

Khakpour, Natascha

Die Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie

Castro Varela, María do Mar [Hrsg.]; Khakpour, Natascha [Hrsg.]; Niggemann, Jan [Hrsg.]: Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim, Basel : Beltz Juventa 2023, S. 222-238



Quellenangabe/ Reference:

Khakpour, Natascha: Die Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie - In: Castro Varela, María do Mar [Hrsg.]; Khakpour, Natascha [Hrsg.]; Niggemann, Jan [Hrsg.]: Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim, Basel : Beltz Juventa 2023, S. 222-238 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-331947 - DOI: 10.25656/01:33194

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-331947>

<https://doi.org/10.25656/01:33194>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie¹

Natascha Khakpour

Einleitung

Dass in der Schule nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch eine bestehende gesellschaftliche Ordnung – mehr oder weniger – reproduziert wird, ist Ausgangspunkt meines Beitrags, in dem ich mich besonders für dieses Mehr oder Weniger interessiere. Bevor ich mein Interesse am *Ringens um Hegemonie* näher bestimme, will ich die Perspektive und Prämissen, die sich damit verbinden, markieren. Meine Überlegungen beziehen sich auf die schulischen Verhältnisse Deutschlands und Österreichs, nationalstaatliche Kontexte,² die als migrationsgesellschaftlich verfasst gelten (Mecheril 2016). Mit dem Begriff „Migrationsgesellschaft“ verbindet sich eine allgemeine Perspektive, die Migration als gesellschaftskonstitutives Phänomen begreift und ein Interesse daran hat, wie über „die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen“ (ebd., S. 15) Identitäten verhandelt und Teilhabemöglichkeiten – auch an formaler Bildung – reguliert werden. Dabei ist natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (ebd.) jedoch nicht der einzige Faktor, der etwa über potenzielle schulische Benachteiligung entscheidet. Gerade wenn Schule stärker auf ihre gesellschaftliche *Funktion* befragt wird, rückt ins Zentrum des Interesses, dass es eine ihrer Aufgaben ist, Jugendliche für unterschiedliche Berufe und damit gesellschaftliche Rollen vorzubereiten, allerdings in einer Weise, die bspw. Kinder aus Arbeiter:innenfamilien viel eher wieder in „Hand-“ als in „Kopf“-Berufe überführt (vgl. Fend 2008; Zinnecker 1975; vgl. aber auch Müller/Ehmke 2016). So ist es in Bezug auf das Nachdenken über Schule und deren gesellschaftliche

1 Eine englischsprachige Version dieses Textes ist erschienen in: Heidrich, Lydia; Mecheril, Paul; Karakaşoğlu, Yasemin; Shure, Saphira (2021, Hrsg.): *Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*. Heidelberg: Springer.

2 Diese Überlegungen entstanden im Rahmen meiner Promotion, die als transnationale Studie angelegt war (vgl. Khakpour 2023). Österreich und Deutschland als Rahmungen relevant zu setzen, ist nicht darauf ausgerichtet, einen monolithischen Nationalstaat als Erklärungsfolie für komplexe soziale Prozesse zu verstehen, sondern deutet an, dass gerade, was das Verständnis von Schule angeht, der Nationalstaat immer noch relevant ist (vgl. Wenning 1996). Die beiden formalen Bildungssysteme verbindet, dass sie früh selektiv wirken und soziale Herkunft ebenso wie der Faktor Migration eine entscheidende Rolle für den Schulerfolg spielt (vgl. etwa OECD 2018).

Einbettung zentral, die Klassendimension der auch schulisch vermittelten Bildungsungleichheiten stärker in den Blick zu nehmen. Gayatri Chakravorty Spivak etwa fasst Bildung in ihrer Bedeutung für den Erhalt einer „Klassenapart-heit“ (2004, S. 533; vgl. Castro Varela 2015). Die Perspektive, die im vorliegenden Beitrag Verwendung findet, kann als eine aktualisiert-gramscianische bezeichnet werden. Gramscianisch, weil im Anschluss an Antonio Gramsci schulische Bildung und die Auseinandersetzung um sie in ihrer Verstrickung in das Ringen um Hegemonie und staatliche Herrschaft verstanden werden kann. Aktualisiert, weil ich danach suche, auf eine gramscianische Weise auf gegenwärtige Bildungsverhältnisse zu schauen. Dabei sind es besonders diskurstheoretisch informierte Ansätze, die zur Ergänzung herangezogen werden. Der Einsatz meines Beitrags liegt darin, zu diskutieren, wie Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie analysiert werden kann: Zum einen gilt das dafür, wie Schule gestaltet ist, also *für wen* etwa Schul- und Lernformen besonders gut geeignet sind,³ welchen imaginären aber wirkmächtigen Normalfall von Schüler:innen Schule adressiert und wie darüber Ein- und Ausschlüsse legitimiert werden. Zum anderen lässt sich zeigen, dass auch das, was auf interaktionaler Ebene in der Schule geschieht, als eingebunden in Herrschaftsverhältnisse und deren Reproduktion verstanden werden kann. Interaktionen stellen Mikropraktiken dar, in denen zivilgesellschaftlicher Konsens organisiert, aber auch infrage gestellt wird. Das, was als gesellschaftlicher Konsens wie auch schulische Normalität gelten kann, ist nicht als natürlich oder unveränderbar zu verstehen, sondern ist in steter Aushandlung begriffen und umkämpft. Es ist hierbei allerdings so, dass zwar durchaus Verschiebungen errungen werden, sich jedoch nicht alle Akteur:innen und Gruppen gleichermaßen in diese Kämpfe einbringen können.

Das Interesse, Schule als Schauplatz sowie als Ergebnis des Ringens um Hegemonie zu analysieren, verbindet sich zunächst mit der Konzeptualisierung des Staates, der nicht auf Gesetzgebung oder Exekutive reduziert wird, sondern der sich nach Gramsci (s. u.) auch in zivilgesellschaftlichen Praktiken reproduziert. Der Maßstab der Kritik ist dabei zugleich ihr Ziel: die Reduktion von institutioneller Gewalt und Ungerechtigkeit durch formale Bildung und strukturelle Bildungsungleichheit. So soll nicht Abschied von der Institution Schule genommen werden (vgl. Illich 1972). Vielmehr zielt ein Nachdenken über die Schule auf die Frage, wie eine weniger ungleichheitsbefördernde Schule aussehen könnte und müsste und welchen Anteil darin die einzelnen Akteur:innen (bspw. Lehrer:innen) haben, aber auch welche strukturellen Bedingungen dazu nötig wären. Nicht zuletzt geht es auch um Möglichkeiten von Schule, soziale Ungleichheiten zu reduzieren, ohne einer Illusion von Bildung als Gerechtigkeitsgarantin anheim zu fallen (vgl. Schäfer 2011).

