

Mecheril, Paul; Rangger, Matthias

Die intellektuelle Lehrerin in der Schule der Migrationsgesellschaft.

Überlegungen zu pädagogischer Professionalität mit Antonio Gramsci

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. 251-266



Quellenangabe/ Reference:

Mecheril, Paul; Rangger, Matthias: Die intellektuelle Lehrerin in der Schule der Migrationsgesellschaft. Überlegungen zu pädagogischer Professionalität mit Antonio Gramsci - 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. 251-266 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-331969 - DOI: 10.25656/01:33196

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-331969>

<https://doi.org/10.25656/01:33196>

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 intellektuelle Lehrerin in der Schule der Migrationsgesellschaft

Überlegungen zu pädagogischer Professionalität mit Antonio Gramsci

Paul Mecheril und Matthias Rangger

1. Hegemonie und Intellektualität

Der wohl bedeutsamste herrschaftstheoretische Aspekt in Antonio Gramscis Nachdenken über die soziale Wirklichkeit seiner Zeit findet sich in der Hervorhebung der engen Verbindung von Zustimmung und Zwang. Hegemoniale Verhältnisse sind für Gramsci nicht einfach Resultat von Unterdrückungsstrukturen, sondern beinhalten insbesondere das Moment des Zugeständnisses und der Ermöglichung. Zustimmung und Zwang gemeinsam konstituieren diejenige Herrschaftsform, die Gramsci als Hegemonie ausmacht. Diese versteht er als eine spezifische Herrschaftsform bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften.

In seinen historischen Analysen führt er dies vor allem auf eine gesellschaftliche Situation zurück, die er mit dem Konzept des integralen Staats fasst. Der integrale Staat stellt gewissermaßen einen gesellschaftlichen Entwicklungsstand dar, auf dem zivilgesellschaftliche Institutionen und Verhältnisse in einer Weise ausgebildet und ausgeprägt sind, dass Herrschaft nicht allein auf der Verfügung über den Staatsapparat, sondern maßgeblich auch darauf basiert, die Akteur:innen und Institutionen dessen, was Gramsci „Zivilgesellschaft“ nennt, zu überzeugen (Gramsci 1991 ff., S. 1502, H12 § 1).

Hegemonie, so lässt sich sagen, beruht für Gramsci auf einem gesellschaftlichen Kräfteverhältnis, das sich auf Basis der ausgeprägten Verwobenheit von Zivilgesellschaft und Staat konstituiert. Die Notwendigkeit von Führung (Überzeugung) und Herrschaft (Zwang) bzw. die Notwendigkeit, die Welt- und Selbstdeutungen der gesellschaftlichen Akteur:innen (auch und nicht zuletzt derer, die als Subalterne nicht Teil der hegemonialen Gruppe sind) zu beeinflussen, um einen weitreichenden Konsens über die Alternativlosigkeit eines gesellschaftspolitischen Projekts zu erzielen, verweist auf die Bedeutung von Kirchen, Medien, Vereinen, Verbänden etc., kurz der Zivilgesellschaft für die Entstehung und Bewahrung einer gesellschaftlichen Ordnung.

In diesem Zusammenhang ist auch die Bedeutung zu verstehen, die Gramsci dem Ideologischen zuweist. Anders als einflussreiche marxistische Ideologieverständnisse seiner Zeit (vgl. Becker et al. 2013, S. 110) stellt Ideologie für Gramsci

weder Verblendung noch klassendeterminierte Weltauffassung dar. Vielmehr verweist er mit Bezug auf Marx und Engels darauf, dass „die Menschen sich der Konflikte, die in der ökonomischen Welt auftreten, auf dem Terrain der Ideologien bewußt werden“ (Gramsci 1991 ff., S. 501, H4 § 38). Das Ideologische stellt für ihn eine der grundlegenden Dimensionen sozialer Wirklichkeit dar, auf der die Menschen „Bewußtsein von ihrer Stellung erwerben, kämpfen usw.“ (Gramsci 1991 ff., S. 876, H7 § 19).

Hegemoniale Verhältnisse beruhen demnach auf einem breit geteilten, weitgehend unhinterfragten und den Alltagsverstand konstituierenden Wissen über Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse. Der Alltagsverstand umfasst für Gramsci „ein Selbst- und Weltbild, das nicht nur das Bewusstsein, sondern alltägliche Praxen, routinisierte Handlungen und auch unbewusste Dispositionen umfasst“ (Opratko 2018, S. 46). In Gramscis Verständnis des Ideologischen bestimmen Hegemonieapparate die „reale kollektive Lebensweise“ (Demirović 1998, S. 102) dadurch, dass sie den Alltagsverstand der Menschen, die Wahrnehmung der Welt durch Begriffe organisieren. Ideologien sind in dieser Perspektive zwar nicht das einzige Fundament, aber bedeutsamer Bestandteil der Konstituierung spezifischer gesellschaftlicher Verhältnisse; sie bilden „den innersten Zement“ der Zivilgesellschaft (Gramsci 1991 ff., S. 1313, H10/II § 41 IV).

Im kapitalistischen Alltagsverstand etwa „finden sich Elemente des Höhlenmenschen und Prinzipien der modernsten und fortgeschrittensten Wissenschaft. Vorurteile aller vergangenen, lokal bornierten geschichtlichen Phasen und Intuitionen einer künftigen Philosophie, wie sie einem weltweit vereinigten Menschengeschlecht zueigen sein wird“ (Gramsci 1991 ff., S. 1376, H11 § 12). Unter kapitalistischen und bürgerlichen Bedingungen ist der Alltagsverstand für Gramsci deshalb widersprüchlich, chaotisch und inkohärent. Gleichzeitig enthält er bereits Elemente des *buonsenso*, im Deutschen zumeist mit *gesunder Menschenverstand* übersetzt, der für Gramsci den möglichen Ausgangspunkt einer emanzipativen, gegenhegemonialen Bewegung bezeichnet. Ziel und Aufgabe einer kritischen und emanzipativen Bewegung ist für Gramsci, die sich im Alltagsverstand befindlichen Elemente des *buonsenso* zu entwickeln, einheitlich und kohärent zu machen.

