



Leseprobe aus Castro Varela, Khakpour und Niggemann,
Hegemonie bilden, ISBN 978-3-7799-6073-7

© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6073-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6073-7)

Inhalt

Vorwort	7
Hegemonie bilden. Zugang zu pädagogischen Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci <i>María do Mar Castro Varela, Natascha Khakpour und Jan Niggemann</i>	9
I Bildungsverständnisse	35
Gramsci und das postkoloniale Projekt. Ein Interview mit Baidik Bhattacharya <i>Gayatri Chakravorty Spivak</i>	36
Desubalternisierung und Dekolonisierung. Rethinking Gramsci <i>Nikita Dhawan</i>	50
Gramsci, der Kolonialismus und die Befreiungspolitik <i>Peter Mayo</i>	64
Theoretisierung des postkolonialen Intellektuellen: Kultur und Revolution bei Frantz Fanon, Antonio Gramsci und George Padmore <i>Neelam Srivastava</i>	78
Bildung der Massen. Hegemonietheoretische Überlegungen <i>María do Mar Castro Varela</i>	95
„Massenhafter intellektueller Fortschritt“. Antonio Gramscis Idee von Bildung als neuer <i>Civiltà</i> <i>Ursula Apitzsch</i>	112
Dauerhaft Überzeugende. Zur pädagogischen Dimension von Hegemonie bei Gramsci <i>Jan Niggemann</i>	129
II Historisieren, rezipieren	147
Dachbodenfundstücke. Ein fiktives Gespräch mit Jan Niggemann über Stationen der deutschsprachigen Gramsci-Rezeption <i>Uwe Hirschfeld und Anna Chiara Mezzasalma</i>	148
Antonio Gramsci und die pädagogische Kritik als politisches Gestalten <i>María Cecilia Pato</i>	166

Pädagogisierung hegemonialer Herrschaft. Die aktuelle Relevanz des gramscianischen Hegemoniekonzeptes <i>Roland Atzmüller</i>	184
Sozialistische Zeitschriften und redaktionelle Arbeit: Katalysatoren für politische Bildung <i>Ines Schwerdtner</i>	197
Identitäre Bildungsstrategie? – Identitäre Bewegung und „Neue Rechte“ zwischen strategischer und pädagogischer Gramsci-Adaption <i>Georg Gläser und Anne Kater</i>	209
III Kämpfe der Hegemoniebildung: Schule, Sprache und die Künste	221
Die Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie <i>Natascha Khakpour</i>	222
<i>Immaginando Gramsci</i> in der Schule. Ethnographie des Unterrichtens von Antonio Gramsci auf Sardinien <i>Alessandra Marchi</i>	239
Die intellektuelle Lehrerin in der Schule der Migrationsgesellschaft. Überlegungen zu pädagogischer Professionalität mit Antonio Gramsci <i>Paul Mecheril und Matthias Rangger</i>	251
Das (Ver-)Sprechen des Hegemonialen. Sprache(n), Herrschaft und Kritik des Alltagsverstands <i>Natascha Khakpour und Magdalena Strasser</i>	267
Literatur und Geist der Abspaltung. Kulturelle Bildung auf dem Weg zu intellektueller Selbständigkeit <i>Ingo Pohn-Lauggas</i>	282
Das pädagogische Verhältnis in den zeitgenössischen Künsten <i>Leila Haghighat</i>	294
Don't. Won't. (Linke Pädagogik und ihre Unzufriedenheiten) <i>Federica Bueti und Jan Verwoert</i>	308
Verzeichnis der Autor:innen	315

Hegemonie bilden

Zugang zu pädagogischen Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci

María do Mar Castro Varela, Natascha Khakpour
und Jan Niggemann

„Wir können diesen ‚Sarden‘ nicht aus seiner spezifischen und einzigartigen politischen Formation herausreißen, ihn am Ende des 20. Jahrhunderts hinunterbeamen und von ihm verlangen, dass er unsere Probleme für uns löst: zumal die ganze Stoßrichtung seines Denkens darin bestand, diese einfache Übertragung von Verallgemeinerungen von einer Konjunktur, Nation oder Epoche auf eine andere abzulehnen.“
(Hall 1987, S. 16, übers. Hrsg.)

Antonio Gramscis Schriften, seine Konzepte wie Begriffe sind en vogue. In den verschiedensten Zusammenhängen fallen Schlagworte wie *Hegemonie* oder *Zivilgesellschaft*. Zumeist auch, um damit zu markieren, dass es sich bei der eigenen Perspektive um eine kritische Sicht auf gesellschaftliche Verhältnisse handelt. Es werden hegemoniale Umstände beklagt oder die Zivilgesellschaft in ihrer Wichtigkeit für soziale Transformation an- und aufgerufen. In empirischen Arbeiten werden wiederholt Fragen nach einer Operationalisierbarkeit von Gramscis Schlüsselkonzepten gestellt. Das wachsende Interesse an Gramscis Wirken ist gleichermaßen Glück und Elend. Glück, weil Gramsci ein vielseitiges und bedeutsames Werk hinterlassen hat, das für eine kritisch-pädagogische Reflexion zweifelsfrei wertvoll ist. Elend, weil die Konzepte simplifiziert oder dekontextualisiert werden, so dass nicht nur ihr analytischer Wert verloren geht, sondern auch Gramscis politisches Denken hintergangen wird.¹

Gramsci entwirft begriffliche Reihungen, mit denen er auf eine nicht-deterministische Weise die Dynamiken gesellschaftlicher Kräfte und Konflikte in ihrer Zeitlichkeit verstehen wollte. Ihre analytische und strategische Wirkung kann sich allerdings erst entfalten, wenn nicht einzelne Begriffe herausgepickt und in die eigene Argumentation passgerecht eingefügt werden, sondern stattdessen versucht wird, die wechselseitige Bedingtheit von pädagogischen und alltäglichen Praktiken in den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen zu bestimmen.

1 So etwa bei rechten Gramsci-Rezeptionen: Alain de Benoist forderte bereits in den 1970er Jahren, mit Gramscis Vokabular, eine Kulturrevolution von rechts und auch heute noch werden Gramscis Überlegungen durch rechte Gruppen rezipiert (vgl. Gläser/Kater in diesem Band).

Gramscis Werk widerfährt schließlich, was vielen kritischen, peripheren oder politisch ambitionierten Positionen, Projekten und Wissensformen zuteilgeworden ist: Sie werden passend gemacht und in bestehende dominante Wissenspraktiken und -speicher integriert, in ein handhabbares Produkt verwandelt oder dienen als Würze eines grauen Einheitsbreis.

Ein hegemonietheoretischer Blick auf Bildungsverhältnisse nimmt die gesellschaftskritische Perspektive Gramscis ernst, die nach einer Zeitdiagnose bzw. einer Bestimmung der aktuellen Kontexte und Konjunkturen ruft. Anhand zweier exemplarischer Problematisierungen versuchen wir nachfolgend Tendenzen darzustellen, in denen eine verkürzte und depolitisierte Gramsci-Rezeption Bildungsvorstellungen stabilisiert, die im Sinne Gramscis zu überwinden wären.

Dekontextualisierung von Konzepten

Anders als der Politikwissenschaftler Richard Bellamy (1990) gehen wir nicht davon aus, dass Gramscis Schriften sich so spezifisch aus der Situation Italiens der 1920er und 1930er Jahren entwickeln, dass eine Übertragung auf heutige globale Verhältnisse sich verbietet. Doch auch weil Gramscis Schriften global rezipiert wurden und seine Kategorien und Konzepte transdisziplinär zum Einsatz kommen, wirft dies die dringliche Frage nach einer aktuellen Kontextualisierung auf. Eine verengende Lesart votiert dafür, Gramscis Werk lediglich als historisches Dokument zu lesen. Andere dagegen würden Gramscis Reflexionen *nur* als politische lesen und auch *nur* für (linke) politische Analysen und Strategien zum Einsatz bringen wollen. Wir hingegen vertreten die Auffassung, dass Gramscis Werkzeuge transdisziplinär, global und auch für aktuelle Analysen eingesetzt werden können. Allerdings scheint es uns geboten, gramscianische Konzepte nicht loszulösen von ihrem Entstehungskontext und die Effekte in Augenschein zu nehmen, die ein Reisen in andere Kontexte mit sich gebracht haben.

Mieke Bal (2002) hat in Anlehnung an Edward Saids *travelling theories* (siehe hierzu Castro Varela/Dhawan 2020, S. 138 ff.) den Begriff der reisenden Konzepte (*travelling concepts*) eingeführt. Sie weist darauf hin, dass sich die Bedeutung und Erkenntnisstärke von Konzepten bei ihrer Reise von einem Kontext in den anderen verändern. Dies zur Kenntnis nehmend macht eine kritische Analyse der Entstehungsbedingungen spezifischer Konzepte notwendig, wie es auch sinnvoll ist, den Veränderungen, die durch das Reisen bedingt sind, nachzugehen. Denn die Umgestaltungen haben zumindest methodologische Konsequenzen zur Folge. Verlieren sie, wie Said (2000, S. 436 ff.) noch anmerkt, ihre Radikalität, weil die Dringlichkeit, in der dieselben entstanden, verlustig ging? Was passiert, wenn Konzepte auf andere normative Ordnungen treffen? Verändern sie sich oder verändern sich die Ordnungen oder verändern sich die

Konzepte anders als gewollt? Und wie wirkt sich die Übersetzung der Konzepte auf ihre Wirkmächtigkeit aus (vgl. Liu 1995)? Und schließlich: Was bedeutet es, theoretische Überlegungen zu operationalisieren, noch dazu, wenn sie im Interesse einer politischen Programmatik und im Modus der teilweise klandestinen Selbstvergewisserung unter Haftbedingungen entstanden sind? Taugen Gramscis Konzepte für empirische Untersuchungen und wenn ja, mit welcher Absicht? Kann Hegemonie nachgewiesen und punktgenau beschrieben werden? Können Momente passiver Revolution ausgemacht werden, die der Gleichzeitigkeit der Umwälzung einer gesellschaftlichen Formation dienen, ohne die aktive Zustimmung der Vielen zu benötigen?

„Wir kennen die Realität nur in Beziehung zum Menschen, und da der Mensch ein geschichtliches Werden ist, sind auch Erkenntnis und Realität ein Werden, ist auch Objektivität ein Werden usw.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1412, H11 § 17)

Werden theoretische Konzepte als unhistorische, kontextlose Werkzeuge begriffen und weder auf ihre Zeitlichkeit noch auf ihre historischen Verwendungsweisen hin eingeordnet, sind sie tatsächlich einfach zu handhaben. Allerdings wird dabei die unselige Illusion produziert, komplexe Sachverhalte mit einfachen Mitteln in der Tasche zu haben. Dies ermöglicht eine Fantasie vom schnellen Autonomiegewinn. Dies ist in zwei Richtungen problematisch: Einerseits entsteht eine Art auratischer radical chic – etwa bei Verwendung des Begriffes Hegemonie. Andererseits werden die Konzepte von analytischen Werkzeugen zu nutzlos austauschbaren Etiketten. Sie verkommen zu Worthülsen, verlieren ihre analytische Schärfe und politische Durchschlagskraft. In den deutschsprachigen Bildungs- und Erziehungswissenschaften finden sich eine Reihe von Schriften, die Gramscis Begrifflichkeiten mobilisieren, während gleichzeitig beispielsweise die politischen Zielsetzungen, die mit Gramscis Marxismus verbunden sind, nicht berücksichtigt werden. Die Schriften von Stuart Hall und der *New Left* in Großbritannien² waren zentral für die Popularisierung von Gramsci in Europa. Der Versuch scheint zu sein, einen möglichst ideologiefreien Gramsci hervorzubringen, so dass mit ihm auch konservative Ziele formuliert werden können. Perry Anderson (1976/2020) bemerkt zu Recht, dass der Zugang zu Gramscis Werk kein einfacher ist. Die Erstellung der Gefängnishefte stand vor der Schwierigkeit, dass der Autor ein neues Vokabular zum Verständnis der Gesellschaft produzieren musste und dabei auf konservative Gedanken und

2 Die *New Left* ist durchaus nicht nur auf Großbritannien beschränkt. In Argentinien zum Beispiel haben Gramscis Schriften ebenso zur Entstehung einer *New Left* beigetragen (siehe Petra 2022, S. 335 ff.). Allerdings verlief die deutsche Rezeption von Gramsci überwiegend über die *Cultural Studies*, die wiederum ohne die britische *New Left* nicht denkbar ist.

Konzepte aufbaute (etwa Croce und Machiavelli), um sie kritisch zu wenden.³ Diese Schwierigkeit, die er mit Marx, Lenin oder Luxemburg teilt, wurde erschwert durch die Produktionsbedingungen der Hefte: das Arbeiten in einem Kerker ohne Zugang zu einer Bibliothek. Zudem musste alles, was er schrieb, die Zensur passieren. Trotz widriger Umstände war seine Absicht, eine *lebendige Philologie* als Kritikform zu entwerfen. Dieser geht es um weit mehr als einzelne Kategorien, nämlich um den Entwurf einer Denkweise, die mit dem „kritischen ‚Inventar‘ aller Fragen, die vom Marxismus aufgeworfen worden sind: Material, Hypothesen, Lösungsversuche usw.“ (Gramsci 1991 ff., S. 470, H4 §9) antritt, um aktuelle Probleme hegemonialer Herrschaft zu adressieren und zu bekämpfen. So ist sein wichtiges Erbe zum Teil schwer verständlich, die Texte voller Widersprüche und Gedankengänge nicht direkt zugänglich. Die Rekonstruktion der Schriften bedarf zudem einer systematischen Arbeit, um festzustellen, was Gramsci in den Texten, die gelöscht wurden, tatsächlich gedacht hat (siehe Anderson 1976/2020).