3 Dies wurde beispielsweise unter dem „Mittelschichts-Charakter“ der Schule diskutiert (vgl. Rolff 1997, S. 131).

1. Gramscis Konzept des Integralen Staates

Um zu verstehen, wie Schule in staatliche Herrschaft verstrickt ist, die über die bloße Gesetzgebung hinausgeht und wie dies untersucht werden kann, skizziere ich zunächst das erweiterte Staatsverständnis Gramscis. Dessen Verständnis des Staates als „Integraler Staat“ grenzt sich sowohl von der orthodox-marxistischen Konzeption ab, in der der Staat auf ein Werkzeug der herrschenden Klasse zur Sicherstellung von Klassenausbeutung verkürzt wird, als auch von einem liberalen Staatsverständnis, in dem der Staat als über den Einzelinteressen stehend, als eine Art „neutraler Schiedsrichter“ gedacht wird (vgl. Demirović 2007, S. 21 f.).

Der historische Kontext für Gramscis staatstheoretische Überlegungen ist jener zwischen den beiden Weltkriegen, in dem sich ihm die Frage stellt, warum die Oktoberrevolution 1917 als revolutionäre Machtübernahme im Osten erfolgreich war, während sie im Westen gescheitert ist (vgl. etwa Candeias 2007, S. 15 ff.). Gramscis staatstheoretische Antwort ist, dass eine Machtübernahme in modernen Gesellschaften sich nicht darauf beschränken könne, die Kontrolle über das Zentrum der Macht zu übernehmen, wie das etwa mit der Übernahme des Winterpalais durch die Bolschewiki geschah. Gramsci beschreibt diese Art der Kriegsführung in Anlehnung an Macchiavelli und andere als „Bewegungskrieg“, den er als Metapher für jene politische Strategie auch über den Kriegskontext hinaus verwendet. Während diese im Osten erfolgreich war, scheiterte sie im Westen – als Grund dafür macht Gramsci die stärker entwickelte Sphäre der Zivilgesellschaft aus, die im Osten so kaum vorhanden war. Mit der spezifischen Konzeption von Zivilgesellschaft fasst Gramsci Institutionen und Felder, die auch „gemeinhin ‚privat‘ genannte“ Einrichtungen (Gramsci 1991 ff., S. 1502, H12 § 1) umfassen, also etwa Bildungsinstitutionen, Vereine oder die Medien, und versteht diese auch als Teil des Terrains des Staates, der sich im Westen als „eine sehr komplexe und gegenüber den katastrophenhaften ‚Einbrüchen‘ des unmittelbaren ökonomischen Elements (Krisen, Depressionen usw.) resistente Struktur“ (Gramsci 1991 ff., S. 867 f., H7 § 10) herausgebildet hatte. Diese Erweiterung bringt ein neues Verständnis von Staatlichkeit mit sich: So wird der Staat nicht als losgelöst von Gesellschaft, etwa als Schützer von Eigentum und Bürgerrechten verstanden und damit eher als das Öffentliche im Gegensatz zum Privaten gesehen. Vielmehr wird Staat als „ein fließendes Kräftegleichgewicht“ beschreibbar (Demirović 2007, S. 33), das bereits die Unterscheidung in öffentlich und privat bedingt, also etwa, was als von öffentlichem Interesse und was als Privatsache gilt.

Dabei unterscheidet Gramsci – analytisch – im integralen Staat die Ebenen politischer Gesellschaft bzw. den Staat im engeren Sinne und die Zivilgesellschaft, die *società civile*:

„Vorläufig lassen sich zwei große superstrukturelle ‚Ebenen‘ festlegen – diejenige, die man die Ebene der ‚Zivilgesellschaft‘ nennen kann, d.h. Ensembles der gemeinhin

‚privat‘ genannten Organismen, und diejenige der ‚politischen Gesellschaft oder des Staates‘ –, die der Funktion der ‚Hegemonie‘, welche die herrschende Gruppe in der gesamten Gesellschaft ausübt, und der Funktion der ‚direkten Herrschaft‘ oder des Kommandos, die sich im Staat und in der ‚formellen‘ Regierung ausdrückt, entsprechen. Diese Funktionen sind eben organisierend und verbindend.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1502, H12 § 1)

Gramscis Verständnis von Zivilgesellschaft als Teil des integralen Staates ermöglicht es, die zivilgesellschaftliche Sphäre, die zwischen „der ökonomischen Struktur und dem Staat mit seiner Gesetzgebung und seinem Zwang“ steht (Gramsci 1991 ff., S. 1267, H10 § 15), als Teil staatlicher Herrschaftsausübung zu verstehen. Von der repressiven, vom Staat monopolisierten Gewalt unterscheidet Gramsci Hegemonie als spezifische Weise der Herrschaftsausübung, die überwiegend in der Sphäre der Zivilgesellschaft über die Herstellung von Konsens ausgeübt wird. Und obwohl die Zivilgesellschaft als integraler Teil des Staates die ideologische Sphäre ist, in der Konsens ausgehandelt wird, ist Hegemonie nicht auf diese Ebene zu beschränken. Neben Elementen der Gewaltausübung ist es vor allem die Interessensvermittlung und -verallgemeinerung, die in zivilgesellschaftlichen Institutionen stattfindet.⁴ Denn wenn es beim Erhalt von Herrschaft um ihre Dynamik und Wandelbarkeit durch Kämpfe um Hegemonie geht, wird entscheidend, dass Gruppeninteressen überschritten und verallgemeinert werden.

Hegemonie meint so eben nicht nur Repression oder Dominanz, sondern stabilisiert Herrschaft durch die systematische Herstellung von Zustimmung der Regierten zu ihrer eigenen Unterdrückung, nicht weil sie einer kurzfristigen Täuschung unterliegen würden, sondern auf Grundlage der Berücksichtigung ihrer Interessen und Forderungen. Kritik wird zu einem Teil aufgenommen und quasi absorbiert, indem die mit dieser Kritik verbundenen Interessen real bedient werden. Die Stabilität von Hegemonie beruht also auch auf Zugeständnissen, die zwar „nicht das Wesentliche betreffen“, also nicht die Verfügungsgewalt über Ökonomie und Staatsgewalt (Gramsci 1991 ff., S. 1567, H13 § 18), aber dennoch für die Akteur:innen bedeutsam sind. Es ist der Komplex zivilgesellschaftlicher Institutionen, in der

„[...] sich jene private Initiative zur Ausarbeitung eines für alle verbindlichen Konsenses entfalten kann, und in dem die gesellschaftlichen Widersprüche auf spezifische Weise, nämlich im Nahbereich von Interaktionen, alltäglichen Gewohnheiten, Erfahrungen und Überzeugungen wie auch öffentlich vorgebrachten philosophischen und wissenschaftlichen Argumenten, ausgetragen werden.“ (Demirović 1991, S. 149 f.)