In diesem Zusammenhang kommt dem Phänomen der Intellektualität eine zentrale Rolle zu. Und zwar in einer zweifachen Bedeutung. Für Gramsci sind alle Menschen Intellektuelle, da „schließlich jeder Mensch [...] teilhat an einer Weltauffassung [Ideologie] und daher dazu beiträgt, sie zu erhalten, sie zu modifizieren, das heißt neue Auffassungen zu schaffen“ (Gramsci 1991 ff., S. 528, H4 § 51). In Gramscis Verständnis sind selbst vornehmlich das Materielle bearbeitende Tätigkeiten nicht auf ihre reine Körperlichkeit zu reduzieren, sondern stets auch ideologisch vermittelt. Alle gesellschaftlichen Akteur:innen sind damit selbst Teil der intellektuellen, symbolischen Reproduktion hegemonialer Wirklichkeit, da sie an der Aneignung, Reproduktion und Transformation von Ideologien aktiv beteiligt sind.

Darüberhinausgehend bezeichnet für Gramsci der Begriff des Intellektuellen aber auch eine ausdifferenzierte und besondere gesellschaftliche Position, die eine spezifische gesellschaftliche Funktion erfüllt sowie aus dieser resultiert. „Alle Menschen sind Intellektuelle, könnte man daher sagen“, so Gramsci (Gramsci 1991 ff., S. 1500, H12 § 1), „aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen (so wird man, weil jeder einmal in die Lage kommen kann, sich zwei Eier zu braten oder einen Reiß in der Jacke zu flicken, nicht sagen, alle seien Köche und Schneider).“ Intellektuelle sind insofern die „Funktionäre“ (Gramsci 1991 ff., S. 1502, H12 § 1) des Komplexes der gesellschaftlichen Superstrukturen¹, die die grundlegende ideologische (Re-/Produktions-)Arbeit auf dem Terrain der Zivilgesellschaft leisten. Jede hegemoniale Kraft benötigt Intellektuelle, um den zivilgesellschaftlichen Konsens zu einem bestimmten politischen Projekt zu organisieren. In dieser Funktion stellen Intellektuelle eine Art „Gehilfen“ [...] bei der Ausübung der subalternen Funktionen der gesellschaftlichen Hegemonie und der politischen Regierung“ dar (Gramsci 1991 ff., S. 1502, H12 § 1).

In seinen Analysen unterscheidet Gramsci unterschiedliche Typen von Intellektuellen, die in den historisch spezifischen gesellschaftlichen Verhältnissen entstehen (Gramsci 1991 ff., S. 1499, H12 § 1). Zentral ist dabei für ihn die Unterscheidung zwischen traditionellen und organischen Intellektuellen. Die Funktion Letzterer besteht insbesondere in der ideologischen Formierung und Vereinheitlichung der gesellschaftlichen Gruppen, denen sie organisch zugehören: „Jede gesellschaftliche Gruppe“, so drückt dies Gramsci aus (Gramsci 1991 ff., S. 1497, H12 § 1),

„schafft sich, während sie auf dem originären Boden einer wesentlichen Funktion in der Welt der ökonomischen Produktion entsteht, zugleich organisch eine oder mehrere Schichten von Intellektuellen, die ihr Homogenität und Bewußtsein der eigenen Funktion nicht im ökonomischen, sondern auch im gesellschaftlichen und politischen Bereich geben [...]“.

Diese konstruktive Funktion macht organische Intellektuelle für Gramsci äußerst bedeutsam für die Hervorbringung eines zivilgesellschaftlichen Konsenses. Hierbei können große und kleine organische Intellektuelle unterschieden werden:

„Die großen Intellektuellen sind konzeptiv tätig, sie überschauen die großen Entwicklungen und Traditionen, sie prägen die Begriffe des Konsenses und arbeiten an der moralischen und intellektuellen Einheit der kollektiven Überzeugungen und

1 In Anlehnung an die marxische Unterscheidung von Basis und Überbau unterscheidet Gramsci Struktur (Ökonomie/Materialität) und Superstrukturen (Ideologie). Die terminologische Differenz wird zumeist auf die Übersetzung von Marx ins Italienische und von Gramsci zurück ins Deutsche zurückgeführt (Langemeyer 2009, S. 72 f.).

Gewohnheiten. Die kleinen Intellektuellen haben auf den verschiedenen Hierarchiestufen die Funktion der Vermittlung und der Reproduktion des Konsenses.“ (Demirović 2007, S. 35)

Der Typus der traditionellen Intellektuellen steht dem der organischen nun nicht entgegen. Beide erfüllen eine grundlegende Funktion in der Herausbildung, Aufrechterhaltung und Transformation des allgemeinen Konsenses. Traditionelle Intellektuelle (bei Gramsci insbesondere „die Kirchenmänner“) sind gewissermaßen die überdauernden organischen Intellektuellen einer vergangenen Epoche. Sie sind als organische Intellektuelle einer herrschenden Klasse (Aristokratie) entstanden und etablieren sich über die Transformation einer sozialen Ordnung (Feudalismus) hinweg als gewissermaßen autonome Intellektuellenschicht (Gramsci 1991 ff., S. 1498, H12 § 1)

2. Hegemonie und das Pädagogische

Folgt man einem gramscianischen Verständnis von Hegemonie, dann stellt sich die Frage nach der Art von Intellektualität sowie den Intellektuellen, die es für ein bestimmtes politisches Projekt benötigt. In Antonio Gramscis Notizen in den Gefängnisheften scheint die Antwort auf diese Frage relativ eindeutig. Es benötigt, stellt Opratko (2018, S. 53) in der Rezeption Gramscis heraus,

„einen neuen Typus von Intellektuellen [...], der mit den Prinzipien des Bürgertums bricht, Formen proletarischer Autonomie organisiert und dadurch der bürgerlichen Hegemonie [...] den ‚Geist der Abspaltung‘ entgegensetzt“. Diese Abspaltung „verlangt eine komplexe ideologische Arbeit, deren erste Bedingung die genaue Kenntnis des Feldes ist, das leergemacht werden muß von seinem menschlichen Massenelement“ (Gramsci 1991 ff., S. 374, H3 § 49).

Dieser neue Typ von Intellektuellen bei Gramsci ist demnach einer, der der subalternen Klasse des Proletariats angehört und das Projekt einer proletarischen Emanzipation aus der bürgerlichen Klassenherrschaft, auch anderer „potentiell verbündete[r] Klassen“ (ebd.), vorantreibt.