Es geht uns nicht darum, die *wahre* Gramsci-Lehre zu predigen bzw. nur eine Lesart zuzulassen und alle anderen zu diskreditieren. Vielmehr plädieren wir für eine Verwendung der Schriften, die Gramsci in seiner Denkweise zu verstehen sucht und das Wagnis eingeht, ihn für das Hier und Heute neu anzueignen, statt sich unkritisch und instrumentell einzelner Aspekte und Konzepte zu bedienen, die ohne jeden Bezug zu politischen Bewegungen bleiben. Das Verwenden gramscianischer Konzepte scheint selbst die Abstraktion zu sein, die die Kritik harmlos werden lässt: aus Werkzeugen werden Preisschilder, aus einer Philosophie, die intellektuelle und politische Selbstpotenzierung breiter Gruppen von Menschen ermöglichen soll, wird eine historische Karikatur mit rhetorischen Büdchen zur Selbstbedienung. Es geht auch heute darum, an Gramsci anschließend eine *Pedagogy to Change the World* zu entwerfen, so der Titel eines englischsprachigen Bandes zur pädagogischen Dimension Gramscis von John D. Holst und Nicola Pizzolato (2017).

Gerade im Bereich empirischer bildungswissenschaftlicher Forschung stellt sich die Frage nach einer hegemoniethoretischen Ausrichtung, nach dem Aufgreifen und Umsetzen hegemoniethoretischer Grundlegungen. Es lässt sich ein Spannungsfeld ausmachen zwischen einer simplifizierenden Anwendung von Theorie – entsprechend dem „Ticket-Denken“, wie dies Theodor W. Adorno und Max Horkheimer in der „Dialektik der Aufklärung“ (1944/1988, S. 213)

3 Gramsci entwirft eine strenge methodische Prämisse für die Aneignung bürgerlicher Kultur. Damit sie mehr als affirmativ werden kann, muss sie getragen sein von einem „Geist der Abspaltung“, die ihr die unwidersprochene Gefolgschaft verweigert und ihre kritische Weiterentwicklung anvisiert.

bezeichneten⁴ – und den (forschungspragmatischen) Erfordernissen einer erkenntnisfokussierten Anlage. Eine theoriespezifische Problematik, die damit verbunden ist, wäre die Frage, wie ein dynamisches gesellschaftliches Kräfteverhältnis gefasst werden kann und mit welcher Absicht dies geschehen soll.

Dogmatismus und Reduktionismus

Manche Probleme entstehen im Wunsch nach Vereinfachung und Zuspitzung nicht nur aus den Vorstellungen der Verbündeten, sondern auch des eigenen Denkens. Ordnendes, klassifizierendes, binäres oder hierarchisierendes Denken sind so alltäglich, dass es nicht leicht ist, sich von ihnen zu entwöhnen. Mit Gramsci gibt es die Sicherheit des idealistischen Rückzugs nicht, der sich damit begnügt, zu hoffen, sie im Geiste überwunden zu haben, so dass die eigene Praxis davon unberührt bleibt. So erfordert kritisches Denken, sich hineinzudenken in Geschichte, eine Position begründet einzunehmen und verstehen zu lernen, wie diese mich von anderen trennt oder mit ihnen verbindet.

Mit dem Hegemoniebegriff in seiner politisch-pädagogischen Akzentuierung als Verallgemeinerungsweise liegt eine eigenständige Perspektive vor, Dynamiken zwischen verschiedenen sozialen Ungleichheiten zu verstehen, deren Wirkungen sich in den verhandelten Gruppenhierarchien und -relationen manifestieren (vgl. Niggemann 2022) und über rein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse hinausgehen. Die Durchsetzung einer jeweils dominanten Gruppe nicht nur als herrschende, sondern auch als politisch-ethisch führende, ergänzt eine intersektionale Politik um die Analyse der zwischen den sozialen Gruppen bestehenden Aushandlungen und Kämpfe – auch und besonders auf Terrains des Pädagogischen. Mit Gramscis Denken können diverse Spielarten von Nicht-Einverstanden-Sein, die komplexe Unruhe angesichts des Unrechts politisch-pädagogisch artikuliert werden. So ermöglicht die Arbeit mit Gramsci ein pädagogisches Ethos, eine radikale ethische Grundhaltung, die auf dem *säkularisierten Glauben*⁵ aufbaut, auf dem die Hegemonie basiert (und nicht nur auf der Möglichkeit zum Gewähren von Zugeständnissen). Dem (erzieherischen) Zwang von gesellschaftlicher Herrschaft kann nicht mit einer dogmatischen Theorie begegnet werden. Die Öffnung von Möglichkeiten braucht die lernende Kooperation derjenigen, die sich mehr vorstellen wollen, als gerade ist, um Veränderung zu bewirken.

4 „Die von den Politikern der Lager ausposaunte Unversöhnlichkeit der Ideologien ist selber nur noch eine Ideologie der blinden Machtkonstellation. Das Ticketdenken, Produkt der Industrialisierung und ihrer Reklame, mißt den internationalen Beziehungen sich an.“ (Horkheimer/Adorno 1944/1988, S. 213).

5 Eine säkulare Kritik, die sich von einer intellektuellen Praxis fernhält, vertritt auch Said, in Anlehnung an Gramsci, und bezeichnet diese als „priesterlich“. Sie sollte immer undogmatisch und „reflexiv offen für ihr eigenes Scheitern“ sein (Said 1983, S. 26).

Während die deutschsprachige erziehungs- und bildungswissenschaftliche Gramsci-Rezeption bisher, bis auf einige Ausnahmen, eher zurückhaltend in der Kenntnisnahme anderssprachiger Rezeptionen war, liegen international bedeutende bildungsbezogene Ausarbeitungen vor. Um diese für den deutschsprachigen Diskurs zugänglicher zu machen, wurden zumindest einige globale Stimmen in den Band aufgenommen. Die Übersetzungen ins Deutsche haben uns dabei vor erwartbare Herausforderungen gestellt, weil die Texte zum einen auf unterschiedliche Gramsci-Übersetzungen zurückgegriffen haben bzw. direkt auf das italienische Original. Jede Übersetzung trägt die Spuren der eigenen Rezeptionsgeschichte in sich, die bei einer Übertragung ins Deutsche verwischt bzw. unkenntlich gemacht werden. Zum anderen werden durchaus problematische Vorstellungen und Konzepte bei Gramsci (etwa „Zivilisation“) sehr unterschiedlich aufgegriffen oder Kernkonzepte wie „Alltagsverstand“ unterschiedlich übertragen, so dass auch die Konnotationen derselben variieren.

Anliegen des Bandes ist es, einen Anstoß zur weiteren Diskussion und zu einer erweiterten Rezeption zu geben, ohne dabei den eurozentrischen oder auch heteronormativen Rahmen der gramscianischen Ausführungen unhinterfragt zu affirmieren. Vielmehr verstehen wir unser Projekt im Sinne Halls als den Versuch, das Nachdenken und die Kritik „*in a gramscian way*“ (1987, S. 16) zu entwickeln: über Bildungsverhältnisse, die sich im Spannungsfeld zwischen der erzieherischen Funktion von Staatlichkeit, zivilgesellschaftlichen Aushandlungen von Erziehungs- und Bildungsweisen und den subjektiven, subjektivierenden wie gruppenspezifischen Lern- und Bildungsprozessen im Alltag, im Kulturellen und im Ästhetischen aufspannen.

1. Historisierung und aktuelle deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Rezeptionslinien

Gramsci wurde 1891 auf Sardinien geboren. Er war Journalist, Aktivist, Mitbegründer der kommunistischen Partei Italiens, Praxisphilosoph, Sprachwissenschaftler, Übersetzer, Theaterkritiker, politischer Theoretiker und Lehrer. Im November 1926 wurde er, trotz seiner politischen Immunität als parlamentarischer Abgeordneter, durch das faschistische Regime Italiens verhaftet. In der Anklagerede verlangte der Staatsanwalt: „Für die nächsten 20 Jahre müssen wir verhindern, dass dieses Gehirn funktioniert.“ (Fiori 2013, S. 317). Kurz nach seiner Haftentlassung stirbt Gramsci am 27. April 1937 an den Folgen der Haft. Während seiner Inhaftierung entstanden nicht nur die Gefängnishefte. Gramsci schrieb zahlreiche Briefe an seine Frau Giulia Schucht und an seine Schwägerin Tatjana Schucht, in denen sich weitere ausführliche Überlegungen zu pädagogischen Fragestellungen finden. Die Briefe aus dem Gefängnis werden seit 2014 auf Deutsch übersetzt und sind bisher in drei Bänden erschienen. Sie wären

eine eigene systematische Lektüre hinsichtlich ihres pädagogischen Gehalts wert (vgl. Apitzsch in diesem Band, die maßgeblich die Übersetzung der Briefe voranbringt).⁶ Jene Texte, auf den sich der Großteil der deutschsprachigen Rezeption beziehen, bleiben dennoch die *Gefängnishefte*, eine Sammlung von Notizen und Ausführungen, die Gramsci zwischen 1929 und 1935 in 32 unterschiedlich dicht und weit befüllten Heften erstellte. Diese entstanden in Abhängigkeit von Gramscis sich beständig verschlechterndem Gesundheitszustand sowie unter den erschwerten Bedingungen der Haft, in der kaum Arbeitsmaterialien zur Verfügung standen, zunächst auch Schreibverbot herrschte und die Zensur umgangen werden musste. Auch weil diese Niederschriften nicht zur Veröffentlichung gedacht waren, liegt kein als solches konzipiertes Gesamtwerk Gramscis vor, sondern lediglich ein fragmentarisches Ganzes in über 2061 Mosaikstücken (Paragraphen) (vgl. Becker et al. 2019, S. 9). Die deutsche Übersetzung ist in neun Bänden sowie einem Registerband zwischen 1991 und 2002 im Argument Verlag erschienen und wurde von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug herausgegeben. Auf jene Ausgabe beziehen wir uns mit den Zitaten im Band.⁷

Gramsci selbst überarbeitete einen Teil seiner Texte wiederholt, manche wurden im Laufe der Zeit stark verändert, weil sich die inhaltlichen Argumente verschoben und sich dies auf zuvor eingeführte und genutzte Begriffe und beschriebene Problemlagen auswirkte. *Philosophie der Praxis*, *Klasse* und *Hegemonie* sind bspw. Konzepte, die sich innerhalb der Gefängnishefte substantiell verändern. In der kritischen Gesamtausgabe wird mehrfach betont, dass sie *work in progress* sind, weswegen es drei Textsorten gibt, nach denen die Übersetzung gruppiert wurde und anhand derer sich die Entwicklung dieser Konzepte als veränderte Denkweisen begreifen und nachvollziehen lassen. So ist beispielsweise *Klasse* zunächst nah an Marx definiert als fortgesetzte Herrschaftsform des Klassenkampfes, der von zwei Klassen ausgeht. Gramsci erweitert den Klassenbegriff aber infolge der Entwicklung des Hegemoniekonzeptes, indem er betont, dass Klasse sowohl Ergebnis wie Modus der politischen Vereinigung und Katharsis ist. Klassen sind Ergebnis der Prozesse, in denen eine Gruppe kompromisshaft zu Bündnissen mit anderen Gruppen in der Lage ist, ein Projekt zu formulieren, in dem es ihr (aktiv oder passiv) gelingt, die Verhältnisse zu revolutionieren und die verbündeten Gruppen als Klasse zu organisieren. Es geht also bei der Bestimmung von Klasse eher darum, die Widersprüche, Antinomien und Bruchlinien zu verstehen, an denen kollektive Subjektivität scheitert oder gelingt, als eine objektive

6 Gemeinsam mit Peter Kammerer und Aldo Natoli gab Ursula Apitzsch 1994 den ersten Band der Briefe im Argument Verlag heraus, der zweite Band folgte 2008 und der dritte 2014.

7 Bei der Übertragung aus anderen Sprachen haben wir aus Gründen der Vereinheitlichung die jeweiligen Zitate aus der deutschen Gesamtausgabe eingefügt. Dass eine solche bereits länger zur Verfügung steht, ist für die Rezeption selbstverständlich bedeutsam. Im Englischen liegen bisher die ersten drei Bände der Gesamtausgabe vor, die von Joseph Buttigieg übersetzt wurden.

