heute häufig im Zusammenhang mit kulturessentialistischer Diskriminierung verwendet. Kulturessentialismus porträtiert Men-

schen, die als Mitglieder einer Gruppe wahrgenommen werden – beispielsweise »die Ausländer« –, als kollektiv von einer gemeinsamen, objektiv messbaren Kultur bestimmt (Wikan 1999, Grillo 2003). Kulturessentialismus ist eng mit kulturellen Bedrohungs- und gleichzeitig Überlegenheitsgefühlen, und darüber hinaus mit klassischem, biologischem Rassismus verbunden (Grillo 2003: 162). Beispielsweise wenn »die« (reproduktive/unreative) Lernkultur von ausländischen Studierenden als Bedrohung »der« (hochentwickelten/dialogorientierten) Heimatkultur dargestellt wird (Lueg 2015). »Othering« kann als subtiler Fortsatz dieses Kulturessentialismus gesehen werden: wer – erstens – den Fremden als essentiell anders porträtiert und – zweitens – diese fokussierte Andersartigkeit als minderwertig wahrnimmt (Krumer-Nevo/Sidi 2012: 299) sowie – drittens – jegliche Form von Abweichung mit kulturellen Determinismen erklärt, der verhält sich kulturessentialistisch. Als symbolische Gewalt zählt dieses Verhalten, weil es häufig sogar »gut gemeint« ist, und daher als Ausgrenzung nicht wahrgenommen wird. Ein Seminarleiter, der den Studierenden mit fremd klingendem Nachnamen aufgrund eines unterstellten Kulturdefizits besonders fördert, wird sich keiner Schuld bewusst sein (für ähnliche Beispiele siehe Holliday et al. 2010), aber doch dazu beitragen, dass dieser sich »fehl am Platz« fühlt. Ein ähnlich wirksamer Mechanismus, der der symbolischen Macht zugeordnet werden kann, ist der der Mikroaggressionen (Pierce 1970). Ursprünglich Ausdruck für subtile, schwer zu artikulierende Diskriminierung gegenüber Afroamerikanern in den USA, soll der Begriff der Mikroaggression heute dazu beitragen, der Wahrnehmung unterschwelliger Ungleichbehandlungen (»microinequities«, Beagan 2001) gegenüber Minderheiten, vor allem durch Akteure im Bildungssystem, Legitimität zu verleihen und elitistische Exklusionspraktiken zu enttarnen.

8. Fazit

Symbolische Macht wird täglich ausgeübt – oft unbemerkt und billigend, selbst dann, wenn Opfer oder Zeugen darauf aufmerksam machen. Symbolische Macht ist etwas, »was man einatmet wie Luft«: ihr ist kaum zu entkommen, da sie »überall und nirgends« ist (Bourdieu/Eagleton 1992: 115; eigene Übersetzung). Häufig werden dann Stimmen laut, die symbolische Macht kleinreden, sie gegen »echte Gewalt« ausspielen oder auf die Natürlichkeit oder die Selbstverschuldung der kritisierten Praktik pochen: Arbeiterkinder haben einfach weniger Interesse an oder Disziplin im Studium; Migranten sollen froh sein, dass sie überhaupt »hier« sein dürfen;

Frauen verhandeln nun einmal schlechter. Das Bagatellisieren von symbolischer Gewalt ist jedoch ein Akt symbolischer Gewalt an sich: es nötigt deren Opfer dazu, sich wieder und wieder zu fragen, ob ihr Gewalterlebnis echt, ob es legitim ist (Bourdieu 1997). Symbolische Macht findet ihren Ausdruck in alltäglicher, unreflektierter In- und Exklusion, in Bezeichnungen, Körpersprache, Verhalten, Kategorisierungen. Das Konzept der symbolischen Macht ist deshalb so wichtig, weil es daran erinnert, dass selbst, wenn offensichtliche Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen gesetzlich bekämpft wurden, dies nicht ihre Ausräumung bedeutet: Anstelle von diskriminierenden Regelungen treten diskriminierende Diskurse, Schlupflöcher, Seilschaften und Netzwerke. So fühlen sich erstaunlich viele selbst Betroffene berechtigt, seit der Einführung der Gleichstellungsquote in jeder erfolgreichen Frau eine »Quotenfrau« zu argwöhnen. Profiteure von diesem weitverbreiteten Gedanken sind die Unternehmen, die ihre Einstellungs- und Beförderungspolitik nicht ändern müssen. Solch eine Komplizenschaft der Unterdrückten sorgt auch dafür, dass sich Ungleichheitssysteme wie das Bildungssystem reproduzieren können: Dem Nachwuchs der herrschenden Klasse nützt der Diskurs, dass für erfolgreiche Bildungs- und Karrierewege ausschließlich Talent und Disziplin – als Verkennung des familiären Kapitals – nötig sind; viele Ausgegrenzte erkennen diesen Diskurs an. Das Aufbrechen dieses Machtzirkels ist jedoch möglich: »Umsturzstrategien« nennt Bourdieu die Versuche von neu ins Feld eintretenden Akteuren, die herrschenden Regeln und Praktiken der Anerkennung infrage zu stellen und neu zu formen. Über den durch Konfrontation erzwungenen Diskurs werden konservative Legitimationsversuche bisheriger Macht- und Unterordnungsverhältnisse öffentlich und damit angreifbar (Bourdieu et al. 1993: 109). Trotz der Verschleierung der symbolischen Macht ist es folglich möglich, ihr Widerstand entgegenzusetzen.