Dieses Projekt ist für Gramsci ein ideologisches und pädagogisches Projekt. Ideologisch ist es, weil ein Bewusstsein über die eigene Stellung in den gegebenen Verhältnissen ausgebildet werden muss, „um die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig zu machen, eine Hegemonie zu zerstören und eine andere zu schaffen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1325, H10/II § 41 XII). Pädagogisch ist dieses Projekt nicht nur, weil die Praxis der Vermittlung dieses Bewusstseins einer pädagogischen Tätigkeit entspricht, sondern auch, weil es sich bei dem von den Intellektuellen vermittelten Verhältnis von Regierten und Regierenden um ein

spezifisch ausgeformtes Verhältnis der ideologischen Führung und Nachfolge handelt: „Jedes Verhältnis von ‚Hegemonie‘ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10/II § 44). In der bürgerlichen Gesellschaft ist dieses Verhältnis für Gramsci in einer grundlegenden Kopf- und Handarbeitsdichotomie ausgestaltet (Gramsci 1991 ff., S. 1531, H12 § 3). Während die herrschenden Gruppen die intellektuellen Tätigkeiten des Organisierens und Einführens in die gesellschaftlich-funktionalen Bewusstseinsformen ausüben, sind die Regierten vorwiegend auf körperliche Tätigkeiten festgelegt.

Für die Herstellung und Aufrechterhaltung dieser Differenz kommt der Schule eine bedeutsame Rolle zu (Gramsci 1991 ff., S. 1528, H12 § 2) – zum einen, weil ihre Gewohnheiten und Erwartungen einem „Kind aus einer traditionellen Intellektuellenfamilie“ (Gramsci 1991 ff., S. 1530, H12 § 2) grundsätzlich vertrauter sind; zum anderen aufgrund ihrer dichotomen Ausdifferenzierung, in der „das Schicksal des Schülers und seine zukünftige Tätigkeit vorherbestimmt sind“ (Gramsci 1991 ff., S. 1531, H4 § 49). Trotzdem zieht Gramsci aus dieser Einsicht nicht die Konsequenz, eine intellektualisierende schulische Bildung abzulehnen, indem er etwa auf die Funktion von Intellektuellen oder ein disziplinierendes (Schul-)Studium verzichtet (Gramsci 1991 ff., S. 1521, H12 § 2). Die Intellektualität und die Intellektuellen, die Gramsci vorschweben, bilden sich im Gegensatz zur segregierenden, bürgerlichen Schule mittels eines ausgewogeneren Verhältnisses zwischen Kopf- und Handarbeit aller Schüler:innen, mithin in einer Annäherung an eine „Seinsweise“ (Gramsci 1991 ff., S. 1531, H12 § 3), in der *alle* ihre Intellektualität ausprägen können (ebd.).

Zugleich geht es Gramsci um eine Veränderung des Verhältnisses von Führung und Nachfolge zwischen Intellektuellen und Nicht-Intellektuellen. Die Praxis der organischen Intellektuellen der Subalternen besteht nicht darin, „im Elfenbeinturm philosophische Exzerpte“ zu verfassen (Merkens 2008, S. 169). Sie zeichnen sich vielmehr,

„analog zu jenen des Bürgertums, wesentlich durch ihre organisatorische Funktion [aus], können sich jedoch im Gegensatz zu diesen nicht in gleicher Form in der Organisation des kapitalistischen Produktionsprozesses ausbilden, sondern müssen [...] ‚Bewegungsintellektuelle‘ werden“ (Opratko 2018, S. 54).

Als diese arbeiten sie auf eine Überwindung der „für die kapitalistische Produktionsweise charakteristische[n] Trennung zwischen Hand- und Kopfarbeit, Theorie und Praxis“ hin (Gramsci 1991 ff., S. 1531, H12 § 3). Die Intellektualität der organischen Intellektuellen der Subalternen konstituiert sich nicht mehr über „Beredsamkeit“ (ebd.),

„sondern in der aktiven Einmischung ins praktische Leben, als Konstrukteur, Organisator, ‚dauerhaft Überzeugender‘, weil nicht bloßer Redner – und gleichwohl dem

mathematisch-abstrakten Geist überlegen; von der Technik-Arbeit gelangt er zur Technik-Wissenschaft und zur geschichtlichen humanistischen Auffassung, ohne die man ‚Spezialist‘ bleibt und nicht zum ‚Führenden‘ (Spezialist + Politiker) wird.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1532, H12 § 3)

Auch wenn Gramscis Konzeption hier die besondere gesellschaftliche Funktion von Intellektuellen, gewissermaßen als Scharnier zwischen staatlicher Herrschaft und zivilgesellschaftlichen Gruppen, beibehält, zielt er auf eine Veränderung des pädagogischen Verhältnisses zwischen Intellektuellen und Nicht-Intellektuellen. Dieses ist für ihn „reziprok und umkehrbar, es verläuft nicht einseitig-linear von Erzieher zum Zögling“ (Bernhard 2008, S. 154), sondern ist „ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen und deshalb ist jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10/II § 44). Ziel dieses ‚Arbeitsübereinkommens‘ ist die Kritik des Alltagsverstands und damit die Herausbildung einer kritischen Handlungsfähigkeit, die darauf basiert, „die eigene Weltauffassung [zu] kritisieren, [...] sie einheitlich und kohärent zu machen und bis zu dem Punkt anzuheben, zu dem das fortgeschrittenste Denken der Welt angelangt ist“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H11 § 12 Anm. II).

3. Die Schule als (national-)staatliche Institution

Nicht zuletzt aufgrund der Bedeutung des Pädagogischen sind für Gramsci „Fragen der gesellschaftlichen Erziehung und Bildung zentral“ (Merkens 2004, S. 7), und nicht zuletzt deshalb ist Gramsci für ein Nachdenken über Pädagogik von Bedeutung.