Einheit zu unterstellen. Klassen werden gebildet und angegriffen oder lösen sich auf. Es gilt also, Momente relativer Stabilität von Momenten tiefgreifender Krisen zu unterscheiden und Tendenzen der Entwicklung zu untersuchen, um als Gruppe, die zur Klasse wird, politisch eingreifen zu können. Solche Wege reflektieren sich in den Textformaten der A, B, und C-Texte. Die A-Texte sind Erstfassungen in den Gefängnisheften, die in den späteren Heften zu C-Texten überarbeitet werden und in denen Konzepte und Perspektiven inhaltlich überarbeitet und teilweise neu gefasst werden. So sind alle Begriffe nicht nur im historischen Aneignungszusammenhang, sondern auch in ihrem Erstellungs- und Entwicklungszusammenhang zu untersuchen, statt sich Definitionen herauszugreifen, die beispielsweise aus den A-Texten stammen, die aber weiterentwickelt wurden. „Als B-Texte bezeichnete Gerratana [Valentino Gerratana, der erste Herausgeber der Gefängnishefte im Original, Anm. d. Hrsg.] solche, die nur in einer Fassung existieren“ (Graf/Jehle 2002, S. 8). Neben der Komplexität, die das dynamische Denken von Hegemoniebildung erfordert, weil sie sich für die widersprüchlichen Auseinandersetzungen interessiert, die politisch artikuliert werden, besteht Gramscis Einsatz darin, „eine große Schule gegen den Dogmatismus, gegen den Katechismus“ (Tronti 1959, zit. n. Haug 1994, S. 1210) zu bilden. Dies gelinge, so Mario Tronti, wenn man die Gefängnishefte „gegen die leichte „Popularisierung eines leichten ‚Wissens‘, das man ein für allemal erobert hat“ (ebd.) liest. So wäre eine gramscianische Perspektive auf die aktuell heftigen und falsch polarisierten Debatten um Klasse und Klassismus denkbar, die Klassen als strukturierend begreift, ohne Erfahrungen von Klassismus, Sexismus, Rassismus lediglich als Betroffenheiten zu verstehen. Erfahrungen sind strukturiert und strukturieren mit, wie über Klasse innerhalb von Hegemonieverhältnissen wer nachdenken, sprechen und über sie hinausweisen kann. Erst wenn Hegemonie auch als bildende und lernende politische Deutung von Erfahrungen und Entfernen bestimmter Gruppen von Bildung verstanden wird, lässt sich eine epistemische Verschiebung organisieren, die nicht kleinen Gruppen vorbehalten bleibt, sondern massenhaft bildet und so selbst Hegemonie verändert. Von Klassen als objektiv definierten auszugehen, für die verschiedene subjektive Erfahrungen von Unterdrückung und Ausbeutung unwichtig seien, oder diesen Zusammenhang auf eine vermeintlich sinnvolle, weil inkludierende Theorieskepsis zu verkürzen, unterschlägt, wie wichtig die Übersetzungen, Adaptionen und Lernprozesse sind, die es auf dem Weg von sozial benachteiligten Gruppen zur organisierten Kraft gibt.⁸

8 „Dafür ist es wichtig, ‚sorgfältig auf die Rhythmen von Gramscis Denken zu achten, auf die chronologische Folge seiner Eintragungen, auf seine Prozeduren und Methoden der Untersuchung und der Komposition, auf die Verschiebungen und Wendungen, denen sein Projekt unterliegt, auf die Einzelheiten, die er einführt, auf die geringfügigen ebenso wie auf die größeren Veränderungen, die er vornimmt, auf seine Anordnung und Umordnung von Materialien, ja selbst auf das Fragmentarische seines gesamten Arbeitsvorhabens“ (Buttigieg 1991, zit. n. Haug 1994, S. 1210).

Der geschichtliche Zusammenhang prägt Gramscis Denken und Schreiben deutlich. Dieser ist als Umbruch mit zwei zentralen Elementen zu verstehen: zum einen die Entstehung einer neuen Produktions- und Lebensweise in den „westlichen“ Industrienationen. Zum anderen die Niederlage einer zuvor erstarkenden revolutionären Bewegung bei gleichzeitigem Sieg des Faschismus in Italien und Spanien, des Nationalsozialismus in Deutschland und des Stalinismus in der Sowjetunion (vgl. Candeias 2007, S. 17). Die Reflexion der gescheiterten Versuche sozialistischer Revolutionen bietet einen wichtigen Ausgangspunkt für Gramscis hegemonietheoretische Überlegungen: Wodurch wären die unterschiedlichen Ausgänge der zunächst gelungenen revolutionären Machtübernahme in Russland und deren Scheitern im westlichen Europa zu verstehen? Seine staatstheoretische Antwort darauf ist, dass die staatliche Sphäre der Zivilgesellschaft, in der die (Zustimmung zur) Herrschaft langfristig organisiert wird, im Westen stärker ausgeprägt war und es einen längeren, unter anderem auch auf der Organisation von Konsens beruhenden Prozess benötigen würde, um zu einer nachhaltigen Machtübernahme zu gelangen. Dieser Aspekt ist insbesondere in politikwissenschaftlichen wie (partei-)politisch-strategischen Debatten aufgegriffen worden (etwa Adamson 1983; Buci-Glucksmann 1987; Buckel/Fischer-Lescano 2007). Nicos Poulantzas (1973) und Bob Jessop (1990) machten das Konzept der Hegemonie produktiv, um die diversen Formen des kapitalistischen Staates und seine wechselnden Klassenkoalitionen zu beschreiben, während in den Cultural Studies insbesondere Raymond Williams und Stuart Hall Gramsci für die Analyse der gelebten Erfahrung von Klassenherrschaft erfolgreich nutzten.

In der Gramsci-Rezeption wird aber auch die erzieherische Dimension liberaler Staatlichkeit adressiert, wie die bildnerisch-diskursive Auseinandersetzung um das Imaginäre der Nation, ihrer Kultur, des „Volkes“ und seiner Ästhetik. Wir finden in den Gefängnisheften sowie -briefen vielfältige Ideen zur Philosophie und Pädagogik ebenso wie zur Rolle der Kultur und Kunst und der politischen Praxis. Ein bedeutsamer Fokus liegt auf der dynamischen Reproduktion von Herrschaft durch und in Gestalt *integraler Staatlichkeit*. Begleitet werden diese Überlegungen von dem Entwurf des Konzeptes der Hegemonie, das Gramsci formuliert, um eine eingreifende politische Praxis zu ermöglichen.

Die bildungswissenschaftliche Theoriebildung zu Hegemonie ist im deutschsprachigen Diskurs noch vergleichsweise jung und findet auch aufgrund mangelnder institutioneller Verankerung vereinzelt und sporadisch statt. Zunächst wurden bildungsphilosophische Fragen in einer praxisphilosophischen Pädagogik (Bernhard 2005) bearbeitet und im Sinne einer kritischen Bildungstheorie Pädagogik als „Ausdruck gesellschaftlicher Widersprüche“ (ebd., S. 214) konzipiert. Die historische Bedeutung der Arbeiter:innenbildung stellte insbesondere Ursula Apitzsch heraus (1993). Verbindungen zu anderen Theorien der außerschulischen kritischen Erwachsenenbildung wurden mehrfach ausgearbeitet (Haug 2012; Merkens 2006; Mayo 2007) wie auch die erzieherischen Aspekte

von Hegemoniebildung betont. Auch in der DDR findet sich eine bildungswissenschaftliche Rezeption (Kebir 1980; Altvater 1987). Genuin erziehungswissenschaftliche Ausarbeitungen liegen vor allem in den Bereichen der politischen Bildung (Apitzsch 1993; Mayo 2006) vor. Mit Gramsci lassen sich *Bildung* und *Politik* als verwandte Praktiken verstehen, wenngleich mit durchaus unterschiedlichen Gruppen, Methoden und auf verschiedenen Terrains gearbeitet wird. Mit seiner Hegemonietheorie kann verstanden werden, warum ein wesentlicher Aspekt des Regierens in hegemonial legitimierten Gesellschaften pädagogisch vermittelt ist und warum es notwendig ist, das Verhältnis zwischen „Führenden“ und „Geführten“, wie Gramsci sagen würde, permanent lernend und verstehend zu gestalten (vgl. Merckens 2006, S. 8).

In besonderem Maße werden die Verknüpfungen von Pädagogik und gesellschaftlichen Widersprüchen in ihrer Praxisrelevanz im Feld der Sozialen Arbeit diskutiert. Es wird dabei etwa auf die kritische Reflexion (professioneller) Selbstverständnisse von Sozialpädagog:innen Bezug genommen und die alltägliche ideologische Bearbeitung von Denk- und Handlungsweisen als erzieherisch-bildnerische Praxis der Hegemoniebildung verstanden. Sozialpädagog:innen arbeiten nicht nur dort, wo soziale Ungleichheitsverhältnisse sichtbar werden, sie „professionalisieren“ (Hirschfeld 2007, S. 106) ihre eigene Praxis auch in Einverständnis mit widersprüchlichen Verhältnissen. Dabei geht es mit Gramsci darum, zu verstehen, dass dies nicht zwingend auf Basis von explizit konservativen Einstellungen oder auf Grundlage von kurzfristigen Täuschungen geschieht. Vielmehr sollen Adressat:innen Sozialer Arbeit gesellschaftlich handlungsfähig(er) gemacht werden, was selbstredend nur „innerhalb der Schranken der bürgerlichen Gesellschaft“ (ebd.) erfolgen kann.

Einen Meilenstein für die bildungsbezogene Gramsci-Rezeption stellt der 2004 von Andreas Merckens (2004) herausgegebene und kommentierte Reader *Erziehung und Bildung* dar, mit dem Originalpassagen aus den Gefängnisheften zu den Schwerpunkten Erziehung, Bildung und Hegemonie thematisch zusammengestellt und veröffentlicht wurden. Der ausführliche Einleitungstext von Merckens war selbst Ergebnis einer umfassenden Diskussion um Gramscis pädagogische Auslegung im Umfeld von Frigga Haug in Hamburg. Sie verdeutlicht, wie facettenreich und vielschichtig, vor allem aber auch wie eine pädagogische Perspektive auf Gramsci seine Hegemonietheorie untermauert. Auch außerhalb der Universitäten, ganz im Sinne Gramscis, fanden und finden eine Reihe an Aktivitäten der pädagogisch-politischen Aneignung seiner Schriften statt. Ein Beispiel hierfür stellt eine von 2012–2016 stattfindende Lese- und Einführungsreihe von Aktivist:innen, Lehrenden und Bildner:innen, dar, in deren Kontext auch *Gramsci lesen – Einstiege in die Gefängnishefte* entstand, das mittlerweile in der 5. Auflage vorliegt (Becker et al. 2019). Einen produktiven Seitenstrang bildet die Gramsci-Rezeption der Kritischen Psychologie, die die pädagogische Auslegung der Hegemoniekonzeption Gramscis auf kritisch-psychologische Begriffe bezieht:

Konsens als Konflikt um restriktive versus verallgemeinerbare Handlungsfähigkeit, Ideologien als Austragungsfelder psychischer Konflikte oder ihre Relevanz für die Bedeutung von Autorität (Möhring/Rego Diaz 1999; Markard 1999; Kaindl 2008; Niggemann 2016, 2022).

Als zentrale Rezeptionslinie haben sich Perspektiven erwiesen, die bildungsbezogene Fragen im Anschluss an die *Cultural Studies*, hier im Besonderen an Hall und seine Bezüge zu Gramsci, diskutieren. *Cultural Studies* beschäftigten sich nach ihrer Institutionalisierung in den 1970er und 1980er Jahren in England zwar mit bildungswissenschaftlich relevanten Bereichen wie Jugendkultur, Arbeiter-/Erwachsenenbildung und Medien- wie Alltagskulturen, nahmen aber zunächst keine explizit pädagogischen Ausarbeitungen vor. In den USA und in Kanada gingen aus diesen Arbeiten konkrete Ansätze der kritischen Pädagogik hervor, die das Konzept der Hegemonie etwa auf die Frage von *Schooling as Ritual Performance* (McLaren 1999) oder der Frage einer *Public Pedagogy* (Giroux 2000, 2003) bezogen. In der deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Debatte waren es, dem ursprünglichen Gegenstand der *Cultural Studies* geschuldet, zunächst medienpädagogische Ansätze, in denen die Populärkultur als *zone of contestation*, als Terrain der Auseinandersetzung um gesellschaftlichen Konsens (Winter 2006, S. 25), diskutiert wurde. Systematisierungen für die Pädagogik und weitere pädagogische Handlungsfelder folgten (Mecheril/Witsch 2015; Niggemann 2016), wobei Gramsci als theoretischer Bezugspunkt von Hall seinen Eingang verkürzt auch in bildungstheoretische Einführungen findet (etwa Rieger-Ladich 2019, S. 128 ff.).

Rassismuskritische und migrationspädagogische Perspektiven schließen an Hegemonie als Grundlagentheorie für die Ausarbeitung des Begriffs der Migrationsgesellschaft an, etwa in der Übersetzung hegemonietheoretischer Ideen von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe in eine politische Theorie migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeit (etwa Rangger 2021). Oder aber sie nehmen einen Umweg über die Postkoloniale Theorie – bzw. genauer über Spivaks Schriften –, die eine eigene, auch eigenwillige Lesart Gramscis vorlegen (etwa Castro Varela 2022). Auch wurden Gramscis Konzeptionen der Einheitsschule im Nachdenken darüber aufgegriffen, wie in der Schule der Migrationsgesellschaft Scheitern und seine Moralisierung mit Bezug auf Klasse hergestellt wird (Khakpour/Mecheril 2018). Gerade die diskurstheoretischen Arbeiten der Politikwissenschaftler:innen Laclau und Mouffe (etwa 2020) werden aus einer bildungsphilosophischen Perspektive aufgegriffen (Rangger 2021; Krenz-Dewe/Mecheril 2014). Dabei stehen die diskursiven Artikulationen der Verhältnisse von Politik und Pädagogik im Zentrum, die sich auf Fragen der Legitimation des Pädagogischen oder der Konzeption von Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund der Dimensionen des Politischen beziehen. Als Beispiel einer kritischen Bildungsarbeit im Anschluss an Gramsci kann auf die Arbeiten von *maiz* und *das kollektiv* in Linz verwiesen werden. Sie befassen sich seit Jahren mit der kritischen Vermittlung des

Deutschen im Erwachsenenbildungskontext unter einer rassismuskritischen sowie feministischen Perspektive und reflektieren das Spannungsfeld von normierender Zurichtung und der Erhöhung von Handlungsfähigkeit als politische Subjekte durch das Erlernen der hegemonialen Sprache (vgl. Salgado 2015, S. 127).