Literatur

- Beagan, Brenda (2001): *Micro Inequities and Everyday Inequalities: »Race«, Gender, Sexuality and Class in Medical School*. *The Canadian Journal of Sociology*, 26, 4, S. 583-610.
- Beauvoir, Simone de (2014): *The Second Sex*, New York.
- Bourdieu, Pierre (1977): *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Homo academicus*, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1985): *The Social Space and the Genesis of Groups*. *Theory and Society*, 14, 6, S. 723-744.
- Bourdieu, Pierre (1987a): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen*

- Urteilkraft*, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1987b): *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1988): *Homo Academicus*, Cambridge.
- Bourdieu, Pierre (1989): *Entwurf einer Theorie der Praxis*, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1990a): *La domination masculine*. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, S. 2-31.
- Bourdieu, Pierre (1990b): *Was heißt sprechen. Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*, Wien.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power*, Cambridge.
- Bourdieu, Pierre (1996): *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, Cambridge.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*, Konstanz.
- Bourdieu, Pierre (1998a): *Practical Reason: On the Theory of Action*, Stanford.
- Bourdieu, Pierre (1998b): *Über das Fernsehen*, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1998c): *Vom Gebrauch der Wissenschaft: für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*, Konstanz.
- Bourdieu, Pierre (2000): *Pascalian Meditations*, Stanford.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Die konservative Schule*. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, Hamburg, S. 25-52.
- Bourdieu, Pierre/Beister, Hella/Schwibs, Bernd (1993): *Soziologische Fragen*, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre/Bolder, Jürgen/Nordmann, Ulrike/Steinrücke, Margareta (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre/Eagleton, Terry (1992): *Doxa and common life*. *New Left Review*, 191, S. 111.
- Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc/de Saint Martin, Monique/Maldirier, Pascale (Hrsg.) (1981): *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*, London.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude/Picht, Robert/Picht, Barbara (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude/de Saint Martin, Monique (Hrsg.) (1994): *Academic Discourse*, Cambridge.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*, Chicago.
- Eder, Klaus (1989): *Klassentheorie als Gesellschaftstheorie. Bourdieus dreifache kulturtheoretische Brechung der traditionellen Klassentheorie*. In: Eder, Klaus (Hrsg.): *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie*, Frankfurt a.M., S. 15-43.
- Grillo, R.D. (2003): *Cultural Essentialism and Cultural Anxiety*. In: *Anthropological*

- Theory, 3, Heft 2, S. 157-173.
- Holliday, Adrian/Hyde, Martin/Kullman, John (2010): *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book for Students*, New York.
- Jenkins, Richard (2002): *Pierre Bourdieu*, London.
- Johnson, Nicola F./Macdonald, David/Brabazon, Tara (2008): *Rage against the Machine? Symbolic Violence in E-Learning Supported Tertiary Education*. In: *E-Learning*, 5, 3, S. 275-283.
- Krumer-Nevo, Michal/Sidi, Mirit (2012): *Writing Against Othering*. In: *Qualitative Inquiry*, 18, 4, S. 299-309.
- Lane, Jeremy F. (2012): *From ›Amor Fati‹ to ›disgust‹: Affect, Habitus, and Class Identity in Didier Eribon's Retour à Reims*. In: *French Cultural Studies*, 23, 2, S. 127-140.
- Loveday, Vik (2015): *Working-class Participation, Middle-class Aspiration? Value, Upward Mobility and Symbolic Indebtedness in Higher Education*. *The Sociological Review*, 63, 3, S. 570-588.
- Lueg, Klarissa (2015): *International Study Programs and Perceived Intercultural Differences: a Non-essentialist Approach to How and Why in Denmark International and Domestic Students Differ*. In: *Research into Europeanization Working Paper Series*, 9, S. 1-18.
- Lueg, Klarissa/Lueg, Rainer (2015): *Why Do Students Choose English as a Medium of Instruction? A Bourdieusian Perspective on the Study Strategies of Non-native English Speakers*. In: *Academy of Management Learning and Education*, 14, 1, S. 5-30.
- Pierce, Chester (1970): *Offensive mechanisms*. In: Barbour, F. (Hrsg.): *The Black seventies*, Boston, S. 265-282.
- Watson, Jo/Widin, Jaqueline (2015): *Maintaining the Status Quo: Symbolic Violence in Higher Education*. In: *Higher Education Research & Development*, 34, 3, S. 658-670.
- Wikan, Unni (1999): *Debate. Culture in the Nation and Public Opinion: a Norwegian Case*. In: *Social Anthropology*, 7, 1, S. 57-64.