4 (Zivilgesellschaftliche) Institutionen sind dabei aber nicht als „identische Akteur:innen“ zu verstehen, sondern vielmehr als Terrain; in ihnen finden sich Fraktionen und Strömungen, die Richtung der Entwicklung der jeweiligen Institution zu beeinflussen.

Über alltägliche Weisen von Leben und Lernen, aber auch Denken und Träumen wird an einem für alle verbindlichen Konsens auf zivilgesellschaftlichem Terrain gearbeitet. Jan Niggemann hat dies für das Verständnis von Bildung als Arbeit am Alltagsverstand als *doing consciousness* bezeichnet (vgl. Niggemann 2016, S. 64). Damit hat der Staat eine erzieherische Funktion, da er nicht nur herrscht, sondern auch zu einer zeitgemäßen Subjektivität erzieht. So bezeichnet ihn Gramsci als „Erzieher“, der danach strebt, „einen neuen Typus oder ein neues Niveau der Zivilisation zu schaffen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1548 f., H13 § 11) und damit bestimmte Gewohnheiten und Verhaltensweisen zu fördern und andere zum Verschwinden zu bringen. Die Schule versteht Gramsci in ihrer „positive[n] Erziehungsfunktion“⁵ (Gramsci 1991 ff., S. 1043, H8 § 179) dahingehend als wichtigste staatliche Aktivität, wenngleich das Verständnis von pädagogischen Verhältnissen nicht allein auf schulische Beziehungen beschränkt werden dürfe (Gramsci 1991 ff., S. 1336, H10 § 44). Stattdessen ist es viel allgemeiner ein wesentlicher Aspekt des Regierens in hegemonial legitimierten Gesellschaften, pädagogisch vermittelt zu sein und so das Verhältnis zwischen Führenden und Geführten zu gestalten (vgl. Merckens 2006, S. 8).

2. Schule als Schauplatz und Ergebnis des Ringens um Hegemonie

Gramsci selbst schreibt in den Gefängnisheften zu Schule seine längsten zusammenhängenden Notizen zum Thema Bildung. Seine Überlegungen entstehen vor allem aus der Kritik an der *rimforma Gentile* 1923, der Schulreform des faschistischen Bildungsministers und Idealisten Giovanni Gentile. Dessen Kern umfasst ein zweigliedriges Schulsystem bestehend aus Gymnasium und Berufsschulen, das Gramsci kritisiert als eines, das Klassenunterschiede juristisch fixiere, anstatt eine Mobilität zugunsten ihrer Überwindung zu ermöglichen (vgl. Borg/Mayo 2002, S. 93 f.). Als Gegenentwurf schlägt er die Einheitsschule vor, bei dem alle Kinder gemeinsam in zwei Phasen unterrichtet würden: zunächst einer „strengeren“, in der vor allem Arbeitstechniken und -weisen, aber auch die Fähigkeit zur Konzentration und Disziplin entwickelt werden sollten, gefolgt von einer „kreativen Phase oder der Phase selbstständiger und unabhängiger Arbeit“ (Gramsci 1991 ff., S. 1518, H12 § 1), in der Formen intellektueller Selbstentfaltung im Vordergrund stehen. Zudem wird eine Verbindung von intellektuellen und manuell-handwerklichen Tätigkeiten in den Lehrplan aufgenommen, als Antwort auf die gesellschaftliche Zerrissenheit durch die Arbeitsteilung. Gramscis Arbeiten zu Bildung und Schule sind in seinem breiten, historisch spezifischen Gesellschaftskontext zu verstehen, der vor allem gekennzeichnet ist von

5 Im Unterschied zu den negativen, repressiven Momenten wie etwa gerichtliche Strafen.

der Notwendigkeit gesellschaftlicher Transformationen angesichts zunehmender Faschisierung und des aufkommenden Fordismus (vgl. Buttigieg 2002, S. 122).

So diskussionswürdig ich Gramscis Konzeption der Einheitsschule erachte,⁶ möchte ich an dieser Stelle weniger auf schulorganisatorische oder didaktische Prinzipien eingehen, als vielmehr die Schule als Terrain der Reproduktion hegemonialer Verhältnisse analysieren. Ebenso wie es für andere Bildungseinrichtungen gilt, werden in der Schule Aspekte beider staatlicher Sphären wirksam: die repressiv-legislative Sphäre über Schulgesetzgebung und Curriculumentwicklung und die konsensproduzierende zivilgesellschaftliche Sphäre, in der eine besondere Form der Normalisierung stattfindet. Eine hegemonietheoretische Perspektive auf Schule ermöglicht, beide Aspekte zusammenzudenken und etwa Schulpolitik nicht nur auf formale Ein- und Ausschluss-, bzw. Privilegierungs- und Deprivilegierungsmechanismen zu reduzieren, sondern gerade auch das in den Blick zu nehmen, was Raymond Williams (1981) unter kultureller Reproduktion diskutiert, ohne damit die materielle Grundlage von Hegemonie aus dem Blick zu verlieren.

Dabei wird Hegemonie als spezifischer Herrschaftsmodus nicht als statisch verstanden, sondern als historisch spezifisch und kontextgebunden veränderlich. Hegemonie muss demnach also auch organisiert und erhalten werden, wie Stuart Hall schreibt:

„[...] ‚Hegemonie‘ ist ein ganz bestimmter, historisch spezifischer und vorübergehender ‚Moment‘ im Leben einer Gesellschaft. [...] Es ist unwahrscheinlich, dass solche Perioden der ‚Ansiedlung‘ ewig andauern werden. Sie haben nichts Automatisches an sich. Sie müssen aktiv konstruiert und positiv aufrechterhalten werden.“
(Hall 1996/2005, S. 424, Übers. NK)

Schule wird zu einem Ort, an dem das aktive Aufbauen und Erhalten von gesellschaftlichem Konsens im Rahmen eines spezifischen gesellschaftlichen Kräfteverhältnisses stattfindet,⁷ ebenso wie sie Ergebnis eines solchen historischen Prozesses ist. Für Gramsci ist es die vorrangige Funktion von Intellektuellen, wie

6 Eine Schule, durch die Klassenunterschiede, nicht zuletzt durch die verringerte Ungleichheit in der Möglichkeit zur Aneignung kulturellen Kapitals, überwunden werden soll, halte ich für erstrebenswert. Auch, dies durch die Gestaltung als Ganztagesformat und die gemeinsame Beschulung aller Kinder sowie den Verzicht auf eine (frühe) Trennung einer intellektuellen und manuell-handwerklichen Ausrichtung zu erreichen, erscheint plausibel, auch wenn die teils doch autoritär anmutende Didaktik gerade in der ersten Phase heute einer Revision unterzogen werden müsste. Gramscis Credo „Conservative Schooling for Radical Politics“ wurde jedoch auch dahingehend, und zurecht, kritisiert, klassisch humanistische (Schul-)Bildung zu favorisieren und damit einen eurozentrischen Kanon und einen globalen Bias von herrschenden Klassen zu reproduzieren (vgl. Borg/Mayo 2002).