Neben den „Zeitschriften und Zeitungen als Organisationen intellektueller Popularisierung“ und den „Akademien und verschiedenen Zirkeln als Institutionen gemeinschaftlicher Ausarbeitung des kulturellen Lebens“ (Gramsci 1991 ff., S. 522, H4 § 49) weist Gramsci der Schule einen bedeutsamen Stellenwert bei der Verwirklichung des Ideologischen zu. Auf dieser Basis konzipiert Louis Althusser (2016) die Schule als „ideologischen Staatsapparat“. Auch für ihn repräsentiert Ideologie „das imaginäre Verhältnis der Individuen zu ihren realen Existenzbedingungen“ (ebd., S. 75). Aus diesem Grund „weiß jedes Kind“, wie Althusser (ebd., S. 37) unter Berufung auf Marx schreibt, „dass eine Gesellschaftsformation, die nicht zur gleichen Zeit, wie sie produziert, auch ihre Produktionsbedingungen reproduziert, kein Jahr überleben würde“. Um die Reproduktion der hegemonialen Produktionsverhältnisse zu ermöglichen, kommt den ideologischen Staatsapparaten (Schule, Medien usw.) eine zentrale Rolle zu. Für Althusser „kann keine Klasse dauerhaft die Staatsmacht in Besitz halten, ohne zugleich ihre Hegemonie über und in den ideologischen Staatsapparaten auszuüben“ (ebd., S. 58; Herv. i. O.). Die Schule ist ein solcher Apparat, in dem die

herrschende Klasse ihre Hegemonie ideologisch sichert. Auch wenn Gramsci „Ideologien auf widersprüchlichere Weise – als Schauplätze und Einsätze des Klassenkampfes“ denkt und Althusser zu einem tendenziell deterministischen Verständnis tendiert, „daß Ideologie nur die Herrschaft der herrschenden Klasse sichert“ (Hall 2008, S. 125), heben beide die ideologisch-hegemonisierende Bedeutung der Schule für die Aufrechterhaltung von Klassenverhältnissen hervor.

Nähern wir uns der Schule aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive, kommt diese aber nicht nur als heterogener, in widersprüchlicher Weise umkämpfter ideologischer Staatsapparat in den Blick. Vielmehr wird auch die Bedeutung von impliziten wie expliziten natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen ersichtlich, die nicht lediglich auf Fragen des Klassenkampfes zu reduzieren sind. Dass Gramsci den Ökonomismus zurückweist, heißt, dass er das generative und operative Prinzip der Klasse nicht schlicht in materiellen Verhältnissen verortet und beschränkt auf die direkt Materialität produzierenden Strukturen und Mechanismen der Produktionsverhältnisse, sondern die jeweilige Geschichte und Existenzweise einer Klasse so wie schließlich die Veränderung der gesellschaftlichen Klassenverhältnisse in direkter Abhängigkeit von Wissens-, Deutungs- und Empfindungsordnungen begreift. Dennoch bleibt es bei Klassenverhältnissen.

Wir sind der Auffassung, dass Klassenverhältnisse gesellschaftliche Handlungs-, Bewegungs- und Veränderungsräume maßgeblich hervorbringen, dass aber zugleich weitere, einem früheren Vorschlag folgend (Dirim/Mecheril 2018), Differenzordnungen wie *gender* oder *race* gesellschaftliche Räume maßgeblich und in einer nicht schlicht auf Klassenverhältnisse rückführbaren Weise prägen (Fraser 1995, S. 91). In Erweiterung von Gramscis Hegemoniekonzept ist es insofern eher überzeugend, von polyzentrischen, sich überlagernden und in der Überlagerung neue Phänomenzusammenhänge bildenden, hegemonialen Verhältnissen auszugehen. Im Anschluss etwa an Stuart Halls (2008, 2012) Rezeption der theoretischen Arbeiten von Gramsci müssen Herrschaftsverhältnisse als vielfach artikulierte, polyvalente und multidimensionale Verhältnisse betrachtet werden. Nicht zuletzt mit Blick auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse wird deutlich, dass etwa auch Rassismen eine grundlegende gesellschaftskonstitutive Dimension darstellen, die nicht zuletzt auch in der national geprägten Institution der Schule gestärkt werden (und geschwächt werden können).

Die (nationale) Schule ist historisch wie auch gegenwärtig sicherlich einer der prominentesten Orte der Bewahrung und Reproduktion des Nationalen (Steinbach/Shure/Mecheril 2020)². Die nationalen Schulen sind ein „Instrument im Dienste einer konsensfördernden Idee. Die Lehrenden sind deren Handwerker. Ihnen obliegt die Aufgabe, den Faden der ‚Nation‘ immer wieder aufzunehmen und weiterzugeben ...“ (Duval 2016, S. 215). Hierbei ist die Schule dem

2 Die nachfolgende Passage stammt aus diesem Text.

nationalen Denken doppelt verpflichtet; erstens, indem sie Schüler:innen mit der Einteilung der Welt und des sozialen Lebens in nationalen und nationalstaatlichen Kategorien etwa mithilfe von Schulbüchern und entsprechendem Wissen vertraut macht (das Leben in Frankreich, die Hauptstadt von Peru, die Menschen in Indien). Und indem sie zweitens ein bestimmtes natio-ethno-kulturelles Wir aufruft (unser Land, unsere Geschichte, unsere Sprache). Der *Faden der Nation* wird in den Strukturen und Praktiken der Schule (weiter-)gesponnen, auch indem diese als Orte der Subjektivierung *in die* imagined community der Nation wirken und Kindern nicht nur vermitteln, dass es beispielsweise Deutschland (ein Land, eine Tradition) gibt, sondern vielmehr aus Kindern Deutsche machen, die sich von Nicht-Deutschen abgrenzen. Dies zeigt sich beispielsweise in separierenden Organisationsstrukturen (etwa „Deutschlernklassen“, vgl. Füllekruss/Dirim 2020) sowie in mehr oder weniger subtilen Adressierungspraktiken durch Lehrkräfte, die sich an „migrantierte“ Schüler:innen richten und diesen nahelegt, sich als In- oder Ausländer:innen, als „spracheingeschränkt“ oder „normalsprachlich“ zu verstehen (etwa Rose 2012; Ivanova-Chessex/Steinbach 2017; Khakpour in diesem Band).

Diese natio-ethno-kulturell codierten Unterscheidungen gewinnen dann die Qualität eines „Rasse“-Denkens, wenn das Natio-ethno-Kulturelle essentialisiert wird, also mithilfe der Ausblendung der Entstehungs- und Geltungsbedingungen sowie Wesenhaftigkeit des natio-ethno-kulturellen Wir und sein legitimer Vorrang behauptet wird.