Einen besonderen Stellenwert nimmt die postkoloniale Rezeption ein, die historisch parallel zu den *Cultural Studies* entsteht. Theoretiker:innen wie Spivak oder Said beziehen sich in ihren Schriften direkt auf Gramsci, um damit etwa die Wichtigkeit von Bildung für Kolonisierungs- und Dekolonisierungsprozesse darzulegen (siehe Castro Varela 2020). Said hat in seiner frühen Schrift *Orientalism* (1978) und dem späteren Werk *Culture and Imperialism* (1993) herausgearbeitet, wie eine (koloniale) Bildung Subjekte hervorbringt, die sich der Kolonisierung nur noch mit erheblichem reflexivem Aufwand erwehren können. Gleichzeitig konnte er zeigen, wie epistemische Gewalt eingesetzt wird, um ein bestimmtes Wissen durchzusetzen, welches eine koloniale Herrschaft ermöglicht und diese stabilisiert. Spivak (2004) geht einen Schritt weiter und argumentiert dezidiert gramscianisch, wenn sie Bildung als eine „zwangsfreie Neuordnung von Begehren“ beschreibt und nach einer ästhetischen Erziehung ruft (Spivak 2012), die die Widersprüche der postkolonialen Gegenwart als Teil der Hegemonie liest (siehe auch Spivak in diesem Band). Wichtig zum Verständnis der postkolonialen Perspektive sind die frühen Arbeiten der Subaltern Studies Group⁹. Insbesondere im 25. Gefängnisheft *An den Rändern der Geschichte* (Geschichte der subalternen gesellschaftlichen Gruppen) (Gramsci 1991 ff., S. 2185 ff., H25) finden sich Analysen, die innerhalb postkolonialer Studien rezipiert wurden. Die Vorstellung der Subalternen als potentielle revolutionäre Kraft wurde von den Mitgliedern der Subaltern Studies Group übernommen, kontextualisiert und weiterentwickelt. Und auch Gramscis Erweiterung des marxistischen Klassenbegriffs durch den Begriff der Subalternität erwies sich als produktiv für eine postkoloniale Theoretisierung. Der Historiker Ranajit Guha definiert Subalternität als einen Raum, der von allen Mobilitätsformen abgeschnitten ist. Eine Vorstellung, die Spivak für ihre pädagogischen Überlegungen nutzt und weiterentwickelt (vgl. etwa Spivak 1996, S. 288; auch Castro Varela/Dhawan 2020, S. 196 ff.). Übertragungen postkolonialer bildungstheoretischer Ideen finden sich zurzeit nur in vereinzelt Schriften (etwa Castro Varela 2020; Dhawan in diesem Band). Hegemonietheoretische Positionen setzen sich, so könnten ihre verschiedentlich gelagerten Anliegen unter ein gemeinsames gefasst werden, kritisch mit gesellschaftlichen Verhältnissen auseinander, in die sie selbst verwoben sind. Diese sind als historisch gewordene und werdende zu verstehen, die in alltäglichen Praktiken (re-)produziert werden. Damit einher geht die kritische Untersuchung

9 Die Subaltern Studies Group ist eine Gruppe indischer Historiker:innen (und Geistes- und Sozialwissenschaftler:innen), die sich rund um den Historiker Ranajit Guha in den 1980er Jahren zusammenfand.

von Bildungsinstitutionen im formalen und informellen Bereich: Schulen, Universitäten, Volkshochschulen, aber auch Vereine oder Jugendeinrichtungen, die sich in unterschiedlichen Funktionen analysieren lassen, deren Gemeinsamkeit aber ist, dass sie in die Reproduktion von Hegemonie eingebunden sind. Sie bilden aber auch differente Terrains der Infragestellung und der Formierung von Gegenentwürfen hegemonialer Verhältnisse.

2. Hegemonie bilden. Gramscianische Lektüren von Bildung und Erziehung

„Hegemonie‘ ist der Schlüsselbegriff von Gramscis Gefängnisheften; in ihm laufen alle Fäden eines auf den ersten Blick so verwirrend vielfältigen Clusters von Forschungen zusammen.“ (Haug 2004, S. 1) Gramsci begegnete dem Begriff *egemonia* bereits während seines sprachwissenschaftlichen Studiums in Turin. Dort wurde er verwendet, um zu erklären, wie sich Sprache verändert. Hintergrund ist eine sprachwissenschaftliche Debatte rund um die Frage, ob sich Sprache ‚mechanisch‘, das heißt bestimmten Lautgesetzen folgend, wandelt oder ob es politische, soziale und kulturelle Faktoren sind, die beeinflussen, welche Sprache(n) wie gesprochen werden. Gramsci und einer seiner Professoren, der Philologe Matteo Giulio Bartoli, wandten sich gegen mechanische Erklärungen und sahen stattdessen soziale, politische und kulturelle Verhältnisse als die wesentlichen Aspekte von Sprachveränderung an (siehe Khakpour/Strasser in diesem Band).

Hegemonie, so lassen sich Gramscis spätere Überlegungen zusammenfassen, beschreibt jenen spezifischen Herrschaftsmodus moderner bürgerlicher Gesellschaften, in dem Herrschaftsverhältnisse nicht nur über Repression, sondern über gesellschaftlichen Konsens und damit auch über die Zustimmung der Unterdrückten zu ihrer eigenen Unterdrückung hergestellt und stabilisiert werden. Dabei handelt es sich um einen historisch spezifischen, fortwährenden und kontingenten Prozess, in dem Hegemonie organisiert werden muss, um stabil zu bleiben. Der vielzitierte Satz, dass jedes Verhältnis von Hegemonie als „notwendigerweise pädagogisches“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10/2 § 44) aufgefasst werden müsse, hebt darauf ab. Hegemonie der gesellschaftlich herrschenden Gruppen ist durch ihre Fähigkeit gekennzeichnet, Kritik zu integrieren und Interessen von unten aufzunehmen, indem ökonomische, politische oder ideologische Zugeständnisse gemacht werden. So leistet die hegemoniale Praxis eine Integration differenter Gruppen und organisiert ihre hierarchisch gegliederte und spezifische Zustimmung zum sozialen Konsens. Nur wenn eine Gruppe moralisch, ethisch und pädagogisch-bildend ist, erreicht sie, dass ihre Politik als führender Entwurf sozialer Entwicklung von anderen sozialen Akteur:innengruppen unterstützt wird (Gramsci 1991 ff., S. 101 ff., H1 § 44). So wird Hegemonie als spezifische Kombination einer Produktions- und Lebensweise auch ideologisch zum

übernommenen Maßstab für alle. Hierin besteht für Gramsci die zugleich erhaltende und erneuernde erzieherische Funktion des Staates, die zum Ziel hat, in jeder Konjunktur politisch, pädagogisch, kulturell und ethisch einen neuen „Menschentypus“¹⁰ (Gramsci 1991 ff., S. 2073, H22 § 3) zu schaffen, was im historischen Kontext des Vormarsches der fordistischen Produktionsweise zu verstehen ist: Zur Fabrikdisziplin muss erzogen werden, die Sexualtriebe „reguliert“ und „rationalisiert“ werden (ebd.), bestimmte Fähigkeiten ausgebildet und gruppen-spezifische oder regionale Unterschiede schulisch egalisiert werden. So werden neue Anforderungen erfüllbar, die an die Arbeitskraft gestellt werden und die die bürgerschaftliche Teilhabe als Staatsbürger:in regulieren (und hierin auch ihre Grenzen für subalterne Gruppen finden). Erziehung und Bildung bleiben also nicht auf die Schule beschränkt, sondern bilden auf dem gesamten Terrain der Zivilgesellschaft die pädagogische Dimension staatlicher Regierung aus, mit der die Lebensweise entsprechend (nicht daraus abgeleitet) der Produktions- und Reproduktionsanforderungen pädagogisch ausgehandelt werden. Neben der Schule kann der kulturindustriell organisierte Bereich alltäglicher Gewohnheiten, Interessen und Transformationen begrifflich als pädagogische Dimension hegemonialer Herrschaft gefasst werden.

Die Frage der Bildung ist für Gramsci „Teil des Studiums des sozialen Ganzen“ (Pato in diesem Band). Als politisch denkender Mensch interessierte Gramsci sich für die lernende, parteilnehmende Praxis des bewussten Eingreifens in Entwicklungen, in das Geschichte-Machen, in die Veränderung sozialer Zusammenhänge. Bildung ist darin weder ein formal abgetrennter Sektor noch neutral oder unpolitisch. Gerade jene Grenzziehungsprozesse, in denen Neutralität behauptet, oder das „Öffentliche“ von dem „Privaten“ unterschieden werden, sind mit Gramsci als (Zwischen-)Ergebnisse gesellschaftlicher Auseinandersetzungen zu verstehen. Bildung ist sowohl Gegenstand, Terrain als auch Modus der Kämpfe um Hegemonie. Umgekehrt ist ihre Infragestellung möglich, wenn (formale) Bildung einer größer werdenden Gruppe von Menschen ermöglicht, sich selbst zu regieren und keine Regierten mehr sein wollen (siehe Castro Varela in diesem Band). Diese Perspektive liegt quer zu den Grenzen wissenschaftlicher (Teil-)Disziplinen und fokussiert auf die sozialen Zusammenhänge, die sich in und zwischen den etablierten sozialen Trennungen in Zuständigkeiten und Gegenstandsbereiche finden lassen. Nicht allgemeine Prinzipien, sondern Kriterien für die Analyse der historischen Entstehung und Veränderung hegemonialer Strukturen und der Funktion von Bildung sind der Zweck eines solchen Vorgehens. Im Anschluss an Gramsci lassen sich so verschiedene bildungswissenschaftliche und pädagogische Gegenstände ausmachen. Er selbst untersuchte

10 Mit Menschentypus ist keine eugenische Konzeption verbunden, Gramsci verweist vielmehr mit dem Begriff kritisch auf die für die Reproduktion von Herrschaft notwendige Herstellung von Fähigkeiten und mentalen Dispositionen als massenhafter Konformität.

unter anderem die historischen Ansätze der Reformpädagogik, die systematische Trennung von körperlich-ausführender und planend-konzeptioneller Arbeit, das Erbe von Macht und Besitz in ihrem Zusammenhang mit verschiedenen Schultypen oder die Funktion von Sprachenlernen im Verstehen gesellschaftlicher Strukturen, beispielsweise in der Bedeutung einer verordneten Monolingualität, die bedeutsam für die Entstehung nationalstaatlicher Hegemonie ist (vgl. Khakpour 2023, Kap. 3.3). Gramsci entwirft aber auch Leitlinien und Grundsätzliches für die Perspektive einer „Schule für Alle“, die er als Einheitsschule bezeichnet (siehe Apitzsch sowie Khakpour in diesem Band). Und die Einheit ist durchaus wörtlich zu verstehen: Es geht darum, systematisch alle auf ein gleiches schulisches Niveau zu bringen, soziale Nachteile auszugleichen, Hand- und Kopfarbeit anders zu gewichten und Kreativität nicht als zufälliges Talent, sondern Ergebnis von Pflicht, Übung und Disziplin zu begreifen (vgl. Castro Varela; Dhawan; Niggemann sowie Spivak in diesem Band).

Gramsci bezieht sich zum einen auf reformpädagogische Ansätze seiner Zeit und auf die von Marx in der dritten Feuerbachthese formulierte Aussage, dass „die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß“ (Marx 1845/1962).¹¹ Zum anderen wird Erziehung bei Gramsci als materielle Basis und Bedingung von Bildung gefasst, der die Aufgabe zukommt, soziale, regionale und familiäre Unterschiede zu egalisieren, um darauf aufbauend kreative Bildungsprozesse anzugehen, zu erfinden und zu verbreiten. Bildung und Erziehung werden bei Gramsci ausgehend von ihrer Funktion bei der Reproduktion der Gesellschaft aus verstanden, nicht aus der inneren Logik der Pädagogik als Wissenschaft oder Praxis. So gelingt es Gramsci, besonders die vermeintlich privaten oder non-formalen Bereiche von Bildung und Erziehung im Bezug zu staatlichen und zivilgesellschaftlichen Initiativen in ihrem Zusammenwirken zu problematisieren. Mit dem Begriff der Zivilgesellschaft weist Gramsci darauf hin, dass die vermeintlich private Interessenvermittlung und -verallgemeinerung ein Bestandteil staatlicher Regulierung ist (vgl. Demirović 2007).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Pädagogik in kritischer Perspektive keine ‚Sonderaufgabe‘ von Politik darstellt, die delegiert und verwaltet wird, sondern einen integralen Bestandteil der Hegemoniebildung und ihrer Herausforderung ausmacht. Nicht nur ist jedes Verhältnis von Hegemonie in Gesellschaften mit integraler Staatsform ein pädagogisches. Auch pädagogische Verhältnisse, Beziehungen und Adressierungen formieren die Bildung von Hegemonie. Um Herrschaft zu erlangen und auch zu erhalten, reicht ein kurzfristiger Coup nicht aus. Vielmehr werden auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen in einem längeren Prozess einer Verallgemeinerung die eigenen Interessen verankert. Dazu braucht es nicht nur die Führung mit und durch politische Programmatik,

11 Geschrieben im Frühjahr 1845 nach der Veröffentlichung des Marx-Engels-Lenin-Instituts, Moskau, 1932. Engels veröffentlichte die veränderten Thesen 1848.

sondern die Herausbildung historisch kontingenter Lebensweisen und Gewohnheiten, Alltagspraktiken, Denkgewohnheiten und Empfindungsweisen *en gros* ausbildet, mit eigenen Zeitdynamiken, Verbreitungsweisen, in enormem Ausmaß und in kleinen Übersetzungsschritten. Verallgemeinerung findet nicht trichterförmig statt, sondern als dynamische, reziproke Lehr-Lernbeziehung, die mehr ist als eine Bezugnahme von Personen, weil sie im Medium des Ideologischen ihr In-der-Welt-Sein verhandelt.