7 Mit Gramsci wird Schule als *Hegemonialapparat* verstehbar, also eine Institution, mit und in der um gesellschaftliche Führung gerungen wird (vgl. Bollinger/Koivisto 2001).

er sie versteht,⁸ gesellschaftlichen Konsens zu organisieren, der sich in der öffentlichen Meinung widerspiegelt. Im Kampf um das Monopol der Organe der öffentlichen Meinung, zu denen nicht nur Zeitungen und Medien, sondern auch Parteien und das Parlament zählen (Gramsci 1991 ff., S. 560 ff., H4 § 83), entscheidet sich, welche Gruppen besonders gut darauf einwirken können, welche „Wahrheiten“ verbreitet und vergesellschaftet werden können und „dadurch Basis vitaler Handlungen, Element der Koordination und der intellektuellen und moralischen Ordnung werden zu lassen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1377, H11 § 12). Mit Anschlüssen an diskurstheoretische Überlegungen wird deutlich, dass für Schule relevant wird, was beispielsweise zum Thema Migration und Bildung in den öffentlichen Äußerungen von Kolumnenschreiber:innen, Bildungssprecher:innen oder etwa der Lehrer:innenvertretung aufgenommen wird, aber auch, dass in schulischen Praktiken selbst Ordnungen hergestellt werden.

Da die gegenwärtige Gesellschaftsformation sich als eine kapitalistisch-neo-liberale verstehen lässt, ist auch die Schule von dieser Formation strukturiert und strukturiert diese Formation mit (vgl. etwa Kollender 2020; Ivanova-Chessex/Steinbach 2018; Dzierzbicka 2006). Programmatische Selbstverständnisse vermeintlich per se fairer oder chancengerechter Bildungssysteme kollidieren mit schulischen Realitäten, die strukturell Ungleichheiten verschärfen (vgl. mit Blick auf PISA bspw. Müller/Ehmke 2016). Um dieses Missverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu verstehen und zu erklären, steht dominant der Rückgriff auf eine meritokratische Leistungs- und Selbstführungsideologie zur Verfügung (vgl. Solga 2005; Freytag 2008) oder aber auf eine stärker naturalisierende Begabungsideologie (vgl. Gomolla 2012, S. 32 f.). Beide verschieben als Ergebnis der Geschichte der Auseinandersetzung um Hegemonie den Blick weg von einem Schulsystem, das nach dem Maßstab privilegierter Gruppen misst, hin zur Individualisierung sozialer Ungleichheit. Dabei wird unsichtbar gemacht, dass der herrschende Maßstab, also auch, wie Schule gestaltet ist, einige bevorteilt, andere benachteiligt. Dennoch gilt immer noch, wie Louis Althusser (1970/2010, S. 65) über die Schule als ideologischen Staatsapparat und damit als einem zentralen Ort (ideologischer) Reproduktion der Produktionsverhältnisse schreibt, dass dort die Einübung in und die Unterweisung unter die herrschende (bürgerliche) Ideologie besonders gut funktioniert, weil genau jene Ideologie „die Schule als ein neutrales Milieu darstellt, in dem es keine Ideologie gibt“ (Althusser 1970/2010, S. 69). Ideologie meint hier kein falsches Bewusstsein, sondern, wie das später Hall formuliert, eine organisierende und organisierte Weise, Bedeutung bzw. Sinn zu produzieren (vgl. Hall 1983/2016, S. 122). Es ist die herrschende Ideologie der

8 Als „Intellektuelle“ bezeichnet Gramsci nicht, wie es in unserem Alltagsverständnis gängig ist, einige wenige Personen aus elitärem Kreis, die einer bestimmten Art von geistiger Tätigkeit nachgehen, sondern all jene, die die Funktion ausüben, bestimmte soziale Verhältnisse und damit Hegemonie mit zu organisieren.

leistungsgerechten Bewertung nach neutralen Maßstäben, mit denen staatliches und schulisches Terrain verbunden werden. Der programmatische Schein der (Chancen-)Gleichheit verdeckt, dass gesellschaftliche Unterschiede nicht zuletzt von der Institution der Schule in soziale Ungleichheit verwandelt werden.

Wie mit und in Schule die Reproduktion hegemonialer Verhältnisse⁹ stattfindet, möchte ich an zwei Beispielen diskutieren, wobei eines eher auf struktureller Ebene und das andere eher auf der Ebene der schulischen Interaktion¹⁰ angesiedelt ist.

2.1 Ungleich verteilte Möglichkeiten, sich in die gesellschaftliche Auseinandersetzung einzubringen: Die Hamburger Schulreform

Anhand des Beispiels der Hamburger Schulreform 2010¹¹ lässt sich das Ringen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen darum, wie Schule unter gegenwärtigen Bedingungen (organisiert) sein kann, zeigen. Die für 2010 geplante Schulreform in Hamburg, bei der mit der Einführung einer sechsjährigen Primarschule durch eine längere gemeinsame Beschulung die Reduktion von Bildungsungleichheiten erzielt werden sollte, wurde per Volksentscheid verhindert¹². Dem war die Initiative eines ‚Elternnetzwerkes‘ vorausgegangen, das sich gegen die Einführung der sechsjährigen Primarschule wehrte. Unter anderem wurde im Umfeld jener Initiative auch ein offener Brief zahlreicher (Ober-)Ärzte öffentlich eingebracht, der das Szenario eines verstärkten Ärztemangels zeichnete, sollte die Primarschule eingeführt werden: „Da die meisten Ärzte sich für ihre Kinder Gymnasien mit Schwerpunkten (altsprachlich, bilingual, musisch usw.) möglichst ab Klasse 5 wünschen, werden sich qualifizierte Kollegen bei Berufsangeboten aus mehreren Bundesländern wegen der geplanten Schulreform meist gegen Hamburg entscheiden!“¹³. Gruppen, die selbst privilegierte Positionen im

9 Während für Gramsci Fragen des Rassismus durchaus Relevanz hatten (vgl. *Frage des Südens*), steht in seinen Überlegungen zu Schule vor allem die Klassenfrage im Vordergrund. In den Beispielen geht es um migrationsgesellschaftliche Verhältnisse der Gegenwart, die jedoch immer noch von Klassenverhältnissen vermittelt sind. Auf diese komplexere Interdependenz in spezifischen historischen Konjunkturen kann an dieser Stelle aber nicht eingegangen werden. Für den Entwurf einer hegemonietheoretischen Rassismusanalyse vgl. Oprakto (2019).