Selbst wenn in öffentlichen wie in wissenschaftlichen Zusammenhängen mittlerweile weitgehende Einigkeit über die Zurückweisung der „Einteilung der Menschheit in biologisch unterscheidbare „Rassen““ vorherrscht (Hall 2000, S. 7) und Rassismus mittlerweile auf breite politische Ablehnung stößt, ist von Rassekonstruktionen vermitteltes Denken und Handeln weder aus Wissenschaft noch öffentlichen Zusammenhängen verschwunden (Goldberg 2009; Omi/Winant 2014). Allerdings haben sich die Formen der Artikulation wie auch die Arten der Ausprägung von Rassismus verändert. Der neue, postkoloniale und postnationalsozialistische Rassismus ist ein „Rassismus ohne Rassen“ (Bali-bar 1991, S. 23), also eine Herrschaftspraxis, die rassistisch wirksam ist, ohne *explizit* auf den Code der „Rasse“ zurückgreifen zu müssen (Guillaumin 1995; Scherschel 2006; Terkessidis 2018). So sind an die Stelle von „Rasse“ etwa die Signifikanten „Kultur“ (etwa Leiprecht 2001), „Sprache“ (etwa Dirim 2010) oder „Religion“ (etwa Attia 2009) getreten. Dabei erweist sich das Konzept der Nation nach wie vor als bedeutsames Vehikel, um die abwesende Anwesenheit von „Rasse“ zu garantieren (Wade et al. 2014).

Schule ist in diesem Zusammenhang als Ort zu verstehen, der einerseits da, wo er der nationalen Tradition, sei dies nun den Akteur:innen bewusst oder nicht, ungebrochen verpflichtet bleibt, einen Beitrag zur Stärkung des „Rasse“-Denkens leistet. Zugleich kann andererseits im Rahmen der Schule eben dieses Denken

kritisch zum Thema werden. Die Schule stellt eine bedeutsame, ideologische Institution, einen Ort des Kampfes um Hegemonie dar, der nicht auf Klassenverhältnisse reduzierbar ist. Die Schule ist ein polyvalenter und multidimensionaler Raum, der auch umkämpft und gestaltbar ist, nicht zuletzt durch Lehrer:innen.

4. Die intellektuelle Lehrerin der Migrationsgesellschaft – eine normative Skizze

Mit Gramscis Intellektuellenbegriff sind Lehrer:innen nicht nur intellektuell, weil im Grunde jede:r intellektuell ist; als gewissermaßen Fachkräfte der ideologischen Institution der nationalen Schule nehmen sie vielmehr auch die Position „Intellektueller“ ein, die von Beruf aus und mit einem gewissen professionellen Anspruch, ohne dass sie diesem in der Realität zwangsläufig nachkommen, das Terrain des Ideologischen bearbeiten.

Darauf gehen wir vor dem Hintergrund der bisher wiedergegebenen Gedanken Gramscis und diese modifizierend ein, indem wir in der Figur der intellektuellen Lehrerin der Migrationsgesellschaft ein normatives Modell skizzieren.

Mit Gramsci kann als zentrale Aufgabe der Intellektuellen die ideologische Reproduktionsarbeit am Alltagsverstand der Subjekte angegeben werden. Hierbei zielen die Intellektuellen als Pädagog:innen (wir sprechen weiter unten von Pädagog:innen als Intellektuelle) auf die Vermittlung eines Bewusstseins über die Stellung in den Verhältnissen. Die von Gramsci als subaltern bestimmten Intellektuellen zielen – im Gegensatz zu den mit der Herrschaft verbündeten Intellektuellen – schlussendlich nicht auf die herrschaftsstabilisierende und -affirmierende Reproduktion des Alltagsverstands der Subjekte, sondern auf dessen Transformation, um die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig zu machen. Sie arbeiten an einem ausgewogeneren Verhältnis von Kopf- und Handarbeit und tragen damit zur Bildung von Subjekten bei, die sowohl Spezialist:innen als auch Politiker:innen sind. Sie begeben sich in ein reziprokes Lehr-Lern-Verhältnis, in dem jede:r Lehrer:in wie auch Schüler:in ist.

Wir verschieben Gramscis Verständnis von Intellektualität in den nachfolgenden Ausführungen zu der intellektuellen Lehrerin der Migrationsgesellschaft aber in folgenden Aspekten: Intellektualität ist immer organisch, jedoch nicht im gramscianischen Sinne der kollektiven organischen Intellektuellen, sondern in dem Sinne, dass sie in einer sie konstituierenden und diese konstituierenden Relation zu den gegebenen, komplex fragmentierten Verhältnissen steht. Hierbei sind die Bedingungen, die das Verhältnis von regierender und geregter Klasse strukturieren, nicht lediglich auf Klassenverhältnisse zurückzuführen und weit- aus komplexer; etwa sind an rassistische Logiken anschließende und diese bekräftigende Muster zu berücksichtigen. Auch dass der Alltagsverstand nicht nur auf Klassenverhältnissen basiert, sondern gewissermaßen im Plural zu denken

ist. Aus dieser Gemengelage resultiert auch, dass es keine Position außerhalb der Verhältnisse geben kann, die fraglos für einen richtigen Standpunkt steht (Gerechtigkeit bleibt im Kommen).

In diesem Zusammenhang ist die zentrale Aufgabe von Lehrer:innen, eine Intellektualität zu ermöglichen, die nicht nur die Regierten von den Regierenden unabhängig macht, sondern Regierte und Regierende unabhängig von Ideologien macht, die die Subjekte sozial, kognitiv, affektiv und leiblich in die vorherrschenden sozialen Ungleichheitsverhältnisse involvieren sowie diese Verhältnisse begründen. Die Lehrerin als Intellektuelle bezieht sich auf den „gesunden Menschenverstand“, der nicht einfach im Alltagsverstand der Subjekte vergraben liegt, sondern vielmehr in den Widersprüchlichkeiten des Alltagsverstands als eine Kritik freizulegen und zur Geltung zu bringen ist, die selbst nicht außerhalb der Verhältnisse steht.

Als Intellektuelle sind Lehrer:innen nicht organisierend und vereinheitlichend tätig, sondern vermitteln selbst Intellektualität. Sie modellieren den Alltagsverstand ihrer Adressat:innen und führen in ganz spezifische Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse ein. In dieser Funktion kommt ihnen Autorität zu; auch deshalb wird erwartet, dass sie dieser Aufgabe „professionell“ nachkommen. Daraus erwächst eine Verantwortung, die nicht allein durch den Erwerb spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten erbracht werden kann, sondern sich im praktischen Vollzug beweisen muss. Um einen solchermaßen professionellen Vollzug zu ermöglichen, ist es notwendig, die durch Gramsci inspirierte Figur der „intellektuellen Lehrerin“ normativ mit Bezug auf pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft zu bestimmen.