3. Die Beiträge

Selbstverständlich können die Beiträge einzeln und auch in unterschiedlicher Reihenfolge gelesen werden. Nichtsdestotrotz haben wir versucht, diese in eine irgendwie sinnvolle Reihenfolge zu bringen. So stehen im ersten Teil Bildungsverständnisse im Anschluss an Gramsci im Zentrum:

In dem Interview mit Baidik Bhattacharya, welches in dem Band *Postcolonial Gramsci* (Srivastava/Bhattacharya 2012) erschienen ist und nun in einer ersten deutschen Übersetzung vorliegt, erläutert Gayatri Chakravorty **Spivak**, welche Rolle Gramscis Ideen und Konzepte innerhalb der postkolonialen Theorie einnehmen und welchen Einfluss Gramsci auf die postkolonialen Schriften hatte. Spivak, die eine große Kennerin von Gramscis Schriften ist und gleichzeitig eine der prominentesten Stimmen innerhalb der postkolonialen Studien, entfaltet hier detailliert die verflochtenen Ideengeschichten und gibt einen Einblick in die globale Rezeptionsgeschichte der Gefängnishefte. Gleichzeitig erläutert sie die Weiterentwicklung von Gramscis Konzept der Subalternen innerhalb der postkolonialen und der South Asian Subaltern Studies.

In ihrem Beitrag folgt Nikita **Dhawan** den zwei Konzepten *Desubalternisierung* und *Dekolonisierung* und zeichnet nach, wie die postkoloniale Theorie Gramscis Begriffsapparat nicht nur verwendet, sondern auch erweitert hat. Dabei wird insbesondere Spivaks Einsatz von Gramsci bei der Rahmung ihrer pädagogischen Ideen nachgegangen und kritisch untersucht.

Peter **Mayo** untersucht in seinem Beitrag vielfältige Bezüge auf Gramsci und seiner Rezeption in Ansätzen dekolonialer und postkolonialer Kritik. Er diskutiert, inwieweit Paulo Freire, Edward Said und Bonaventura de Sousa Santos die Einsicht Gramscis verbindet, dass revolutionäre Umwälzungen auf eine intellektuell und kulturell vorbereitete Basis bezogen sind. Für Prozesse der Dekolonisation bedeutet dies, nicht nur bei gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen anzusetzen, sondern auch Pädagogik und Bildung als Felder der Auseinandersetzung zu verstehen. Besonders in pädagogischen Begriffen werden Brüche mit epistemischer imperialer Gewalt und Verschiebungen von Dominanz ermöglicht.

Neelam **Srivastava** untersucht zum einen die Rolle Schwarzer Intellektueller und die damit einhergehenden Herausforderungen in revolutionären Prozessen.

So fragt sie danach, wie die Intellektuellen zwischen den Eliten und den Massen vermitteln. Um diese trickreichen Verhandlungen sichtbar und thematisierbar zu machen, untersucht sie exemplarisch die Schriften der antikolonialen Intellektuellen George Padmore und Frantz Fanon. Srivastava interpretiert die komplizierte Position der antikolonialen Intellektuellen als Version des Problems, dem sich linke Intellektuelle im Arbeiter:innenkampf gegenübersehen; ein Thema, das Gramsci in den Gefängnisheften zentral verhandelt. Das Essay zeigt wichtige Berührungspunkte zwischen der gramscianischen Vorstellung des organischen Intellektuellen und der Vorstellung des kolonisierten Intellektuellen. Es sind dies für die postkoloniale Pädagogik wichtige Fragen, die die Positionierung der postkolonialen Lehrer:innen betreffen.

Was machen wir mit dem Begriff der *Masse*, der bei Gramsci und seinen kommunistischen Zeitgenoss:innen durchaus nicht negativ konnotiert auftaucht? María do Mar **Castro Varela** geht dieser Frage nach und zeigt auf, wie die Manipulation der Massen durch das Naziregime und im spanischen sowie italienischen Faschismus liberale wie auch linke Pädagog:innen auf Abstand gehen ließ und was die vielleicht auch weniger guten Folgen davon sind. Adorno sind Massen in seinen kulturpessimistischen Schriften nichts als ein Gräuelp, während Gramsci davon überzeugt ist, dass die Massen mobilisiert werden müssen. Massenpsychologische Schriften von Freud, LeBon und Ortega y Gasset werden in den Beiträgen herangezogen, um Gramsci gegen den Strich zu lesen und eine rekalibrierte Idee von „Massenbildung“ herzustellen.

In ihrem Text entfaltet Ursula **Apitzsch** warum, Gramsci folgend, die Schule als einer der bedeutsamen Bestandteile der Hegemonie des Staates zu verstehen ist. Apitzsch zeigt, dass die Ideen einer Bildung für die Massen damit einhergehen, dass jede soziale Gruppe ihrem eigenen Schultypus zugeteilt wird, um dort eine bestimmte traditionelle Funktion, die für diese Gruppe bestimmt ist, festzuschreiben. Wir sehen, wie Hegemonie stabilisiert wird, indem die Schule die Aufgabe übernimmt, unterschiedliche Gruppen intellektuell und sozial herzustellen. Auch und insbesondere aus diesem Grund ist für Gramsci die Schule ein wichtiges soziales und politisches Terrain, in das es zu intervenieren gilt.

Jan **Niggemann** zeigt auf, warum im Denken Gramscis Pädagogik weder einen getrennten Bereich noch eine leichtfertig zu übergehende Theorie und Praxis darstellt. Anders als für viele Rezipient:innen ist Pädagogik für Gramsci sowohl Medium wie Modus, in dem und durch den Ideologien verhandelt und angeeignet, transformiert und verbreitet werden. In den alltäglichen Übersetzungen von Ideen in Praktiken, von Rahmungen in Handlungsoptionen wird zwischen Gruppen ausgehandelt, wo, wie und wer mit welchen Ressourcen in Auseinandersetzungen um Hegemonie eintreten kann. Terrains der Kämpfe werden staatlich-zivilgesellschaftlich abgesteckt und begrenzt, ungleiche Akteure spielen ihre Vorteile aus, ohne den Kontakt zu den ihnen Nachfolgenden abreißen zu lassen. Der Text hebt hervor, wie tiefgreifend die pädagogische Dimension in den

Hegemoniebegriff Gramscis eingelassen ist und wie relevant Konzepte wie *Konformismus*, *Intellektuelle* und *Alltagsverstand* bleiben.

Der zweite Teil versammelt Texte, die sich mit Rezeptionsgeschichten auseinandersetzen und damit einen Beitrag zur Kontextualisierung gramscianischer Ideen leisten.

Uwe **Hirschfeld** und Chiara **Mezzasalma** führen ein Gespräch über Wege und Umwege der Gramsci-Rezeption. Sie nutzen einerseits ihre verschiedenen Ausgangspunkte und Eingebundenheiten für den Austausch über die verschlungenen Wege und Konjunkturen der Gramsci-Rezeption, erinnern andererseits aber auch an Verdienste der frühen Auseinandersetzung und der ersten gesammelten Auswahl. Sie gehen dabei besonders auf die prominente Rolle des Argument Verlags und des *Historisch-kritischen Wörterbuchs des Marxismus* (HKWM) ein. Die deutschsprachige kritische Ausgabe von Gramscis Gefängnisheften war von Beginn an ein Projekt von ost- und westdeutschen Wissenschaftler:innen, ihre Verbreitung und kritische Aneignung wurde so erst möglich.

Cecilia **Pato** geht in Gramscis Schriften – in den Gefängnisheften wie auch in seinen journalistischen Texten – der Frage nach, inwieweit die Entwicklung einer Philosophie der Praxis pädagogisch gedacht werden muss. Ziel der Philosophie der Praxis sei schließlich, so stellt Pato fest, die Schaffung eines selbstreflektierenden und selbstbewussten Subjekts, das die Funktionen eines organischen Intellektuellen übernehmen kann. „Jede Möglichkeit, neue Bedeutungen zu schaffen“, konstatiert sie, „ist mit einer pädagogischen Herausforderung verbunden“, so dass der Begriff der Hegemonie eine Artikulation zwischen pädagogischer Praxis und Ideologie darstelle.

Roland **Atzmüller** argumentiert für eine systematische Berücksichtigung der pädagogischen Dimension des Hegemoniekonzeptes. Im Neoliberalismus kam es zu einer Intensivierung hegemonialer Herrschaft durch die Ausweitung von Pädagogik. Atzmüller rekonstruiert die enge Verschränkung von Politik und Pädagogik bei Gramsci und bezieht sie auf die krisenhafte Konjunktur gesellschaftlicher Transformationen im Neoliberalismus. Die massive Ausweitung von Pädagogik in Selbsttechniken und Regierungstechnologien werden als individuelle Krisenbewältigung verständlich, mit deren Hilfe aktuelle Umbrüche zu pädagogischen Problemen des Humankapitals umgedeutet und den Einzelnen zur Bearbeitung überantwortet werden. Soziale Ausschlüsse, die konstitutiv für Hegemonie sind, werden individualisiert und pädagogisiert. So werden strukturelle Bedingungen der Pädagogisierung personalisiert und die in ihnen artikulierten Kräftekonflikte unsichtbar gemacht.

Obwohl er vor allem journalistisch tätig war, wird Gramscis redaktionelle Tätigkeit kaum als Bestandteil seiner Bildungsauffassung interpretiert. Dieser Spur folgt der Beitrag von Ines **Schwerdtner**. Formen und Formate des Publizierens sind welterschließende Kritikweisen, die ein Programm verfolgen. In dieser

organisierten und organisierenden Kritikform verband Gramsci eine Verarbeitung gesellschaftlicher Kämpfe mit der persönlichen intellektuellen Entwicklung eines jeden Redaktionsmitglieds. Redaktionen werden Schulen der Kritik, in der unter dem Dach eines geteilten Interesses unterschiedliche Perspektiven kritisch durchgearbeitet werden. Schwerdtner unterscheidet in innere und äußere Bildungszirkel, denen es mit Disziplin und Schulung gelingen kann, die Selbstentwicklung zum Motor politischer Strategie und Bildung zu machen. So ließe sich an Gramsci anschließend eine Ethik und Methode der wechselseitigen Kritik auch für aktuelle redaktionelle Arbeit begründen.

Die Beiträge im dritten Teil beschäftigen sich mit Schule, Sprache und den Künsten als Terrains der Kämpfe der Hegemoniebildung:

Natascha **Khakpour** zeigt, wie Schule als Ort verstanden werden kann, der strukturiert ist von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen und an dem diese wiederum reproduziert werden. Unter Rückgriff auf das Konzept des Integralen Staates wird Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie verstanden. Anhand der versuchten Reform hin zu einem weniger selektiven Schulsystem in Hamburg und einer Interviewsequenz, in der Mikropraktiken der Konsensproduktion am Beispiel der Schulsprache Deutsch rekonstruiert werden, wird diskutiert, dass beide Beispiele als Aspekte der Reproduktion derselben hegemonialen Verhältnisse analysiert werden können. Mit der Betonung des Ringens ist jedoch die Kontingenz und potenzielle Veränderbarkeit von (schulischen) Verhältnissen angesprochen.

Angesichts des anhaltenden Interesses an Gramsci vonseiten rechter und rechtsradikaler Gruppen beleuchten Anne **Kater** und Georg **Gläser**, wie selektiv, elitär und strategisch sich die Neue Rechte an Gramsci bedient. Wo Gramsci selbst an der Überwindung von Spaltungen in Führung und Nachfolge, in Elite und Massen arbeitete, so suchen sich Ansätze der Neuen Rechten vor allem jene Aspekte heraus, die die Notwendigkeit der ideologischen Übernahme zentraler Organe und Medien der Meinungsbildung betonen. Sie deuten Gramscis Schriften einseitig als Legitimation von Führung und Disziplin. Damit verbunden ist eine anti-intellektuelle Bildungsauffassung, die mittels einer Pädagogik „von oben“ auch für Teile der Mittelklasse ein anschlussfähiges Projekt darstellt, wie sich an den Erfolgen von Thilo Sarrazin, Bernhard Bueb und weiteren vor allem in den Kämpfen um die Hegemonie aktueller Bildungs- und Erziehungsweisen zeigt.

Alessandra **Marchi** reflektiert ausgehend von dem regelmäßig auf Sardinien durchgeführten Wettbewerb *Immaginando Gramsci*, wie eine geschichtlich eingeordnete Vorstellung des Lebens und der Ideen Antonio Gramscis mit Schüler:innen mehr als nur Erinnern an Vergangenes ist, sondern wie sich Verbindungen zu den aktuellen Fragen der Schüler:innen herstellen lassen. Ausgehend von der eigenen, im Rahmen von freiwilliger Vereinsarbeit durchgeführter Bildungspraxis werden die Möglichkeiten einer gramscianisch inspirierten Gestaltung von Lehr-Lern-Verhältnissen reflektiert.

In ihrem Beitrag beziehen Paul **Mecheril** und Matthias **Ranger** Gramscis systematische Verschränkung von Politik und Pädagogik im Hegemoniekonzept auf die Verwobenheit von Staat und Zivilgesellschaft. So können sie die widersprüchliche Position der intellektuellen Lehrerin in der Migrationsgesellschaft skizzieren, die als normative Orientierung in den natio-ethno-kulturellen Differenzen schulischer Ordnung fungiert. Sie wird als Figur einer Intellektuellen mit Gramscis Vorstellung der Funktion organischer Intellektueller in den Dialog gebracht. So kann sie als normatives Leitbild dienen, dem sowohl reflektierend wie intervenierend zu folgen ist, um zur Analyse der Debatten um Emanzipation unter den Bedingungen von (schwindender) Hegemonie beizutragen.

Natascha **Khakpour** und Magdalena **Strasser** befassen sich mit der Frage sprachlicher Verhältnisse, wie sie sich im Anschluss an Gramsci darstellen und untersuchen lassen. Anhand der Diskussion des historischen Beispiels des sprachlichen Einigungsprozesses im Italien des *Risorgimento* werden drei Thesen formuliert, die sich als produktiv für die herrschaftskritische Untersuchung aktueller sprachlicher Verhältnisse erweisen könnten.

Kunst und Literatur bilden unverzichtbare Bereiche für die Entwicklung intellektueller Unabhängigkeit. Neben der intellektuellen Disziplin und der Bildung von ästhetischen Urteilen bleibt, so Ingo **Pohn-Lauggas** in seinem Text, entscheidend, wie die historische und kritische Aneignung des bestehenden Kanons vollzogen wird. Erst auf der Grundlage des Erkennens und Einordnens der geschichtlichen Entwicklung sowie der sozialen Funktion von Literaturgattungen und kulturellen Artefakten wird verständlich, welche Funktionen sie für die Hegemoniebildung erfüllen, oder ob sie den Kanon im gramscianischen Sinn eines *Geistes der Abspaltung* kritisieren, um ihn der Veränderung und Erweiterung zugänglich zu machen. Hegemonie können subalterne Gruppen erlangen, wenn sie sie gegen, aber aus der bestehenden Kultur und über sie hinausweisend begründen können.

Wie innerhalb einer kritischen Kunst Hegemonie erzeugt wird, legt Leila **Haghighat** in ihrem Beitrag dar. Da Kunst eine Arbeit am Imaginären ermöglicht, ohne zugleich zu klassifizieren oder selbst identifizierbar zu sein, ermöglicht sie Brüche und Überschreitungen aus dem Gegebenen. Zugleich werden disparate Ideen elitärer oder edukativer Kunstvermittlung oft zu unterschiedlichen Arten, den utopischen Überschuss einer ganz anderen Hegemonie einzukassieren. So legt Haghighat dar, wie zentrale Begriffe Gramscis (wie *Transformismus* oder *Alltagsverstands*) auch für das Feld der zeitgenössischen Kunst nach dem educational turn der Kunst- und Kulturwissenschaften produktiv sind, um zwischen hegemoniebildenden und transgressiven Momenten zu unterscheiden. So ließe sich auch im Kunstbereich an eine kritische Entwicklung des Alltagsverstands mit ästhetischen Mitteln anknüpfen.

Der Band endet mit einer künstlerischen Reflexion. Federica **Bueti** und Jan **Verwoert** sind zwei Künstler:innen, Kurator:innen und Autor:innen, die sich

in ihren Arbeiten unter anderem mit Fragen von Bildung auseinandersetzen. Der hier aufgenommene Text beginnt mit Buetis Erinnerungen an ihren Großvater – Gramscianer und Lehrer – und verweist auf die Paradoxie, Autonomie und Emanzipation verordnen zu wollen. Denn, wie sie feststellen: „Indem linke Pädagog:innen (Intellektuelle, Künstler:innen, Politiker:innen) den Wunsch nach Emanzipation vorwegnehmen, beleidigen und amputieren sie notorisch die Wünsche der Menschen, die sich an sie wenden.“

4. Ausblick

Während wir versucht haben, verschiedene Positionen und Rezeptionslinien mit den versammelten Beiträgen zueinander in Beziehung zu setzen, konnten weitere relevante Felder keine Berücksichtigung finden, deren systematische Untersuchung mit gramscianischen Perspektiven uns lohnenswert erscheinen. In groben Pinselstrichen sind diese:

- a) *Migration/Flucht*. Angela Davis zufolge ist die wichtigste Bürgerrechtsbewegung des 21. Jahrhundert die Bewegung, die sich für die Rechte von Migrant:innen und flüchtenden Menschen einsetzt. Sie bemerkt: „Wir neigen dazu, die Kämpfe zu sehen, aber wir übersehen oft den größeren Kontext, in dem die Migration stattfindet, und das Fortbestehen der kolonialen Rahmenbedingungen in dieser postkolonialen Ära“.¹² Rassismuskritik kann nicht abgekoppelt werden von Fragen der Migrations- und Fluchtbewegungen und diese wiederum können nicht verstanden werden ohne eine postkoloniale Reflexion. Auch in den deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungswissenschaften finden die Themen Migration, Flucht, Rassismus und Dekolonisierung zunehmend Raum. In der Vielfalt von Arbeiten, Schriften und Forschungsprojekten in diesen Feldern sind gramscianische Konzepte nicht wegzudenken. Gramsci selbst hat Fragen der Migration und des Rassismus bearbeitet. Dennoch müsste sich gerade für die rassismustheoretische Auseinandersetzung in empirischen Zugängen weiterhin damit befasst werden, ob und wie sich seine Konzepte übersetzen lassen.
- b) *Dekolonisierung*. Postkoloniale Theorie hat seit ihren Anfängen Gramscis Schriften genutzt, um die folgenreichen Prozesse, die eine Kolonisierung ermöglichten und weiterhin stabilisieren, zu beleuchten. So kann Spivaks Werk ohne ein vertieftes Verständnis von Gramscis Denkart und Konzepten nur unzureichend erschlossen werden (siehe Dhawan in diesem Band). Bei Spivak (etwa 1990, 2012) findet sich auch dieselbe leidenschaftliche Parteilichkeit für

12 Siehe <https://news.harvard.edu/gazette/story/2018/04/angela-davis-speaks-on-immigration-at-harvard/> (Abfrage: 03.02.2023; Übers. Hrsg.).

Bildung und die Auffassung, die sie mit Gramsci teilt, dass die Unterworfenen von der Bildungsentfernung befreit werden müssen, damit nicht nur ihre revolutionäre Kraft sich entfaltet, sondern sie auch in die Lage versetzt werden, zu regieren (siehe etwa Tuck/Yang 2012).

- c) *Klimawandel*. Angesichts gesellschaftlicher Debatten, die sich nur zu gern auf die Frage beschränken, wie hart welche Formen zivilen Protests zu bestrafen wären, ließe sich unter Hinzuziehung von *Alltagsverstand* und *Hegemonie* unter anderem fragen, welche Formen globaler Ungleichheiten angesichts ökologischer Krisen damit dethematisiert werden.
- d) *Digitalisierung*. Die fortschreitende Digitalisierung der Welt könnte uns davon überzeugen, dass ein vordigitaler Denker wenig behilflich sein kann, um aktuelle Gesellschaftsanalysen voranzubringen. Doch denken wir an Gramscis Beschreibung des Fordismus wird schnell deutlich, dass die Entfremdung andere Formen angenommen hat, aber die Tatsache der Entfremdung gegeben bleibt. Die Industriearbeiter:innen waren für Frederick W. Taylor noch „dressierte Gorilla“, deren Körper entwickelt waren, aber deren Verstand untrainiert blieb, so dass ihre Körperkraft ausgebeutet werden konnte. Ihre Produktionsweise wurde von einer Lebensweise begleitet, die sie in die Freizeit verlängerte und Teilhabe an Konformität band (vgl. Barfuss 2002). Gegenwärtige Produktions- und Lebensweisen bringen eine massive Pädagogisierung und Psychologisierung mit sich. Sie dienen der Intensivierung von flexibilisierter digitaler Arbeit und Dienstleistungen, die die Selbstregierung in die Selbstführung der Einzelnen hinein verlagert. Die Pandemie hat uns vor Augen geführt, wie schnell sich verschwörungstheoretische Ideologien ausbreiten können und wie wenig effektiv sich die klassische Bildung bei dem Versuch gezeigt hat, solche Entwicklungen zu stoppen (siehe kritisch dazu Bayramoğlu/Castro Varela 2021). Würde das Konzept organischer Intellektueller etwa zur Analyse der Gig Economy taugen?
- e) *Autoritarismus*. Entgegen einer an die Autoritarismusstudien der Kritischen Theorie anschließenden Perspektive kann mit Gramsci argumentiert werden, dass Autorität ein integraler Bestandteil von Hegemonie ist. Eine Krise von Hegemonie innerhalb einer bestimmten Konjunktur wird dann als verursacht von dem der „Masse“ inhärenten autoritären Potential argumentiert. So wird Masse als gesetzt falsch verstanden (kritisch dazu Castro Varela in diesem Band). Kämpfe um Autoritarismus werden von essentialistischen Verteidigungsstrategien bestimmt, anstatt sie als Kämpfe um Hegemonie, Autorität, Führung und gesellschaftliche Verteilung zu untersuchen, die auch auf pädagogischen Feldern verschärft ausgetragen werden (vgl. Niggemann 2022).
- f) *Subalternisierung*. Armut nimmt zu und wenn wir auch nicht mehr von derselben Eindeutigkeit der Klassengesellschaft sprechen können, wie zwischen den Weltkriegen, so bleibt das, was Spivak als „Klassenapartheid“ (Spi-

vak 2008, S. 32) beschrieben hat, die auf der Trennung von Kopf- und Handarbeit basiert, erhalten (siehe auch Candeias 2003, S. 72). Die körperliche schwere Arbeit, die die europäischen Industriearbeiter:innen leisten mussten, wird Schritt für Schritt ersetzt durch eine dehumanisierende Bildschirmarbeit, die von der Anforderung begleitet wird, sich auf der Höhe der Zeit permanent neu zu erfinden und weiterzuentwickeln, indem sich jede als Bildungsmanagerin ihrer selbst begreift. Subalternisierung stellt einen Zugang zur Analyse dessen dar, dass immer mehr und mehr Menschen von den Möglichkeiten abgehängt werden, zu verstehen und zu regieren. Gleichzeitig wurden prekäre Arbeitsverhältnisse weltweit normalisiert – sie sind aus dem heutigen Raubkapitalismus nicht mehr wegzudenken.

- g) *Gender*. Als letztes Feld sehen wir die Pluralisierung und Erweiterung der Fragen um Geschlecht und auch Sexualität. Wurde viel zu lange Heteronormativität als unhinterfragte Grundlage in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften gesetzt, so sind diese Zeiten vorbei (etwa Castro Varela/Hartmann 2022). In Gramscis Gefängnisheften werden wir Stichwörter wie trans, cis, queer oder nicht-binär sicher nicht finden, doch taugen beispielsweise seine anti-essentialistischen Analysen zur Herstellung von Konsens dazu, ein pädagogisches Eingreifen zu bestimmen, das nicht auf binäre Identifizierungen angewiesen ist.

Welche Erklärungsstärke haben Gramscis Konzepte im Hier und Jetzt? Kann eine Rekalibrierung und Justierung vielleicht besser gelingen, wenn wir diese im Sinne einer queeren postkolonialen Perspektive bewusst kontrapunktisch vornehmen? Um einen globalen, digitalisierten Kapitalismus effektiv begegnen zu können, benötigen wir veränderte theoretische Werkzeuge. Wir hoffen, dass der hier nun vorliegende Band Ideen anbietet, wie an und mit Gramsci weitergearbeitet werden kann, um Veränderungen, Krisen aber auch subjektive Möglichkeiten als integrale Perspektive zu begreifen, in deren Horizont Hegemonie gegen bestehende Dominanz gebildet werden kann. Wir hoffen deswegen auf eine intensive Gramsci-Rezeption in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften, der es gelingt, seine Argumente und Konzepte nicht nur zu nutzen, sondern zu erneuern.

Literatur

- Adamson, Walter L. (1983): *Hegemony and Revolution. A Study of Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Altwater, Elmar (1987): Gramsci in der BRD: Eine Theorie wird gefiltert. In: *Prokla* 66, S. 161–168.
- Anderson, Perry (1976/2020): *The Antinomies of Antonio Gramsci*. London: Verso.
- Apitzsch, Ursula (Hrsg.) (1993): *Neurath, Gramsci, Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung* (Argument. Sonderband; N. F., 207). Berlin; Hamburg: Argument.
- Apitzsch, Ursula/Kammerer, Peter/Natoli, Aldo (Hrsg.) (1994–2008): *Antonio Gramsci – Gefängnisbriefe II*. Hamburg: Argument.

- Bal, Mieke (2002): *Travelling Concepts in the Humanities: A Rough Guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Barfuss, Thomas (2002): *Konformität und bizarres Bewusstsein. Zur Verallgemeinerung und Veraltung von Lebensweisen in der Kultur des 20. Jahrhunderts*. Hamburg: Argument.
- Bayramoğlu, Yener/Castro Varela, María do Mar (2021): *Post/Pandemisches Leben. Eine neue Theorie der Fragilität*. Bielefeld: transcript.
- Becker, Lia/Candeias, Mario/Niggemann, Jan/Steckner, Anne (2019): *Gramsci lesen! Einstieg in die Gefängnishefte*. 5. Auflage. Hamburg: Argument.
- Bellamy, Richard (1990): *Gramsci, Croce and The Italian Political Tradition*. In: *History of Political Thought* 11, H. 2, S. 313–337.
- Bernhard, Armin (2005): *Antonio Gramscis Politische Pädagogik*. Hamburg: Argument.
- Buci-Glucksmann, Christine (1987): *Gramsci and the State*. London: Lawrence and Wishart.
- Buckel, Sonja/Fischer-Lescano, Andreas (2007): *Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis*. Baden-Baden: Nomos.
- Candeias, Mario (2003): *Neoliberalismus, Hochtechnologie, Hegemonie. Grundrisse einer transnationalen kapitalistischen Produktions- und Lebensweise. Eine Kritik*. Hamburg: Argument.
- Candeias, Mario (2007): *Gramscianische Konstellationen. Hegemonie und die Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen*. In: Merkens, Andreas (Hrsg.): *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*. Hamburg: Argument, S. 15–32.
- Castro Varela, María do Mar (2020): *Tertium Comparationis*. *Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft. Sonderheft „Postkoloniale Pädagogik“*, 26, Heft 1.
- Castro Varela, María do Mar (2022): *Schule, Nationalstaat und die Vermittlung von Herrschaftswissen. Postkoloniale Betrachtungen*. In: Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Lehrer:innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 36–49.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (3. Auflage). Bielefeld: transcript/UTB.
- Castro Varela, María do Mar/Hartmann, Jutta (2022): *Fokussierte Perspektiven. Herausforderungen heteronormativitätskritischer Forschung im Kontext Sozialer Arbeit*. In: Kasten, Anna/von Bose, Käthe/Kalender, Ute (Hrsg.): *Feminismen in der Sozialen Arbeit. Debatten, Dis/Kontinuitäten, Interventionen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 26–41.
- 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.
- Fiori, Giuseppe (2013): *Das Leben des Antonio Gramsci. Eine Biografie*. Berlin: Rotbuch Verlag.
- Giroux, Henry A. (2000): *Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals: Youth, Littleton, and the Loss of Innocence*. In: *JAC. A Journal of Composition Theory*, 20, H. 1, S. 9–42.
- Giroux, Henry A. (2003): *Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle*. In: *Educational Philosophy and Theory* 35, H. 1, S. 5–16.
- Graf, Ruedi/Jehle, Peter (2002): *Editorische Vorbemerkung*. In: *Gramsci, Antonio (1991ff.): Gefängnishefte Band 10. Kritische Ausgabe in 10 Bänden*. Hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): *Gefängnishefte. Kritische Ausgabe in 10 Bänden*. Hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument.
- Guha, Ranajit (2009): *The Small Voice of History*. New Delhi: Permanent Black.
- Hall, Stuart (1987): *Gramsci and Us*. In: *Marxism Today* 6, S. 16–21.
- Haug, Wolfgang Fritz (1994): *Einleitung*. In: *Gramsci, Antonio (1994): Gefängnishefte. Band 6*. Hrsg. von Wolfgang Fritz Haug. Berlin: Argument, S. 1195–1222.
- Haug, Wolfgang Fritz (2004) *Gefängnishefte. Band 10*. Hrsg. von Wolfgang Fritz Haug. Berlin: Argument.
- Haug, Wolfgang Fritz (2012): *Linie Luxemburg Gramsci*. In: *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus Band 8/I – Krisentheorien bis Linie Gramsci-Luxemburg*. Hrsg. von Institut für Kritische Theorie Inkrit. Berlin/Hamburg: Argument, Spalte 1122–1152. <https://www.wolfgangfritzhaug.inkrit.de/documents/PhilologieGramsci-Benjamin-04.pdf>

- Hirschfeld, Uwe (2007): Mit Gramsci die Politik Sozialer Arbeit verstehen. In: Merkmens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. (AS 305) Hamburg: Argument, S. 98–109.
- Holst, John D./Pizzolato, Nicola (2017): Antonio Gramsci – A Pedagogy to Change the World. Charm: Springer.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1944/1988): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Jessop, Bob (1990): State Theory: Putting the Capitalist State in Its Place. Cambridge: Polity Press.
- Kaindl, Christina (2008): Emotionale Mobilisierung. „Man muss lange üben, bis man für Geld was fühlt“. In: Huck, Lorenz/Kaindl, Christina/Lux, Vanessa/Pappritz, Thomas/Reimer, Katrin/Zander, Michael (Hrsg.): „Abstrakt negiert ist halb kapiert“ – Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft. Marburg: BdWi-Verlag, S. 65–86.
- Kebir, Sabine (1980): Die Kulturkonzeption Antonio Gramscis – Auf dem Wege zur antifaschistischen Volksfront. Berlin: Akademie-Verlag.
- Khakpour, Natascha (2023): Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Khakpour, Natascha/Mecheril, Paul (2018): Klasse oder die Moralisation des Scheiterns. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul: Heterogenität und Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Reihe Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), S. 133–158.
- Krenz-Dewe, Daniel/Mecheril, Paul (2014): Einsicht, Charisma, Zwang. Die illusionären Grundlagen pädagogischer Führung und Nachfolge. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 41–65.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2020): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.
- Liu, Lydia (1995): *Translingual Practice: Literature, National Culture, and Translated Modernity – China, 1900–1937*, Stanford: Stanford University Press.
- Marx, Karl (1844/1962): Thesen über Feuerbach. In: Karl Marx – Friedrich Engels – Werke, Bd. 3. Berlin/DDR: Dietz Verlag, S. 5–7.
- Mayo, Peter (2007): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire: Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg: Argument.
- Markard, Morus (1999): Gramsci und psychologische Praxis oder: Psychologische Praxis als Austragungsort ideologischer Konflikte. In: Forum Kritische Psychologie 40. Hamburg, Argument, S. 50–59. <https://www.kritische-psychologie.de/1999/gramsci-und-psychologische-praxis>
- McLaren, Peter (1999): Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hrsg.) (2015): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript.
- Merkmens, Andreas (2004): Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis. In: Merkmens, Andreas (Hrsg.): Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung. Hamburg: Argument, S. 6–46.
- Merkmens, Andreas (2006): Hegemonie und Gegen-Hegemonie als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis politische Pädagogik. In: Rosa-Luxemburg-Bildungswerk Hamburg e. V. (Hrsg.): Hamburger Skripte 15, S. 4–24.
- Möhring, Cornelia/Rego Diaz, Victor (1999): Die Relevanz Gramscis für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit. In: Forum Kritische Psychologie 40. Hamburg: Argument, S. 92–99.
- Niggemann, Jan (2016): Wozu brauchen die das? Bildung als gelebte Philosophie der Praxis. In: Geuenich, Stephan, Krenz-Dewe, Daniel, Niggemann, Jan, Pfütznert, Robert und Witek, Kathrin (Hrsg.): Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 58–71.
- Niggemann, Jan (2022): Der diskrete Charme der Autorität? Elemente pädagogischer Autorität und Autorisierungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Petra, Adriana (2022): Intellectuals and Communist Culture. Itineraries, Problems, and Debates in Post-war Argentina. London: Palgrave Macmillan.
- Poulantzas, Nicos (1973): Political Power and Social Classes. London: NLB.

- Rangger, Matthias (2021): Nie wieder und das Politische von Bildung. In: Gensluckner, Lisa/Ralser, Michaela/Thomas-Olalde, Oscar/Yildiz, Erol (Hrsg.): Die Wirklichkeit lesen. Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 93–114.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Said, Edward (1978): Orientalism. New York: Vintage.
- Said, Edward (1983): The World, the Text and the Critic. Cambridge: Harvard University Press.
- Said, Edward (1993): Culture and Imperialism. London: Chatto & Windus.
- Said, Edward (2000): Reflections on Exile and Other Essays. Cambridge: Harvard University Press.
- Salgado, Rubia (2015): Aus der Praxis im Dissens. Wien: transversal texts.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues. Hrsg. von Sarah Harasym. New York/London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): The Spivak Reader. Hrsg. v. Donna Landry and Gerald Maclean. New York [u. a.]: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): Righting Wrongs. In: The South Atlantic Quarterly 103, H. 2/3, S. 523–581.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Other Asias*, Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge: Harvard University Press.
- Srivastava, Neelam/Bhattacharya, Baidik (2012): The Postcolonial Gramsci. London/New York: Routledge.
- Tuck, Eve/Yang, K. Wayne (2012): Decolonization is not a metaphor. In: Education & Society [Decolonization: Indigeneity] 1, H. 1, S. 140.
- Winter, Rainer (2006): Kultur, Reflexivität und das Projekt einer Kritischen Pädagogik. In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hrsg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld, transcript, S. 21–50.

Teil I

Bildungsverständnisse

Gramsci und das postkoloniale Projekt¹

Ein Interview mit Baidik Bhattacharya

Gayatri Chakravorty Spivak

Baidik Bhattacharya: Lassen Sie uns mit der Beziehung zwischen Gramsci und den postkolonialen Studien beginnen. Eines der zentralen Anliegen dieses grenzüberschreitenden Dialogs war der Begriff der „Subalternen“. 1995 haben Sie geschrieben: „Obwohl ich zuerst bei Gramsci auf den Begriff gestoßen bin, habe ich ihn in seinem gegenwärtigen Gebrauch durch die Arbeiten der Subaltern Studies Group kennengelernt. Durch die Veröffentlichung von *Selected Subaltern Studies* hat das Wort inzwischen etwas von seiner definitorischen Kraft eingebüßt“ (*The Spivak Reader*, S. 280 f.). Könnten Sie näher darauf eingehen, welche Geschichte dieses Wort mit begrenzter „definitorischer Kraft“ in der Zwischenzeit durchlaufen hat? Und könnten Sie an diesem Beispiel erläutern, wie sie den Einfluss von Gramscis Werk auf das postkoloniale Projekt einschätzen?

Gayatri Chakravorty Spivak: Das ist eine schwierige aber wichtige Frage, nicht wahr? Unter definitorischer Kraft verstehe ich das Vermögen, Definitionen zu geben, die zugleich Faustregeln sind, damit wir vorankommen, statt einfach nur Wissen als Macht zu produzieren. Das wurde von Anfang an von dem unterlaufen, was Edward W. Said „reisende Theorie“ genannt hat. Die Vereinigten Staaten sind ein Ort, an dem die intellektuelle Kommodifizierung ein extremes Ausmaß erreicht hat – und ich denke, wir sollten heute, in Zeiten der Globalisierung, nicht immer nur von den USA sprechen, aber nehmen wir die USA als Kürzel. Also, ich würde sagen, eine gute Absicht meinerseits, nämlich die, die Arbeiten der Subaltern Studies Group für diejenigen von uns, die in den USA lehrten, zugänglicher zu machen, hat unvermeidlicherweise zu einer gewissen Verwässerung des Wortes geführt. Raymond Williams würde das die Dominante nennen, die sich Opposition als Alternative aneignet; Herbert Marcuse und Robert Paul Wolff würden von „repressiver Toleranz“ sprechen. (Ich sollte wahrscheinlich noch hinzufügen, dass die Mitglieder der Subaltern Studies Group selbst nicht besonders scharf darauf waren, sich in dieser internationalen Beliebtheit zu sonnen. Sie genossen bei den Fachleuten ja ausreichend Ansehen.) Als Ergebnis dieser

1 Das Interview mit Baidik Bhattacharya erschien im englischen Original 2012 im Sammelband *The Postcolonial Gramsci*, hrsg. v. Neelam Srivastava und Baidik Bhattacharya. Wir danken Gayatri Chakravorty Spivak für die freundliche Genehmigung, es in der deutschen Übersetzung hier erneut abzudrucken. Der Text wurde von Alwin Jorga Frank übersetzt. ©Gayatri Chakravorty Spivak Columbia University

Verwässerung suchte sich der Anspruch auf „einheimisches Informantentum“ seitens der sozial aufstrebenden oder nach sozialem Aufstieg strebenden neuen Immigrant:innen nach 1965 ein neues Wort zur Selbstbeschreibung; nicht mehr nur „einheimische Informant:innen“ – das war ja nie deren Bezeichnung, es war meine. „Subaltern“ wurde so aber zum Anspruch auf eine bestimmte Form undifferenzierter Opferrolle. Ich zitiere hier immer Fredric Jamesons überraschendes Axiom: „subaltern sind alle, die sich unterlegen fühlen.“ Das ist der erste Teil meiner Antwort, der leichtere Teil.

Was Gramscis Rolle angeht: In einem Aufsatz, den ich kürzlich im Newsletter der *International Gramsci Society* gelesen habe, der aber vorher schon andernorts, in einer englischsprachigen italienischen Zeitschrift, erschienen war, hat Giorgio Baratta darauf aufmerksam gemacht, dass Gramsci beinahe der einzige unter den älteren kommunistischen Theoretiker:innen ist, auf den das Schicksal des real existierenden internationalen Kommunismus nicht negativ abgefärbt hat. Baratta warnt uns, dass Gramsci heute mehr und mehr als liberaler Demokrat gelesen wird, während er und ich glauben, dass Gramsci ein demokratischer Kommunist ist. Von Westbengalen aus, nach dem Zusammenbruch der Linken, ist es schwierig, dieses Projekt zu erneuern, weil die lokale Ausformung einer internationalen Denkweise die Linke hier ratlos, korrupt und bei Wahlen irrelevant gemacht hat. Aber ich greife voraus. Als die Leute von den Subaltern Studies sich in den frühen 1980ern von Gramsci inspirieren ließen, ging es ihnen, glaube ich, darum, dass Gramsci ein Subjekt außerhalb der Logik des Kapitals ausgemacht hatte, das sich mit der regulären Geschichtsschreibung des modernen Indien nicht untersuchen ließ. (Infolge der Veröffentlichung von *Selected Subaltern Studies* wurden auch in Lateinamerika Subaltern-Studies-Gruppen ins Leben gerufen. Der Einfluss Gramscis war dort aber kaum spürbar.) Ranajit Guha und seinem Kollektiv ging es bei Gramsci aber um diesen Ort außerhalb der Logik des Kapitals. Das findet in Dipesh Chakrabartys erstem Buch seinen Widerhall. Schon in diesem frühen Stadium hat Barun De darauf hingewiesen, dass diese Sichtweise Gramsci nicht ganz getreu ist. Für mich ist das eine gute Sache, intellektueller Aktivismus, der ein starkes Original reterritorialisiert.

Wir müssen aber auch die Unterschiede zu Gramsci zur Kenntnis nehmen. In seinen Notizen zur *Geschichte der subalternen Klassen: Methodologische Kriterien* gibt Gramsci im zweiten Absatz eine wirkmächtige Definition, die ich in meiner eigenen Sprache folgendermaßen auf den Punkt bringen möchte: Den subalternen Klassen gelingt es nicht, „Staat“ zu werden. Das geht dem Kreislauf der Staatsbürgerschaft noch voraus, auch wenn genau das schon impliziert wird. Aber Gramsci spricht hier davon, wie Geschichte geschrieben werden soll. Er weist darauf hin, dass es unmöglich ist, Quellen zu finden. Daher die berühmte Metapher von den „Spuren ohne Inventar“. Bei den Subalternen Südasiens liegt der Fall aber anders. Erstens, weil es im Kolonialismus niemandem gelingt, „Staat“ zu werden – den Einheimischen nicht, aber auch nicht dem Indian Civil

Service, den Deputy Magistrates und so weiter. Denen gelingt das auch nicht wirklich. Zweitens gibt es im Gegenteil einen Überfluss an Quellen. Deshalb war auch die Herausforderung eine andere. Mit anderen Worten: das Bewusstsein der Subalternen oder das subalterne Bewusstsein aus den Texten der Elite herauskitzeln, das war nicht Gramscis Idee. Für mich ist das aber nicht problematisch. Es ist eben der historische Stempel, den die Arbeiten der südasiatischen Subaltern Studies tragen.

Aber zurück zu Gramsci. Wie Sie wissen, war Palmiro Togliatti Gramscis literarischer Nachlassverwalter. Obwohl sie Freunde und Weggefährten waren, bestanden zwischen Togliatti und Gramsci erhebliche politische Differenzen, was die Beziehungen zu Moskau und eine Reihe anderer Dinge betraf, die hier keine Rolle spielen sollen. Und es war Togliatti, der Gramscis Werk so aufteilte, wie es dann in Europa und Großbritannien rezipiert wurde. In diesem Prozess ging aber Gramscis Artikulation dessen verloren, was ich die methodisch-methodologische Differenz im Zeichen der Subalternen genannt habe. (Im Grunde genommen geht es in diesen Aufzeichnungen eben genau darum.) Ich überarbeite unser Manuskript in Kunming, China, weit entfernt von meiner persönlichen Bibliothek. Ich möchte daher nur so viel sagen: Liest man die zahlreichen Aufzeichnungen Gramscis über die Subalternen im Rohzustand, so findet man eine Differenz zwischen Methode und Methodologie angedeutet, welche die:der Leser:in herausarbeiten (an der sie arbeiten) muss. Erst mit Joseph A. Buttigieg's ausgezeichneten Übersetzung – seiner kommentiert-kritischen Übersetzung der *Gefängnishefte* – wird uns langsam klar, wovon Gramsci hinsichtlich der Subalternen sprach: Will man eine Methodologie für das Studium der Subalternen entwickeln, muss man zunächst anerkennen, dass die Methode der Intellektuellen in einem anderen Klassen-Raum produziert wird und dass zwischen Methode und Methodologie immer eine Differenz besteht. Und diese Differenz definiert den Status von Geschichtsschreibung selbst, in genau dem Sinne, in dem die ontisch-ontologische Differenz den Status der Fundamentalontologie definiert. Dieser Umstand wird von späteren Gruppen, die von Gramsci beeinflusst wurden, ihn aber auf Englisch lasen, zwangsläufig außer Acht gelassen, sodass die Subalternen ein Studienobjekt blieben, statt zu einem Subjekt zu werden, von dem man auf vermittelte Art und Weise lernen kann. Denn ohne Vermittlung können uns die subalternen Klassen nicht lehren – es sei denn, man ginge von einer christlichen Theorie des Leidens aus, bei der das Bewusstsein intakt bleibt. In den *Gefängnisheften* spricht Gramsci deshalb davon, dass die Intellektuellen instrumentalisiert werden müssen, um die subalternen Intellektuellen zu produzieren, um die proletarischen Intellektuellen zu produzieren, die nicht vom Vorurteil gegen die Subalternen gezeichnet sind. Und die Instrumentalisierung der Intellektuellen muss sich im Rahmen einer Hegel folgenden Meister-Schüler-Dialektik vollziehen, bei der die Intellektuelle die Schülerin ist, und die Meisterin ist nicht die Subalterne, sondern das, was als kulturelle Umwelt übersetzt wurde. Ich fürchte, dass das Wort

„kulturell“ hier nicht besonders glücklich ist, aber das würde eine viel breitere Diskussion über die hoffnungslose Kulturalisierung Gramscis aufmachen. Darauf möchte ich aber nicht näher eingehen. Ich würde gerne zur nächsten Frage kommen. Nur eines noch, und das findet sich in einem Text, der vor kurzem in einem von Rosalind Morris bei der Columbia University Press veröffentlichten Sammelband erschienen ist. Da Sie von einem Weg sprechen, und ich von Gramsci beeinflusst wurde, möchte ich noch mal wiederholen, dass ich *Can the Subaltern Speak?* als Vortrag gehalten hatte, bevor ich die *Subaltern Studies* gelesen habe, was dann wegen des starken Einflusses, den die Subaltern-Studies-Leute auf mich ausgeübt haben, verdeckt wurde. In diesem Essay bewegte ich mich aber eher unter dem Einfluss der Notwendigkeit des Konzepts von Klassenbewusstsein, wenn subalternen Widerstand als solcher (an)erkannt werden will, wie wir es bei Marx im *Achtzehnten Brumaire* finden.

BB: Ihr Essay *Can the Subaltern Speak?* gehört zu den wichtigsten Texten im Bereich der postkolonialen Studien. In diesem Essay rufen Sie dazu auf, die Subalternen radikal neu zu denken. Einerseits argumentierten Sie, dass „Gramscis Werk das im *Achtzehnten Brumaire* herausgearbeitete Argument zum Verhältnis von Klassenstandpunkt und Klassenbewusstsein“ erweitert. Andererseits betonten Sie aber auch die „singuläre“ Position des vergeschlechtlichten subalternen Subjekts. Möchten Sie vielleicht im Lichte dieser produktiven Spannung noch einmal auf den Essay zurückkommen und darüber sprechen, wie Sie diesen Text heute, fast zwei Dekaden nach seiner Veröffentlichung, sehen?

GCS: Dieser Essay ist nicht im eigentlichen Sinn postkolonial. Ich betrachtete weibliche Subalternität als singulär, nicht unbedingt als subalterne Klasse. Und Subalternität ist nicht im Staat zu finden, weshalb Post- oder Antikolonialismus hier allenfalls zufällig sind. (Kürzlich hat Ursula Apitzsch auf Gramscis Briefwechsel mit Giulia und Tatiana Schucht aufmerksam gemacht, in dem er von individueller, wenn nicht gar von singulärer Subalternität spricht.) Außerdem geht es in dem Essay um vorkoloniale Determinierungen vergeschlechtlichter subalternen Psychobiographie. Sumit Sarkar war so freundlich, zu sagen, dass dies fast die einzige subalternistische Arbeit ist, die sich mit präkolonialem Material beschäftigt. Es ist viel eher eine Kritik an der Hindu-Orthodoxie um Sati und an der von der Mittelschicht betriebenen Verschiebung dieser Ideologie in eine Welt, in der Sati selbst – der Welt Bhubaneswari Bhaduris – keine Realität zukommt, als eine Kritik an den Brit:innen selbst. Und ich habe an dieser Position immer festgehalten, Baidik, weil sie mir weder politisch noch intellektuell Schwierigkeiten bereitet. In meinem Alltag ist das für mich didaktisch viel lebendiger. Darüber nachzudenken, dass ich einer grausamen Mehrheit mit einer schrecklichen Geschichte angehöre, sowohl der kulturellen Produktion als auch der kriminellen sozialen Tradition, einer auf Grausamkeit gegründeten

Grandeur, und sich daher der ganze Weg von Wissen als Besitz und Macht über Jahrtausende erstreckt – ich finde, das ist ein viel größeres didaktisches Korrektiv als die paar hundert Jahre Kolonialisierung. Was die Kolonialisierung angeht: Nicht anzuerkennen, dass sie Gewalt ermöglicht, ist einfach böswillig; ich war klug genug, das schon ganz früh zu erkennen. Deshalb ist es wirklich kein postkolonialer Essay im Sinne einer Kritik der Kolonialisierung. Ich versuche vielmehr zum Ausdruck zu bringen, dass zwei Gruppen, die in einem so krassen Gegensatz zueinander stehen – die Hindu-Orthodoxie einerseits, die indisch-britischen Reformers:innen und Legalists:innen andererseits (zwischen diesen beiden Teilen der Portemanteau-Bezeichnung besteht ein Unterschied) –, dass beide in Wirklichkeit kein Interesse daran hatten, sich auf die Protokolle vergeschlechtlichter Agency einzulassen. Zumindest damals war das meine grundlegende Position, die ich nach der Lektüre von Ranajit Guhas jüngstem Buch *Daya* jetzt vielleicht revidieren werde.

In der Zwischenzeit habe ich immer wieder versucht, den Essay in meiner eigenen intellektuellen Autobiographie, in meinem Stereotyp meiner selbst zu verorten. Und ich habe angemerkt, dass ich mich meiner eigenen Klasse zugewandt habe. Inzwischen ist gut bekannt, dass die Protagonistin des Falles die Schwester meiner Großmutter war. Weil ich Zugang wollte, bin ich also in die Familiengeschichte eingetaucht. Das ist nichts, was ich bewundern würde, obwohl ich es verstehe und es mir eine Warnung vor Identitarismus ist, denn im Grunde war es doch ein identitärer Schachzug. Ich war klug genug zu wissen, dass Identitarismus intellektuell schädlich ist. Also habe ich ihre Identität – ihre Verwandtschaftseinschreibung – für mich behalten. Und ich habe diesen ersten Schachzug dann hinter mir gelassen. Ich habe aufgehört, die Subalternen zu untersuchen und stattdessen versucht, von ihnen zu lernen. Das ist die schwierigste Aufgabe überhaupt, insbesondere da der Staat und der National Civil Service nicht das geringste Interesse an der Ausbildung von Grundschullehrerinnen haben, während die nationale wie internationale Zivilgesellschaft sie nur bevormunden. Daher muss mein Versuch, von den Subalternen zu lernen, wie man subalterne Intellektuelle produziert, auf einen Sektor beschränkt bleiben, den ich missbillige als klassische Beschreibung eines Double Bind: Freiwilligenarbeit im privaten Sektor. In dieser Situation habe ich dann Rat bei Gramscis Überlegungen in den *Gefängnisheften* gesucht. Mir war nicht bewusst, dass ich genau das Gleiche tat. Ich habe diese tiefe Verbundenheit erst entdeckt, als ich Gramsci in New York unterrichtete. Als ich Gramsci in den späten 1970er Jahren von Texas aus unterrichtete, war meine eigene subalternistische Bildungsarbeit noch nicht reif genug, um diese Verbindung herzustellen. Außerdem meinten bestimmte Gramsci-Leute in Italien, insbesondere Frauen wie Sergia Adamo, aber auch Giorgio Baratta, dass meine Einsicht in die Notwendigkeit, subalterne Intellektuelle zu produzieren, etwas aus Gramsci gemacht habe, was, wie ich finde, eine sehr liebenswürdige Geste von ihnen war. Aber immerhin war das der Anlass für mich, mir Gramsci