10 Paul Mecheril und Saphira Shure (2018, S. 63 ff.) skizzieren Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachten Raum. An diese Differenzierung schließe ich an, wobei betont werden muss, dass es sich nur um eine analytische Trennung handelt.

11 Das Beispiel stammt aus Khakpour/Mecheril 2018, S. 144f.

12 Siehe Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, www.statistik-nord.de/wahlen/wahlen-in-hamburg/volksentscheide/-/referenden/2010 (Abfrage: 14.01.2021).

13 Siehe www.wir-wollen-lernen.de/resources/Offener/Brief/Aerzte/Mai/2010.pdf (Abfrage 07.09.2016).

Zugang zu (formalen) Bildungsmöglichkeiten und finanziellen Ressourcen einnehmen, formulieren politisch das Interesse der Bewahrung der Struktur eines Bildungssystems, das gegebene Privilegierungsverhältnisse fortführt und damit die privilegierte Zukunft der eigenen Kinder in Aussicht stellt und wahrscheinlich macht. Zuweilen ist dies nur möglich, indem direkt oder indirekt formulierte Ansprüche anderer Gruppen, an entsprechenden Privilegien teilzuhaben, zurückgewiesen werden. So zeigte sich im Falle des Hamburger Volksentscheids, dass sich vor allem Eltern in der Initiative engagierten, deren Kinder von einem selektiven Schulsystem profitieren (Töller et al. 2011, S. 511). Zudem standen der Initiative durch Spenden in der Zeit zwischen 2008 und 2010 über eine halbe Million Euro zur Verfügung (ebd.), die für öffentlichkeitswirksame Aktionen genutzt werden konnten.

Die Betrachtung von Aushandlungen und Disputen in Bezug auf Schulreformen verdeutlicht, dass die Schule ein zivilgesellschaftlich und politisch umkämpftes Terrain darstellt. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass den aktuellen Auseinandersetzungen immer schon ein Ringen um die Aufgabe, die Organisation sowie die Form von Schule vorausgegangen ist und die aktuellen Auseinandersetzungen als Produkt dieser Geschichte verstanden werden können (für einen Überblick über die umkämpfte Geschichte deutscher Schulreformen vgl. Pongratz 2019, S. 52 ff.). In diesen Auseinandersetzungen und Kämpfen stehen den Akteur:innen – wie das Beispiel der Hamburger Schulreform sichtbar macht – unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung, die von ihrer gesellschaftlichen Stellung vermittelt sind. In der Debatte um die Hamburger Schulreform stand die Selbstverständlichkeit eines Schulsystems infrage, das Benachteiligung von Schüler:innen mit (familien-)biographisch eingeschränktem Zugang zu formaler Bildung produziert und weiter verschärft. Im Anschluss an die diskurstheoretische Erweiterung von Gramscis Hegemonietheorie durch Ernesto Laclau (1990, S. 35) ließe sich davon sprechen, dass die soziale Konstellation des Schulsystems, verstanden als temporäre Sedimentierung politischer Kämpfe, damit (wieder) besprech- und diskutierbar wurde. In einem Moment der Krise einer gegebenen Ordnung werden Kräfte mobilisiert, um Privilegien zu erhalten oder um an Privilegien teilzuhaben. Im Kampf um den Erhalt von Bildungsprioritäten als „Besitzstandswahrung“ (vgl. Castro Varela 2014, o.S.) stehen dabei bestimmten Gruppen umfänglichere Ressourcen zur Verfügung, die sie in zivilgesellschaftlich geführten Auseinandersetzungen in Stellung bringen (können). Vereins- und Bürgerinitiativgründungen, das Erwirken eines Volksentscheids und nicht zuletzt Medienkampagnen des Hamburger Elternnetzwerkes zeugen nicht nur von der Macht und dem Know-how, über medial breit geführte Diskurse die öffentliche Meinung zu beeinflussen, sondern verweisen auch auf die materielle Grundlage, dies tun zu können. Die Stimmen jener, bei denen aufgrund ihrer gesellschaftlichen Stellung ein Interesse an einer Schulreform vermutet werden kann, die sozialer Ungleichheit entgegenwirkt, waren deutlich weniger

wahrnehmbar. Dabei ist auch von Bedeutung, dass die Funktion etablierter (bildungs-)bürgerlicher Gruppen für die Erhaltung des allgemeinen Wohls über die Androhung eines „Ärzttemangels“ die Legitimierung von Privilegien betreibt und damit gleichzeitig die bestehende gesellschaftliche Ordnung der unterschiedlichen Wertigkeiten von Berufen stärkt.

2.2 Schulische Mikropraktiken als Herrschaftspraktiken: Deutsch als Schulsprache als *common sense*

Das zweite Beispiel, das die Bedeutung der Schule als Ort der Herstellung und des Kampfes um Ordnung verdeutlicht, ist eher auf der Ebene der schulischen Interaktion angesiedelt. Diese werden verstanden als Mikropraktiken, in denen Herrschaft im schulischen Kontext organisiert wird.

Die Schulen Deutschlands und Österreichs sind weiterhin „konzeptionell deutschsprachig“ (Dirim 2015), obwohl migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit bereits lange Tatsache ist. Das krisenhafte Verhältnis von schulisch erwarteten und jenen in der Schüler:innenschaft vorhandenen Deutschkenntnissen und dessen mögliche Konsequenzen für Schüler:innen wird auch in einem Ausschnitt aus einem Interview mit einer Schülerin in Wien thematisiert.¹⁴ Mina, so ihr pseudonymisierter Name, kommt nach wenigen Jahren des Schulbesuchs in Afghanistan als Jugendliche in das Schulsystem Österreichs, wo sie auch beginnt, sich die deutsche Sprache anzueignen. Nachdem sie kurz vor den Sommerferien in die Hauptschule eingeschult wird, kommt sie in die Polytechnische Schule, eine einjährige Schulform in Österreich, die den Übergang von schulischer zu beruflicher Bildung organisieren soll und die für viele Schüler:innen das letzte Jahr des Pflichtschulbesuchs darstellt.¹⁵ Dem hier dargestellten Ausschnitt geht die Schilderung von Mina voran, in Mathematik immer wieder Probleme gehabt zu haben, wobei besonders die Mathematiklehrerin Erwähnung findet.

„Ich konnte nicht Artikel verwenden, ich hab immer Ausländisch geredet (lacht). Dann sie hat immer lustig gefunden und dann vor alle ausgelacht. Ich hasse das. Ich hab immer geweint im Poly. <hmm> Wirklich, wegen deutsch Sprache. Dann sie hat immer gesagt „Warum weinst du dann, wenn du nicht Deutsch kannst? Dann kommst du nicht in die Schule.“ Ich so: „Wenn ich hier nicht komme, wenn ich Deutschkurs

14 Das Beispiel wird in meinem Dissertationsprojekt *Deutsch-Können. Umkämpftes Artikulationsgeschehen in den Schulen Österreichs und Deutschlands* ausführlicher dargestellt (vgl. Khakpour 2022).