Es geht im Folgenden demnach um die Frage, wie eine rassismuskritisch informierte und orientierte Intellektualität schulpädagogischer Professionalität als Grundlage dienen kann und nicht darum, wie sich die Lehrerin der Gegenwart empirisch bestimmen lässt. Wir denken hierüber in der Figur der Lehrerin nach, die vermittelt von natio-ethno-kulturell codierten Zugehörigkeitsordnungen rassistisch belangbar ist oder nicht. Rassistisch (nicht) belangbar ist die Lehrerin, weil ihr in der natio-ethno-kulturell codierten Ordnung eine Position zukommt, die (nicht) von Rassismuserfahrungen vermittelt ist, eine Position also, auf der sie rassistisch (nicht) degradiert, herabgewürdigt und verächtlich gemacht werden kann. Dabei gehen wir davon aus, dass die rassistisch (nicht) belangbare Lehrerin sich – womöglich im Rahmen einer (künftig vielleicht nicht unrealistischen) Lehramtsausbildung – mit ihrer Position, ihren Ressourcen, ihrer Scham und Ignoranz, die Teil des rassistischen Komplexes sind, auseinandergesetzt hat, um mit ihrer eigenen rassistisch belangbaren Position nicht in erster Linie defensiv und mit ihrer eigenen rassistisch nicht belangbaren Position nicht in erster Linie bewahrend umgeht, sondern in der Lage ist, als intellektuelle Lehrerin zu agieren.

Wenn wir uns diesen Fragen mit Gramsci annähern, ist bei der Frage nach der Art von Intellektualität sowie den Intellektuellen, die für eine „gute“ Ordnung

eintreten, allerdings durchaus über Gramsci hinauszugehen, was nicht zuletzt angesichts der veränderten gesellschaftlichen Situation nicht verwunderlich ist und Gramscis Denken entspricht (Barfuss/Jehle 2014; S. 166 ff.), das seinen Ausgangs- und Bezugspunkt in der jeweiligen gesellschaftlichen Situation findet.

Wenden wir uns gesellschaftlichen Verhältnissen in ihrer von transnationalen Migrationsprozessen geprägten Struktur zu, besteht in professionellen pädagogischen Kontexten eine zentrale Aufgabe nicht zuletzt darin, die im Alltagsverständnis von rassistisch (nicht) belangbaren Personen an Rassekonstruktionen anschließende und diese stärkende Welt- und Selbstauffassungen kritisch aufzuklären, also in ihrer historischen Gewordenheit, ihrer zerstörerischen Gewalt und Veränderbarkeit deutlich zu machen. Dies zumindest legen Ansätze rassismuskritischer, (schul-)pädagogischer Professionalität nahe (Fereidooni/El 2018; Scharatow/Leiprecht 2009; Leiprecht/Steinbach 2015).

Diese Aufgabenbestimmung ist dem Konzept des organischen Intellektuellen bei Gramsci nicht unähnlich. Mit dem Begriff des organischen Intellektuellen verweist Gramsci zum einen auf den Ort, den die intellektuelle Praxis in Abgrenzung von „traditionellen Intellektuellen“ im Hier und Jetzt gesellschaftlicher Verhältnisse findet. Zum anderen bindet er diese Intellektualität nicht nur an eine spezifische Klasse, der die oder der organische Intellektuelle angehört. Vielmehr steht diese Intellektualität im Dienste dieser Klasse, deren Hegemonie er oder sie anstrebt und organisiert (Gramsci 2012, S. 1497).

Versuchen wir, die normative Figur der Lehrerin der Migrationsgesellschaft mit und neben Gramsci als organische Intellektuelle zu denken, dann vor allem mit Bezug auf die erste Bedeutung des Organischen. Die Lehrerin als organische Intellektuelle entspricht nicht unbedingt einer spezifischen Klasse (wie auch ihre Adressat:innen nicht), gewinnt ihre Energie und Motivation zu geistiger Tätigkeit, ihr Wissen und ihre Gefühle vielmehr aus ihrer Position in den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen und bezieht sich auf diese. Die Lehrerin ist organisch intellektuell, weil sie sich in und mit den gegebenen migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen konstituiert und sich auf diese in verändernder Absicht bezieht.

Nicht zuletzt bedeutsam für diese Verhältnisse sind natio-ethno-kulturell codierte Zugehörigkeitsordnungen (vgl. etwa Mecheril 2018, 2020), in denen Rassekonstruktionen zugleich verborgen und wirksam sein können. Das Wissen um die Macht dieser Ordnungen, nicht zuletzt dann, wenn sie rassistische Unterscheidungen zur Folge haben, ist für die organische Intellektualität der Lehrerin in mehrfacher Hinsicht bedeutsam:

- Sie weiß um diese Ordnungen.
- Sie ist in der Lage, die Wirksamkeit dieser Ordnungen (nicht zuletzt in der Schule – auf der Ebene der Organisationsstruktur, der curricularen Vorgaben, der didaktischen Routinen sowie der schulinternen Diskurse, an denen

Lehrer:innen, Eltern, Schüler:innen, Verwaltungsangestellte, Schulleiter:innen, Hausmeister:innen, Reinigungskräfte womöglich teilnehmen) zu erkennen und ihre (Un-)Angemessenheit zu kommunizieren.

- Sie weiß um ihr eigenes Geworden-sein in diesen Ordnungen.
- Sie ist in der Lage, die Kontingenz und Macht dieser Ordnungen angemessen mit didaktischen Routinen und gegen diese (etwa manche Schulbücher; genauer Grünheid/Mecheril 2017) deutlich zu machen.
- Sie ist in der Lage, von diesen Ordnungen vermittelte Erfahrungen sowie Welt- und Selbstverständnisse der Schüler:innen zu thematisieren.
- Sie folgt dabei neben der Maxime der Aufklärung über die Macht der potenziell rassistischen Effekte zur Folge habenden, natio-ethno-kulturell codierten Zugehörigkeitsordnungen, der Leitlinie, Möglichkeiten der Schwächung dieser Macht zu erkunden, deutlich und möglich zu machen.

Auch wenn Rassismus als Herrschaftsverhältnis bei Gramsci, soweit wir sehen, nicht angesprochen wird (vgl. auch Hall 2012, S. 61) und Gramscis Denken wesentlich auf die Klassenverhältnisse seiner Zeit fokussiert ist, so sind der intellektuellen Lehrerin der Migrationsgesellschaft Gramscis hegemonietheoretische Analysewerkzeuge nützlich (ebd.).

Der vorherrschende migrationsgesellschaftliche Alltagsverstand ist nicht zuletzt – und intensiver als Gramsci dies erkennen konnte – geformt durch mediale Diskurse und soziale Medien. Inhaltlich wurzelt er nicht selten in den Bildern und rhetorischen Figuren, die den Glauben an den legitimen Vorrang eines partikularen Wir (Deutschland, Europa) als legitimen Glauben ausgeben (vgl. Decker/Brähler 2018; Zick/Küpper/Berghan 2019). Insbesondere in Zeiten, in denen die Legitimität dieses Glaubens infrage steht, ist die rassistische Codierung der Anderen ein erprobtes und bewährtes Mittel der Krisenbewältigung (Mecheril 2018). Diese Codierung wirkt, indem ein „Rasse“-Unterschied terminologisch hinter der Maske des Bezugs auf „Kultur“, „Ethnizität“ oder „Religion“ eingeführt und den Anderen eine Differenz unterstellt wird, die entweder universell (etwa in der kolonialistischen Praxis; etwa Dhawan/Castro Varela 2020) oder kontextrelativ (etwa im kulturellen Rassismus; etwa Balibar 1991; Hall 2012; Leiprecht 2001) den Vorrang oder die Superiorität des Wir ausweist. Die Vorrangigkeit des Wir garantiert, dass die Unempfindlichkeit und Gleichgültigkeit gegenüber dem Schicksal der Anderen hingenommen, gar gutgeheißen wird. Mit dem auf Rassekonstruktionen basierenden Bewusstsein und der ihm zugeordneten Praxis wird die rechtmäßig erscheinende Ungleichheit des Menschen durchgesetzt, womit sich auch eine moralische Neutralisierung und die Alltagskultur einer buchhalterisch-administrativen Teilnahmslosigkeit verbindet, die die Anteilnahme an dem Schicksal und Leid Anderer verhindert und damit auch jene politische Einbildungskraft, die erforderlich ist, um Menschheit politisch wie pädagogisch nicht partikular und bloß konkret, sondern allgemein zu denken.

Die intellektuelle Lehrerin vermittelt somit nicht nur Wissen um die Macht rassismusaffiner Zugehörigkeitsordnungen und vermittelt darüber ein Verständnis des Ideologischen als ein Terrain, auf dem sich die Menschen der Konflikte in der natio-ethno-kulturell codierten und strukturierten Welt in von ihrer natio-ethno-kulturell, rassistisch diskreditierbaren oder nicht diskreditierbaren Position vermittelten Weise bewusst werden. Die Lehrerin setzt sich gleichermaßen dafür ein, dass der Raum derer, die die oder den je einzelne:n Schüler:in affektiv etwas angeht, erweitert wird und Anteil genommen wird – affektiv, kognitiv, praktisch.

Im Hinblick auf den migrationsgesellschaftlichen Alltagsverstand sind dem bisher Ausgeführten Ergänzungen und Präzisierungen hinzuzufügen. Zunächst können wir mit Gramsci davon ausgehen, dass der Alltagsverstand nicht allein aus ideologischer Verblendung besteht, sondern in sich, dialektisch vermittelt über das, was Gramsci *buonsenso* nennt (siehe oben), die Möglichkeit zur Kritik trägt (siehe etwa Barfuss/Jehle 2014, S. 51 f.). Rassismuskritik ist ein Einsatz, der die Keimzellen und Spurenelemente der Kritik an rassistischer Praxis, die in dem von rassistischen Schemata vermittelten Formen des Alltagsverstands vorhanden sind, erkennt und in ihrem Widerspruchsstatus (sprachlich) zur Geltung bringt. Der intellektuellen Lehrerin geht es dabei weniger darum, ihre Schüler:innen „einheitlich und kohärent“ zu machen (Gramsci 1991 ff., S. 1376, H11 § 12 Anm. I), sondern vielmehr darum, diese Kritik als Ausgangspunkt zu nutzen, um gemeinsam zu erkunden, wie es unter widersprüchlichen Bedingungen möglich ist, weniger auf von Rassekonstruktionen vermittelten und das „Rasse“-Denken stärkenden natio-ethno-kulturellen Unterscheidungen angewiesen zu sein.

Die zweite Präzisierung betrifft den Singular. Nicht zuletzt unter der Zunahme der Pluralisierung und Fragmentierung gesellschaftlicher Verhältnisse sowie im Rahmen eines gesellschaftstheoretischen Verständnisses, in dem nicht von der Primärwirksamkeit eines einzigen gesellschaftlichen Ordnungsschemas (etwa „Klassenverhältnisse“) ausgegangen wird, ist es naheliegend, den Alltagsverstand gewissermaßen im Plural zu denken, also davon auszugehen, dass vermittels ihrer von unterschiedlichen Differenzordnungen sozusagen geladenen (und unterschiedlich geladenen) Position sich der Alltagsverstand unterschiedlich darstellen kann und damit auch das ihm innenwohnende Moment der Kritik. Darum weiß die intellektuelle Lehrerin.

Drittens weiß sie, dass sie – entgegen der Annahme einer sozialen Position (Arbeiterklasse, Partei), die fraglos für die richtigen Verhältnisse steht (Bieling 2015, S. 470f.) – keinen prinzipiell richtigen und unbefragbaren Standpunkt einnimmt. Im Zentrum einer vorrangig herrschaftskritischen Intellektualität steht sowohl die Reflexion und Kritik von migrationsgesellschaftlichen Strukturen und Wissensbeständen, die Herrschaftsverhältnisse reproduzieren, als auch die eigene, spezifische Involviertheit in die gegebenen Verhältnisse

(Messerschmidt 2009, 2016). In der Komplexität und Undurchsichtigkeit polyzentrischer und multidimensionaler Herrschaftsverhältnisse vollzieht sich eine Reflexion und Kritik als von diesen Verhältnissen vermittelt und auf sie bezogen. Eine solche Praxis der Kritik setzt nicht die normative Überlegenheit des eigenen Standpunkts voraus, sondern ist selbst Gegenstand der Praxis der Kritik. Eine solche Intellektualität kommt zwar nicht ohne eine allgemeine normative Orientierung „guter“ (pädagogischer) Praxis aus, versteht diese aber nicht als abgeschlossen, öffnet sie vielmehr immer wieder, um sie reflexiv einzuholen, zu problematisieren und zu revidieren.

Die (etwa rassistisch belangbare) intellektuelle Lehrerin der Migrationsgesellschaft ist hierbei nicht organisch einer Gruppe zugehörig (bzw. sie transzendiert als Intellektuelle den identifikatorischen Sog dieser Zugehörigkeit). Sie weiß um spezifische strukturelle Missachtungs-, Demütigungs- und Vulnerabilitätsverhältnisse und setzt sich in der Vermittlung entsprechender Inhalte wie in der Gestaltung eines entsprechenden Raums der Reflexion eigener Erfahrungen für deren Veränderung ein, nicht weil sie sich für die Hegemonie einer Gruppe einsetzt, der sie womöglich angehört, sondern weil sie einen Beitrag dazu leistet, dass Schüler:innen ein Sensorium für Ungerechtigkeiten, die Anderen widerfahren, entwickeln und es sinnvoll finden, die migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse, in denen dies geschieht, zu erkennen und zu befragen sowie ihre Macht und Autorität zu schwächen.

Dadurch ist die:der Intellektuelle in und mittels kritischer Reflexion und Intervention Teil eines migrationsgesellschaftlichen Projektes der Emanzipation jener, denen strukturell und kulturell inferiore und subalterne Positionen zugewiesen werden. Die intellektuelle Lehrerin bewährt sich, wenn sie wirksam für eine Lebensweise und Kultur eintritt, die die Möglichkeit, ein würdevolles Leben zu führen, nicht in der gegenwärtig vorherrschenden Weise vornehmlich partikularen Gruppen vorbehält.

Literatur

- Althusser, Louis (2016): Ideologie und ideologische Staatsapparate. 2. Auflage. Hamburg: VSA.
- Attia, Iman (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Balibar, Étienne (1991): Der Rassismus. Auch noch ein Universalismus. In: Bielefeld, Ulrich (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde: neuer Rassismus in der alten Welt? Hamburg: Junius, S. 175–188.
- Barfuss, Thomas/Jehle, Peter (2014): Antonio Gramsci zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Becker, Florian/Candeias, Mario/Niggemann, Janek/Steckner, Anne (Hrsg.) (2013): Gramsci lesen. Einstiege in die Gefängnishefte. Hamburg: Argument.
- Bernhard, Armin (2008): Pädagogische Grundverhältnisse. In: Merckens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. 2. Auflage, Hamburg: Argument, S. 141–156.
- Bieling, Hans-Jürgen (2015): Die politische Theorie des Neomarxismus: Antonio Gramsci. In: Brodocz, André/Schaal, Gary S. (Hrsg.): Politische Theorien der Gegenwart I. 4. Auflage, Opladen & Toronto: utb/Barbara Budrich, S. 447–478.

- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3. Auflage, Bielefeld: transcript (UTB).
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2018): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forschung psychosozial).
- Demirović, Alex (1998): Löwe und Fuchs. Antonio Gramscis Beitrag zu einer kritischen Theorie bürgerlicher Herrschaft. In: Imbusch, Peter (Hrsg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien. Opladen: Leske und Budrich, S. 95–107.
- 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. 91–111.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul u. a. (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Duval, Patrick (2016): Die undefinierbare Nation: Themen und Perspektiven. In: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung: ein Handbuch. Innsbruck u. a., S. 201–216.
- Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.) (2018): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS.
- Fraser, Nancy (1995): From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a „Post-Socialist“ Age. In: *New Left Review* 212, S. 68–93.
- Füllekruss, David/Dirim, İnci (2020): Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 68–84.
- Goldberg, David Theo (2009): *The Threat of Race. Reflections on Racial Neoliberalism*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gramsci, Antonio (2012): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Band 1–10. Hamburg: Argument.
- Grünheid, Irina/Mecheril, Paul (2017): Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und ‚die Anderen‘. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge. Opladen: Budrich, S. 287–305.
- Guillaumin, Colette (1995): Racism, sexism, power and ideology. London, New York: Routledge.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzsch, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument, S. 7–16.
- Hall, Stuart (2008): ‚Rasse‘, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominanz. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. *Ausgewählte Schriften* 2. 4. Auflage, Hamburg: Argument, S. 89–136.
- Hall, Stuart (2012): Gramscis Erneuerungen des Marxismus und ihre Bedeutung für die Erforschung von ‚Rasse‘ und Ethnizität. In: Hall, Stuart: Ideologie, Kultur, Rassismus. *Ausgewählte Schriften* 1. 5. Auflage. Hamburg: Argument, S. 56–91.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2017): Anrufungen als subjektbildende Unterscheidungspraktiken – Zur Rolle der Lehrperson in Prozessen der (Re-)Produktion migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 1, S. 55–69.
- Langemeyer, Ines (2009): Antonio Gramsci: Hegemonie, Politik des Kulturellen, geschichtlicher Block. In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden: VS, S. 72–82.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann.

- Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.) (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Mecheril, Paul (2018): Ordnung, Krise, Schließung. Anmerkungen zum Begriff Migrationsregime aus zugehörigkeitstheoretischer Perspektive. In: Pott, Andreas/Rass, Christoph/Wolff, Frank (Hrsg.): Was ist ein Migrationsregime? What is a Migration Regime?. Wiesbaden: Springer VS, S. 313–330.
- Mecheril, Paul (2020): Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessler, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicole/Rotter, Carolin/Klein, Esther Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Leverkusen: Barbara Budrich, S. 101–117.
- Merkens, Andreas (2004): Einleitung. In: Merckens, Andreas (Hrsg.): Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung. Gramsci Reader 1. Hamburg: Argument, S. 6–14.
- Merkens, Andreas (2008): „Die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig machen“. Gegenhegemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci. In: Merckens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. 2. Auflage. Hamburg: Argument, S. 157–174.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–70.
- Omi, Michael/Winant, Howard (2014): *Racial Formation in the United States*. 3. Auflage. New York: Routledge.
- Opatko, Benjamin (2018): Hegemonie. Politische Theorie nach Antonio Gramsci. 3. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Scharatow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: transcript.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): „The racial School“. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 24–45.
- Terkessidis, Mark (2018): Rassismus definieren. In: Naika Foroutan/Christian Geulen/Susanne Illmer/Klaus Vogel/Susanne Wernsing (Hrsg.) (2018): Das Phantom „Rasse“. Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus. „Rasse“. Geschichte und Aktualität eines gefährlichen Konzepts. Wien u. a.: Böhlau Verlag, S. 65–84.
- Wade, Peter/García Deister, Vivette/Kent, Michael/Olarte Sierra, María Fernanda/Díaz del Castillo Hernández, Adriana (2014): Nation and the Absent Presence of Race in Latin American Genomics. In: *Current Anthropology* 55(5), S. 497–522.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (Hrsg.) (2019): *Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Dietz.