15 In diesem Jahr entscheidet sich, ob ein Übergang zum Gymnasium gelingt, der theoretisch möglich, aber praktisch relativ selten ist, ob die Schüler:innen in die berufliche Bildung einsteigen oder ob sie arbeitsmarktbezogene Maßnahmen besuchen.

nicht gehe, dann wo soll ich hingehn? Glauben Sie, ich bin die Einzige, das hier in Österreich nicht Deutsch kann?“

Die Sequenz wird eröffnet mit dem Verweis auf eine – in der Vergangenheit verorteten – Problematik, die zuvor bereits thematisch wurde: das Sprechen auf eine Weise, die bestimmt wird durch „Nicht-Können“. Dabei ist es wohl nicht unplausibel, dass es sich gerade bei der Bestimmung des eigenen Sprechens als „Ausländisch-Reden“ um die Übernahme einer Zuschreibung handelt, die als negativer Bezug zu „Inländisch-“, also „Deutsch-Reden“ ihre Bedeutung erhält. Die parasprachliche Kommentierung der Selbstkennzeichnung durch das Lachen kann als Ausdruck von Scham oder als sarkastisch-kritischer Verweis auf die symbolische Gewalt der (Selbst-)Zuschreibung verstanden werden. Mit der mehrmaligen Verwendung des Partikels „immer“ bringt Mina die häufige Wiederholung ihrer Erfahrung und damit deren durch ihre regelmäßige Wiederkehr intensivierte Bedeutung zum Ausdruck. Das „Ausländisch-Reden“ ist der Lehrerin Anlass und wiederholte Gelegenheit, Mina „vor allen“ auszulachen, wobei die Klasse zur sozialen Arena der Beschämung wird, die aber nicht nur als Publikum dient, sondern auf die das Schauspiel, mutmaßlich, gleichsam eine *bildende* Wirkung hat, worauf ich später noch einmal zurückkommen werde.

Mit der die Erzählzeit durch die Verwendung des Präsens brechenden Formulierung „ich hasse das“, also einer immer noch gültigen Verhältnissetzung und dem Hinweis, „immer“ geweint zu haben an dem Ort und in dem Lebensabschnitt *Polytechnische Schule*, betont Mina den affektiven Gehalt der Erfahrung und verdeutlicht ihre Verletzung. Durch ihre Wiederholung bzw. Wiederholbarkeit gilt deren Relevanz bis in die Gegenwart hinein. Zurückgeführt wird dieses Leid jedoch nicht darauf, von der Lehrerin beschämt worden zu sein, sondern es wird mit der deutschen Sprache in einen kausalen Zusammenhang gebracht. In Form der Wiedergabe einer direkten Rede stellt Mina den Fortgang der schulklassen-öffentlichen Beschämung dar: Die Legitimität des Weinens wird infrage gestellt und damit wird vorausgesetzt, dass Weinen eine Art individuelle Entscheidung sei und das Subjekt (des Weinens) für das Weinen belangt werden könne. Als Konsequenz stellt die Lehrerin die Legitimität der Anwesenheit Minas in der Schule fundamental infrage. Mit dem „Ich so“ leitet Mina einen Sprecherinnenwechsel in ihrer Darstellung und Wiedergabe ihrer Erfahrung ein. Mina widerspricht. In der Widerrede greift Mina die Aufforderung auf, die Schule nicht zu besuchen, und weist sie mit der Frage zurück, wohin sie sonst gehen solle bzw. könne. Die Frage deutet eine Alternativlosigkeit an, fordert aber damit gleichermaßen die eigene infrage stehende Anwesenheit in der Schule ein. Mina weist die Aufforderung der Lehrerin nicht mit dem Hinweis zurück, dass sie der deutschen Sprache mächtig sei, was auch eine denkbare Verbindung wäre, da schließlich sowohl die erzählte als auch die Erzählsituation deutschsprachig gestaltet ist, sondern sie verweist vielmehr auf einen Zusammenhang, der über den schulischen

Kontext hinausgeht. Mina sei nicht die Einzige, die in Österreich kein Deutsch könne, womit die Realität und Normalität einer migrationsgesellschaftlich mehrsprachigen Gesellschaft angesprochen ist.

Mit Blick auf die Organisation und Reproduktion sozialer Ordnungen auf Ebene schulischer Interaktion lässt sich fragen, welche Ordnungen in diesem Ausschnitt aufgerufen und welche Bedeutungen miteinander und mit welchen Effekten verbunden oder, mit Stuart Hall formuliert, artikuliert werden. Artikulation meint demnach nicht nur den sprachlichen Ausdruck, sondern verweist auf die im Englischen existierende weitere Bedeutung eines Sattelzugs, bei dem Sattelschlepper und -anhänger miteinander verbunden werden können, aber nicht müssen (vgl. Grossberg 2005, S. 141). So meint Hall mit dem Begriff der Artikulation

„[...] eine Verbindung oder ein Bindeglied, das nicht notwendigerweise in allen Fällen als Gesetz oder Tatsache des Lebens gegeben ist, sondern das besondere Existenzbedingungen benötigt, um überhaupt in Erscheinung zu treten, das durch bestimmte Prozesse positiv aufrechterhalten werden muss, das nicht ‚ewig‘ ist, sondern ständig erneuert werden muss [...]“ (Hall 1985, S. 113, Übers. NK).

So geht es darum zu verstehen, wie unter bestimmten Bedingungen zwei oder mehrere „Elemente“ zu einer Einheit werden, wobei hier mindestens die Ebenen der ideologisch-diskursiven Bedeutungskonstruktion und jene des Verknüpfens von Diskurselementen und Subjekten unterschieden werden können. Inwiefern sich Artikulationen als relative Fixierungen etablieren oder verstetigen, ist ebenfalls Teil des gesellschaftlichen Ringens um Hegemonie. Hinsichtlich der Verknüpfung von Bedeutungselementen wird die Schule in der Rede der Lehrerin zunächst zu einem Ort, an dem es Schüler:innen gibt, die legitim bzw. fraglos legitim anwesend sind und solche, für die das nicht gilt. Verknüpft wird die legitime Anwesenheit in der Schule mit „Deutsch-Können“. Unter Bezug auf „Deutsch-Können“ wird eine Differenzordnung aufgerufen, die nation-ethno-kulturell codiert, Unterscheidungskwissen bereitstellt, Inländer:innen von Ausländer:innen, Zugehörige von weniger Zugehörigen zu unterscheiden, wie das auch İnci Dirim (2010) mit der Diskussion von Linguizismus gezeigt hat. Die Schule wird zum Ort, an dem nur Deutsch-Könnner:innen legitim anwesend sind und Nicht-Deutsch-Können wird zu einer Eigenschaft von „Ausländer:innen“ – so die Verknüpfung. Die über die Rede der Lehrer:innen hergestellten Bedeutungsverknüpfungen sind weder notwendig noch feststehend und erhalten ihre diskursiv vermittelte Bedeutsamkeit im Rahmen der herrschenden Ideologie, die strukturelle Ungleichheiten individualisiert und den Subjekten die Verantwortung zuschreibt. Entweder, weil sie sich nicht genug angestrengt hätten, zu Deutsch-Könnner:innen zu werden, obwohl sie die Möglichkeit dazu gehabt hätten, was im Kontext einer meritokratischen Leistungslogik ein Mythos bleibt (vgl.

Solga 2005). Oder aber, weil es sich um eine dem Körper anhaftende Eigenschaft handelt, die niemals ausreichend verändert werden kann, wie durch die Ideologie des *Native-Speakerism* begründet wird (vgl. Holliday 2006). Die Lehrer:innen und die Schüler:innen stehen in einem institutionell vermittelten hierarchischen Verhältnis zueinander, das bewirkt, dass dem Wort der Lehrerin mehr Gewicht und ihr damit *eher* die Definitionsmacht über gültige Bewertungsmaßstäbe zukommt als der Schülerin. Die dominanten, ideologisch vermittelten Artikulationen in pädagogischen Kontexten entfalten Bedeutung dafür, welche *subjektiven* Erfahrungen gemacht werden können und schließlich auch, wie sich vermittelt über die Erfahrungen Selbstverständnisse entwickeln (vgl. Spies 2009). Minas Widerspruch, verstanden als Einfordern des Rechts auf Teilnahme an formaler Bildung ebenso wie auf das Erlernen des schulisch verlangten sprachlichen Standards, kann vor dem Hintergrund auch als Versuch der Weigerung der situativen Identifikation verstanden werden, jemand zu *sein*, der in der Schule fehlt am Platz sei. Praktiken des symbolischen Regulierens von legitimer Anwesenheit, wie hier am Beispiel von Mina, wirken jedoch nicht nur auf die so adressierten Schüler:innen, sondern haben auch auf alle anwesenden Schüler:innen potenziell *bildende* Wirkung. Vermittelt wird unter anderem, dass es schulisch anerkannte (und anerkennbare) sowie missachtete Subjekte gibt und dass es womöglich legitim sei, diese bestimmten Anderen unter bestimmten Umständen herabzuwürdigen und dies womöglich selbst verschuldet wäre. Diese Bildung als Normalisierungspraktiken (vgl. Broden/Mecheril 2010; Rose 2012) kann im Kontext zivilgesellschaftlicher Konsensproduktion und -organisation verstanden werden, in dem auch umkämpft ist, welche Subjekte legitim oder in der Schule legitim anwesend sind.

3. Zusammenführende Diskussion

Abschließend lässt sich festhalten, dass eine aktualisiert-gramscianische Perspektive die Möglichkeit bietet, darüber nachzudenken, *wie* in und durch Schule Staatlichkeit, verstanden mit Gramscis erweitertem, integralem Staatsbegriff, als Bestandteil der Struktur einer Gesellschaftsformation reproduziert wird. Gleichzeitig lässt sich ausloten, wo Spielräume zur Veränderung hin zu einer weniger ungerechten Schule liegen können.

Das Beispiel der Hamburger Schulreform veranschaulicht klassenbezogene Besitzstandswahrung im Kontext formaler Bildung, die es „alteingesessenen“ (bildungs-)bürgerlichen Gruppen ermöglicht, Akteur:innen und Profiteur:innen eines stärker selektiven Schulsystems zu bleiben. In der Interpretation des empirischen Materialausschnitts geht es um die radikale Infragestellung der legitimen Anwesenheit einer Schülerin, die mit der Konstruktion von Deutsch-Können gerechtfertigt wird, die jedoch nicht unwidersprochen bleibt. Eine Perspektive zur strukturellen Änderung wäre hier nicht allein *Wertschätzen* von

Mehrsprachigkeit, sondern eine Sicherstellung der Möglichkeit zur Teilnahme am schulischen Regelunterricht für Personen unterschiedlicher Sprachstände im Deutschen.

Schulische Ein- und Ausschlüsse werden, wie zusammenfassend gesagt werden kann, über repressive wie über konsensbasierende Mechanismen reguliert. Seit Paul Willis' Studie (1981) wissen wir, dass es zunächst weniger die repressiven Momente sind, sondern das Etablieren einer Schulkultur, in der Schüler:innen mit bildungsbürgerlichem Hintergrund besser an schulische Lern- und Sozialformen anschließen können, während Arbeiter:innenkindern nahegelegt wird, vermeintlich widerständige Alltagskulturen und Selbstverständnisse zu entwickeln, die dazu führen, dass sie durch ihre „freie“ Entscheidung den ihnen in Ausbeutungsverhältnissen zugedachten Platz einnehmen (vgl. auch Castro Varela 2016, S. 45). Das stellt nach wie vor einen wichtigen Faktor im Verständnis gesellschaftlicher Reproduktion durch Schule dar, aber nicht den einzigen. Gerade im Kontext sich verschärfender Migrationsregimes (Hess/Kasperek 2012) sind es auch zunehmend repressive Momente, die Schulbesuch und -erfolg verunmöglichen. Es sei an dieser Stelle daran erinnert, welche Kinder und Jugendlichen wir gar nicht interviewen oder in der Schule beobachten können, weil sie es schlicht und einfach nicht dorthin geschafft haben.

Darüber hinaus, und das zeigen auch beide Beispiele, gibt es dennoch immer wieder Spielräume und Möglichkeiten zum Widerspruch, selbst wenn im Kontext gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse ungleich verteilt. Schule ist so nicht nur ein Ort der Stärkung der gegebenen Verhältnisse. Minas Beispiel verweist darauf. Wenn die Schule ein Terrain ist, auf dem Kämpfe um Hegemonie ausgetragen werden, geht das mit einem Verständnis von Herrschaft einher, das gesellschaftliche Verhältnisse als von Kontingenz bestimmt fasst. Schule wird also zum Schauplatz des gesellschaftlichen Ringens um Hegemonie, aus dem potenziell gesellschaftliche Transformationen erwachsen können. Mit Gramsci sind Orte und Institutionen, an denen formale Bildung sowie Selbstbildungsprozesse stattfinden, wichtige Terrains und Räume, in denen vorbereitende Arbeit für eine Transformation von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen geleistet werden kann und muss (vgl. Mayo 2015, S. 38).¹⁶ Wenn wir mit Gramsci Zivilgesellschaft als die Sphäre verstehen, in der durch dominante Institutionen stark an der Konsolidierung der existierenden hegemonialen Arrangements gearbeitet wird, so Peter Mayo, finden wir dort auch „Orte oder Bereiche, oft innerhalb der herrschenden Institutionen selbst, in denen diese Vereinbarungen ständig neu ausgehandelt und angefochten werden“ (Mayo 1999, S. 7, Übers. NK). Hier wäre die Frage weiterzuverfolgen, von wo aus bzw. inwiefern ein solches

16 Wie eingangs vermerkt, sind Maßstab und Ziel der Kritik *weniger gewaltvolle Verhältnisse*, was angesichts der Aneignung Gramscis durch rechte Akteur:innen und Gruppen noch einmal besondere Erwähnung finden soll.

Neuverhandeln und potenzielle widerständige (Mikro-)Praktiken gelingen könnten, wenn es eine besondere Eigenschaft von Hegemonie als Herrschaftsformation ist, kritische Stimmen zu integrieren.

Literatur

- Althusser, Louis (1970/2010): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA.
- Bollinger, Stefan/Koivisto Juha (2001): Hegemonialapparat. *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Band 5, Spalten 1258–1270.
- Borg, Carmel/Mayo, Peter (2002): Gramsci and the Unitarian School. Paradoxes and Possibilities. In: Borg, Carmel/Buttigieg, Joseph/Mayo, Peter (Hrsg.): *Gramsci and Education*. Lanham MD: Rowman & Littlefield, S. 87–108.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010): *Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Buttigieg, Joseph (2002): Education, the Role of Intellectuals, and Democracy: A Gramscian Reflection. In: Borg, Carmel/Buttigieg, Joseph/Mayo, Peter (Hrsg.): *Gramsci and Education*. Lanham MD: Rowman & Littlefield, S. 121–132.
- Candeias, Mario (2007): Gramscianische Konstellationen. Hegemonie und die Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen. In: Merkens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.): *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*. Hamburg: Argument, S. 15–32.
- Castro Varela, María do Mar (2014): Bildungsprivilegien für alle! Interview mit Maria do Mar Castro Varela. In: *Migrazine* 2. www.migrazine.at/artikel/bildungsprivilegien-f-r-alle (Abfrage: 28.02.2023).
- Castro Varela, María do Mar (2015): „Klassenapartheid“. *Klassenherrschaft postkolonial perspektiviert*. In: *Kurswechsel* 4, S. 18–24.
- Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–59.
- Demirović, Alex (1991): Zivilgesellschaft, Öffentlichkeit, Demokratie. In: *Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften* 33, H. 185, S. 41–55.
- Demirović, Alex (2007): Politische Gesellschaft – zivile Gesellschaft. Zur Theorie des integralen Staates bei Antonio Gramsci. In: Buckel, Sonja/Fischer-Lescano, Andreas (Hrsg.): *Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis*. Baden-Baden: Nomos, S. 19–43.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechthild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91–114.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): *Vereinbaren statt anordnen – Neoliberale Gouvernementalität macht Schule*. Wien: Löcker.
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Springer.
- Freytag, Tatjana (2008): *Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Gomolla, Mechthild (2012): Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 25–50.

- Gramsci, Antonio (1991–2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe in 10 Bänden. Hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument.
- Grossberg, Lawrence (2005): On postmodernism and articulation: an interview with Stuart Hall. In: Morley, David/Kuan-Hsing, Chen (Hrsg.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London: Routledge, S. 131–150.
- Hall, Stuart (1985): Signification, Representation, Ideology: Althusser and the Post-Structuralist Debates. In: Critical Studies in Mass Communication 2, S. 91–114.
- Hall, Stuart (1996/2005): Gramsci's relevance for the study of race and ethnicity. In: Morley, David/Kuan-Hsing, Chen (Hrsg.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London: Routledge, S. 411–441.
- Hall, Stuart (1983/2016): Cultural Studies 1983: A Theoretical History. Durham, NC: Duke University Press.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd (2012): Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa. Berlin/Hamburg: Assoziation A.
- Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism. In: ELT Journal 60, H. 4, S. 385–387. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030> (Abfrage: 14.01.2021).
- Illich, Ivan (1972): Deschooling Society. Harmondsworth: Penguin.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2018): „Also wir haben hier auch letzten Sommer so 'nen Spendenlauf gehabt“ – Postkoloniale Perspektiven auf Herstellungsprozesse gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse in der Schule, Widersprüche. In: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 37, H. 1, S. 87–99.
- Khakpour, Natascha (2022): Deutsch-Können als umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Khakpour, Natascha/Mecheril, Paul (2018): Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität und Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), S. 133–158.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Laclau, Ernesto (1990): New Reflections on the Revolution of Our Time. London: Verso.
- Mayo, Peter (1999): Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action. London: Zed.
- Mayo, Peter (2015): Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci. New York/London: Routledge.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 8–10.
- Mecheril, Paul/Shure, Shapira (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), S. 63–89.
- Merkens, Andreas (2006): „Hegemonie und Gegen-Hegemonie als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis politische Pädagogik“. Rosa-Luxemburg-Bildungswerk, Hamburger Skripte (15). https://sh.rosalux.de/fileadmin/lsh_hamburg/dokumente/Hamburger_Skripte/HS15Gramsci.pdf (Abruf: 12.11.2020).
- Müller, Katharina/Ehmke, Timo (2016): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Reiss, Kristina/Sälzer, Christine/Schiepe-Tiska, Anja/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann, S. 285–316.
- Niggemann, Jan (2016): Wozu brauchen die das? Bildung als gelebte *Philosophie der Praxis*. In: Geuenich, Stephan/Krenz-Dewe, Daniel/Niggemann, Janek/Pfützner, Robert/Witek, Kathrin (Hrsg.): Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 58–71.
- OECD (2018): Education at a Glance. Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>. OECD Publishing.
- Oprakto, Benjamin (2019): Im Namen der Emanzipation. Bielefeld: transcript.
- Pongratz, Ludwig (2019): Pädagogische Theorie für kritische Köpfe. Eine Einführung in die Pädagogik. Darmstadt: tprints, Onlinepublikation: <https://tprints.ulb.tu-darmstadt.de/8369> (Abfrage: 14.01.2021).

- Rolff, Hans-Günter (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa, S. 19–38.
- Spies, Tina (2009): Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. In: Forum Qualitative Sozialforschung 10.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): Righting Wrongs. In: The South Atlantic Quarterly 103, H. 2/3, S. 523–581.
- Töller, Anette/Pannowitsch, Sylvia/Kuscheck, Céline/Mennrich, Christian (2011): Direkte Demokratie und Schulpolitik. Lehren aus einer politikfeldanalytischen Betrachtung des Scheiterns der Hamburger Schulreform. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen 42, H. 3, S. 503–523.
- Wenning, Norbert (1996): Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster: Waxmann.
- Williams, Raymond (1981): The Sociology of Culture. Chicago: University of Chicago Press.
- Willis, Paul (1981): Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Farnborough: Saxon House.
- Zinnecker, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz.