

Andreas Merkens
Victor Rego Diaz (Hg.)

Mit Gramsci arbeiten

Texte zur politisch-praktischen
Aneignung Antonio Gramscis



ARGUMENT

Andreas Merkens

»Die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig machen«

Gegenhegemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci

Der Titel, ein Zitat Gramscis aus den *Gefängnisheften*, weist uns auf eine grundlegende Zielvorgabe emanzipatorischer Politik hin: Gegenhegemoniale Veränderung von Gesellschaft ist notwendig an einen pädagogischen Prozess kollektiver Selbstbildung gebunden, in dem die subalternen Klassen ihre geschichtliche Handlungsfähigkeit erringen. Die Formulierung »unabhängig machen« provoziert aber auch eine Reihe offener Fragen, appelliert sie doch an einen kollektiven ›Erzieher‹, sei es eine Gruppe von Intellektuellen oder eine sozialistische Partei, der die Regierten in die intellektuelle Unabhängigkeit führt. Aber wodurch ist ein solcher ›Erzieher‹ legitimiert. Und lässt sich Selbstbestimmung und intellektuelle Unabhängigkeit überhaupt realisieren, wo pädagogische Führungsverhältnisse bestehen? Kann nicht, wie Marx noch unmissverständlich formuliert hat, die Befreiung der Arbeiterklasse nur das Werk der Arbeiterklasse selbst sein?

Für Gramsci gilt, dass er seine Überlegungen immer wieder an den widersprüchlichen, pädagogischen Voraussetzungen und Bedingungen ausrichtet, die mit der Überwindung historisch gewachsener Subalternität einhergehen, die der Beseitigung von herrschaftlichen Führungs- und Regierungsverhältnissen vorgelagert sind. Dabei konstituieren sich erzieherische Beziehungen für ihn nicht im herkömmlichen Sinn; gegen das Denken in pädagogischen Vereinfachungen, das ein binäres Gegenüber von Lehrenden und Lernenden unterstellt, betont Gramsci die Dialektik der pädagogischen Beziehung: Jedes erzieherische Handeln eines gegenhegemonialen Akteurs ist als Selbstveränderung in der Veränderung der Umstände zu reflektieren. Anders formuliert, auch der Erzieher wird erzogen. Gramscis Überlegungen zur Notwendigkeit pädagogisch angeleiteter Führungsverhältnisse, zum Bedingungszusammenhang von Bildung und politischer Praxis, oder zur Funktion der organischen Intellektuellen für eine gegenhegemoniale Bewegung, sind immer auch der Versuch, diese Dialektik politisch-praktisch zu durchdenken. Mein Beitrag versucht eine Rekonstruktion der politisch-pädagogischen Diskussion von Gegenhegemonie, die aus dem Wirken Gramscis in seiner Zeit als Aktivist der Turiner Rätebewegung, sowie seinen Entwürfen in den *Gefängnisheften* herauszulesen ist.

Hegemonie, Führung und pädagogisches Verhältnis

Um nachzuvollziehen, warum Gramsci der Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses in emanzipatorischen Bewegungen und Kämpfen eine herausragende Bedeutung zuspricht, müssen wir zunächst einen kurzen Blick auf seine Bestimmung bürgerlicher Hegemonie richten. Ausgehend von historischen Studien zum Wandel bürgerlicher Herrschaft, entwickelt Gramsci seine anleitende These, dass auf Hegemonie basierende Herrschaftsformen stets darum ringen, eine spezifische Balance zwischen den Elementen des Zwangs und des Konsens zu erreichen. Wobei die integrativen, also die auf Zustimmung und Loyalität gerichteten Momente, auf Dauer die Oberhand behalten:

Die ›normale‹ Ausübung der Hegemonie auf dem klassisch gewordenen Feld des parlamentarischen Regimes zeichnet sich durch eine Kombination von Zwang und Konsens aus, die sich die Waage halten, ohne dass der Zwang den Konsens zu sehr überwiegt, sondern im Gegenteil vom Konsens der Mehrheit, [...] getragen erscheint (GH 1: 120).

Gramsci argumentiert damit gegen reduktionistische Deutungen von Herrschaft, die ihren Blick vornehmlich auf die Dimension der Gewalt und der Repression richten. Er betont hingegen, dass die hegemoniale Bestandsfähigkeit kapitalistischer Gesellschaften an die Fähigkeit gebunden ist, konsensuale und zivilgesellschaftlich vermittelte Räume der kulturellen und politischen *Sinnstiftung* zu schaffen. Wobei die Realisierung eines gesellschaftlichen Konsens, die Fähigkeit der hegemonialen Gruppe voraussetzt, ihre Ideen, ihre Werte und Normen als *führend* durchzusetzen (GH 8: 1947). Führung wird dabei von Gramsci als Fähigkeit verstanden eine politische, aber auch eine moralische und kulturelle Ausstrahlungskraft zu entwickeln, die über das eigene Lager hinaus wächst, die orientierend auf das Denken und die kulturelle Lebensweise der Menschen wirkt.

Diese Bestimmung ist Ausgangspunkt, um die Hegemoniefrage ins Politisch-Pädagogische zu übertragen. Denn Führung ist für Gramsci Struktureigenschaft jeder pädagogischen Beziehung. Führung vergesellschaftet sich, sei sie politisch, kulturell oder moralisch-ethisch ausgerichtet, vorrangig in pädagogischen Formen.¹ In hegemonial legitimierten Gesellschaften findet das Regieren daher wesentlich pädagogisch vermittelt statt. Jede hege-

1 Die Pädagogik ist bereits durch ihre begriffliche Herkunft grundlegend mit der Praxis der Führung verbunden. Im klassischen Griechenland hatte der *Pädagoge* als *Knabenführer* die Aufgabe, ausgewählte Knaben den Philosophen zur Erziehung zuzuführen. So leitet sich auch das griechische Wort für Pädagogik ›*paideia*‹ aus den griechischen Wörtern ›*pais*‹ (*Knabe*) und ›*agogein*‹ (*führen*) ab.

moniale Politik, die auf Zustimmung und Überzeugung ausgerichtet ist, die angewiesen ist ihre spezifische Welt- und Lebensdeutung als führend durchzusetzen, setzt ein pädagogisch angeleitetes Handeln der Regierenden voraus. Das Pädagogische ist damit nicht auf die interpersonelle Lehrer-Schüler-Perspektive reduziert, vielmehr wird es von Gramsci als ein *gesamtgemeinschaftliches Strukturverhältnis* durchdacht, das in Macht- und Herrschaftsbeziehungen eingelassen ist:

[...] das pädagogische Verhältnis [...] existiert in der ganzen Gesellschaft in ihrer Gesamtheit und für jedes Individuum in bezug auf andere Individuen, zwischen Intellektuellen und nicht-intellektuellen Schichten, zwischen Regierenden und Regierten, zwischen Eliten und Anhängern, zwischen Führenden und Geführten [...]. Jedes Verhältnis von ›Hegemonie‹ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis [...]. (GH 6: 1335)

Eine Auslegung, die Gramsci in den *Gefängnisheften* dazu führt, die erzieherische Struktur von Hegemonieverhältnissen entlang von Themen zu beleuchten, die gemeinhin nicht als pädagogische Theorie- und Handlungsfelder angesehen werden: Kulturelle Vergesellschaftungspraxen, ideologische Formen und ihre soziale Vermittlung, ebenso wie politische Regierungsweisen auf der Ebene von Staat und Zivilgesellschaft, werden immer auch als pädagogisch angeleitete Verhältnisse hinterfragt, durch welche sich die Beziehung von Führenden und Geführten konsensual reproduziert (ausführlicher dazu: Merckens 2004).

Wer erzieht die Erzieher? Gegenhegemonie als pädagogisches Verhältnis

Für Gramsci ist der Verständnisprozess des Hegemonialen stets an das Ringen der subalternen Kräfte gebunden, eigene Hegemonie zu erlangen, bestehende Hegemonieverhältnisse zu überwinden. Die Vergegenwärtigung bürgerlicher Hegemonieformen dient ihm so zugleich als ein Modell, aus dem es die zukünftige Gestaltung eigener, sozialistischer Hegemonie kritisch herauszulesen gilt.² Auch seine politisch-pädagogische Deutung von Hegemonie steht in dieser doppelten Ausrichtung. Fragen der pädagogischen Interaktion, der Bildung und der Erziehung werden von ihm als herausragende politische Momente im zivilgesellschaftlichen Stellungskampf analysiert. Hervorzuheben ist, dass Gramsci, wie einleitend bereits

2 Auch wenn Gramsci den Begriff der Gegenhegemonie selber nicht verwendet, der Sache nach ist die Perspektive einer revolutionären Veränderung der Gesellschaft in seiner hegemonietheoretischen Diskussion grundlegend eingeschrieben. Die immer wieder betriebene Reduzierung Gramscis auf einen Theoretiker, der sich auf ein Verständnis der Hegemonie bürgerlicher Herrschaft beschränkt, stellt daher auch eine Entpolitisierung Gramscis dar.

angedeutet, das pädagogische Verhältnis dabei nicht als eine lineare, von oben nach unten wirkende Beziehung ausmacht, wie wir es aus dem klassischen Verständnis kennen; wo auf der einen Seite der ›Erzieher‹ als ein vollkommenes Subjekt behauptet wird, während auf der anderen Seite der ›Zu-Erziehende‹, als ausschließlich unvollkommenes zu formierendes Objekt dargestellt wird. Dieser dichotomen Deutung stellt Gramsci ein Verständnis entgegen, das auf die Wechselseitigkeit des pädagogischen Verhältnisses verweist, denn »das Lehrer-Schüler-Verhältnis [ist] ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen und deshalb ist jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer« (GH 6: 1335).

Gramsci übernimmt diese Lesart einerseits aus reformpädagogischen Ansätzen, die er seinerzeit kritisch-interessiert aufnimmt (GH 5: 1168ff; GH 3: 581f), deren Ausgangspunkt jedoch die marxschen Feuerbachthesen sind. Für Gramsci ist der zentrale Gedanke der Feuerbachthesen, dass jede Vorstellung von Gesellschaftsveränderung, die ihr eigenes Handeln nicht auch im »Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse« (MEW 3: 6) situiert und damit die Veränderung der Umstände nicht zugleich als *Selbstveränderung* versteht, notwendig singular bleibt. In seiner dritten These über Feuerbach formuliert Marx unter Rückgriff auf das erzieherische Verhältnis: »Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss« (5). Folglich kann der ›Erzieher‹ oder wir können auch allgemeiner sprechen, die Partei, die soziale Bewegung, der Hegemon, also gemeinhin jeder Akteur, der verändernd in Gesellschaft eingreift, sich nicht außerhalb des Veränderungsprozesses konstituieren. Und auch jede Politik, die auf die Umkehrung der vorherrschenden pädagogischen Binnenstruktur zielt, ist Teil dieser Dialektik.³

Wir können in dieser Vorgabe der Feuerbachthesen einen entscheidenden Impuls für Gramscis Diskussion politisch-pädagogischer Gegenhegemonie ausmachen. Denn wenn wir ernst nehmen, dass das pädagogische Wissen und Handeln eines gegenhegemonialen Akteurs, ein Zusammenfallen von Veränderung und Selbstveränderung ist, dann wird die Transformation der bestehenden (herrschaftlichen) Lehr- und Lernanordnung zum eigentlichen Ziel emanzipatorisch-pädagogischer Praxis. Noch einmal anders formu-

3 Eine weitere Zielrichtung der Lesart von Hegemonie als wechselseitiges pädagogisches Verhältnis ist Gramscis Interpretation von bürgerlicher Führungskompetenz als ein ›Lernen von unten‹. Pädagogische Führung wird dabei als historische Fähigkeit des Bürgertums verstanden, oppositionelle Kritiken, Initiativen und Bewegungen lernend aufzunehmen, zu transformieren und herrschaftsmächtig zu integrieren (»Transformismus«). Ein Aspekt, den ich im Folgenden nicht weiter ausführe, da der Schwerpunkt auf der Frage der Gegenhegemonie liegt. Ausführlicher dazu: Merkens 2007.

liert, die Erkenntnis, dass pädagogische Interaktion sich reziprok gestaltet statt einseitig linear, verdeutlicht, dass politisch-pädagogische Gegenhegemonie nicht darin aufgehen kann, kurzer Hand die Richtung zu wechseln. Wir würden weiterhin dem linearen Modell folgen, das dem traditionellen Verständnis von Erziehung zugrunde liegt. Es geht also nicht darum, das bürgerliche Wissens- und Wahrheitsregime quasi spiegelverkehrt durch ein sozialistisches Modell von Weltdeutung zu ersetzen. So besteht die pädagogische oder auch bildungspolitische Herausforderung nicht darin, die Lehrpläne der Schulen, den Inhalt von Bildungsveranstaltungen oder auch die Ausrichtung einer politischen Versammlung einzig derart umzugestalten, dass die ›Lehrenden‹ den ›Lernenden‹ jetzt die Welt von links statt von rechts erklären. Vielmehr ist das politisch-pädagogische Handeln auf das gesellschaftliche Herrschaftsverhältnis auszurichten, das sich über die binäre Anordnung von Führenden und Geführten, Regierenden und Regierten reproduziert.

Eine Zielvorgabe die deutlicher wird, wenn wir exemplarisch eine Aussage Gramscis zur sozialistischen Schul- und Bildungsreform (GH 7: H 12, § 2) heranziehen. Die zukünftige Schule, formuliert Gramsci, ist dahingehend umzugestalten, »dass jeder ›Staatsbürger‹ ›Regierender‹ werden kann und dass die Gesellschaft ihn, sei es auch nur ›abstrakt‹, in die allgemeine Lage versetzt, es werden zu können« (GH 7: 1528). Auf diesen Grundgedanken der demokratischen Transformation von Führungs- und Regierungsverhältnissen treffen wir auch in Gramscis Bestimmung der ›Philosophie der Praxis‹⁴ als marxistisches Emanzipationsprojekt:

Die Philosophie der Praxis [...] ist nicht das Regierungsinstrument herrschender Gruppen, um den Konsens zu haben und die Hegemonie über subalterne Klassen auszuüben; sie ist der Ausdruck dieser subalternen Klassen, die *sich selbst zur Kunst des Regierens erziehen* wollen und die daran interessiert sind, alle Wahrheiten zu kennen, auch die unerfreulichen, und die (unmöglichen) Betrügereien der Oberklasse und erst recht ihrer selbst zu vermeiden. (GH 6: 1325; Hervorhebungen durch den Autor)

Gramsci skizziert hier die Emanzipation der subalternen Klassen als ein Werden, das sich über den Prozess der erzieherischen Selbstermächtigung und -aufklärung konstituiert; als einen Prozess der ›lernenden Aneignung von unten‹, der auf die allgemeine Umkehrung von Führungs- und Regierungsverhältnissen zielt.⁵ Ein gegenhegemoniales Gesellschaftspro-

4 Eine Formulierung, die Gramsci einerseits synonym für ›Marxismus‹ verwendet, um die Gefängniszensur zu umgehen, die vor allem aber auch Ausdruck seiner praxisphilosophischen Neubestimmung des Marxismus ist (vgl. Haug 1994: 1199f).

5 In dem für die Parteizeitung *Grido del Popolo* (29.01.1906) verfassten Beitrag *Sozialismus*

jekt ist daher notwendig auf die Herausbildung einer politischen Pädagogik angewiesen, in der sich die Formierung universeller gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit der ›Regierten‹ tatsächlich praktisch verwirklicht, in der die subalternen Klassen, sich ein »Bewusstsein von ihrem eigenen gesellschaftlichen Sein, ihrer eigenen Stärke, ihren eigenen Aufgaben, ihrem eigenen Werden« (GH 6: 1325) erarbeiten können. Es geht also um ein pädagogisches Handeln, das seinem Wesen nach darauf zielen muss als »notwendiges Moment der Umwälzung der Praxis, die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig zu machen, eine Hegemonie zu zerstören und eine andere zu schaffen« (ebd.).

Jedes pädagogische Verhältnis wäre folglich daran zu messen, wie sich in diesem die Beziehung von Regierenden und Regierten, von Führenden und Geführten artikuliert. Auf die Praxis einer sozialen Bewegung oder einer sozialistischen Partei übertragen, die um gesellschaftliche Veränderungen ringt, ist die Anforderung entsprechend zuzuspitzen: trägt das pädagogische Handeln, das von diesem gegenhegemonialen Akteur ausgeht, tatsächlich dazu bei, Prozesse der gesellschaftlichen Selbstermächtigung und der politischen Handlungsfähigkeit zu befördern *oder* setzt es Führung auf Dauer voraus und zementiert damit Unmündigkeit und Fremdbestimmung? Noch einmal mit Gramsci gefragt: Sind in dem kulturellen und politischen Wirken der Bewegung tatsächlich pädagogische Verhältnisse angelegt, die es erlauben, »die eigene Weltauffassung bewusst und kritisch auszuarbeiten und folglich [...], an der Hervorbringung der Weltgeschichte aktiv teilzunehmen, Führer seiner selbst zu sein und sich nicht einfach passiv und hinterrücks der eigenen Persönlichkeit von außen den Stempel aufdrücken zu lassen?« (GH 6: 1375)

Gegenhegemoniale Politik im pädagogischen Spannungsfeld von Führenden und Geführten

Gewinnen wir mit dieser Zielvorgabe einen Standpunkt der Kritik für die Ausrichtung pädagogischen Handelns, so treffen wir hier aber auch auf ein widersprüchliches Spannungsverhältnis in dem sich gegenhegemoniale Politik und Pädagogik formiert. Erinnern wir uns an Gramscis Vorgabe, dass gegenhegemoniale Bewegungen als Impulsgeber für ein neues politisch-ethisches Denken agieren müssen, dass sie Orientie-

und Kultur verweist Gramsci auf die historische Fähigkeit der bürgerlichen Klasse, sich ein historisches und intellektuelles Selbstbewusstsein als revolutionäre Klasse zu erarbeiten, das dem unmittelbaren militärischen Umsturz der europäischen Königshäuser vorausging, denn »die Bajonette der napoleonischen Heere trafen auf einen Weg, der bereits durch eine unsichtbare Armee von Büchern und Broschüren geebnet worden war« (Gramsci 1983: 27f).

rungen vorgeben müssen, Richtungen aufzeigen und eigene ›Wahrheiten‹ vergesellschaften müssen. Jede gesellschaftliche Gruppe, die nach Hegemonie strebt wird also ihr Handeln darauf auszurichten haben, *führend* in die Gesellschaft zu wirken. So dass auch ein Emanzipationsprojekt Führungsverhältnisse anstreben muss. Aufbau und Überwindung von Führung treten hier also widersprüchlich ineinander. Zudem ist ideologische und kulturelle Führungskompetenz nicht nur eine politisch-strategische Anforderung, die für gegenhegemoniale Kräfte voraussetzend ist, um im Stellungskampf mit den bürgerlichen Kräften zu bestehen. Zugleich reflektiert Gramsci mit seinem Verweis auf die Notwendigkeit von Führungsverhalten, mit seinem Einfordern von Führungsinstitutionen und Gruppen, ja die reale Existenz hierarchisch strukturierter Arbeits- und Lebensweisen. Wir können nicht übersehen, so Gramsci, dass in dieser Gesellschaft tatsächlich Verhältnisse bestehen, die »Führer und Geführte, Regierende und Regierte« (GH 7: 1713) schaffen. Die der vorherrschenden Produktionsweise innewohnende Trennung geistiger und manueller Tätigkeiten produziert eine herrschaftliche Gliederung der kulturellen und intellektuellen Institutionen, die als materielle Realität tagtäglich wirkt. Also auch emanzipative politische Bewegungen und Parteien müssen ihr Handeln hiernach ausrichten, sie müssen im Ringen um Hegemonie immer auch Führungsverhältnisse gestalten. Sie sind aber zugleich aufgefordert, eine *transformierende* Kompetenz zu entwickeln, die Verhältnisse als historisch gemachte zu kritisieren und eine Praxis der Überwindung in Kraft setzen. Hieraus ergibt sich schließlich die für Gramsci entscheidende Frage:

[...] will man, dass es immer Regierte und Regierende gibt, oder will man die Bedingungen schaffen, unter denen die Notwendigkeit der Existenz dieser Teilung verschwindet? das heißt, geht man von der Voraussetzung der fortwährenden Teilung des Menschengeschlechts aus oder glaubt man, dass sie nur eine geschichtliche, bestimmten Bedingungen entsprechende Tatsache ist? (GH 7: 1714)

Wenn wir diese Herausforderung ins Pädagogische übersetzen, dann muss es darum gehen, gesellschaftliche Führungsverhältnisse *zum Zweck ihrer Überwindung* in wechselseitige Lehr- und Lernverhältnisse zu transformieren. Davon ausgehend, dass der Lehrende ebenso wie der Lernende keine feststehende Größe ist, dass *beide* vielmehr im gesellschaftlichen Veränderungszusammenhang stehen, gilt es die Dialektik pädagogischer Führungsverhältnisse aufzunehmen und in politisches und organisatorisches Handeln zu übertragen. Für die gegenhegemonialen Akteure im zivilgesellschaftlichen Stellungskampf, bedeutet das vor allem, dass sie eine pädagogische Handlungskompetenz entwickeln müssen, die zwar

den eigenen gesellschaftlichen Führungsanspruch begründet und vertritt, die diesem Anspruch aber auch so viel Offenheit und Anbindung an das gesellschaftliche Werden verleiht, dass sich ein tatsächliches Verhältnis der Repräsentanz herausbildet, bis hin zur Aufhebung der Notwendigkeit von Führung überhaupt.

Tatsächlich sind linke Bewegungen historisch immer wieder an dieser Herausforderung gescheitert, wo pädagogisches Führungshandeln weniger auf einen Prozess der Aufhebung von Führungsverhältnissen hinauslief, als vielmehr auf die herrschaftsmächtige Reproduktion derselben. Statt politisch-pädagogische Verhältnisse reflexiv als Selbstveränderung in der Veränderung der Umstände umzugestalten, ist die binäre Anordnung von Lehrenden und Lernenden häufig das vorherrschende Modell. Erinnert sei an dieser Stelle an die Kritik von Peter Weiss, der das historische Scheitern der Arbeiterbewegung gegenüber dem Faschismus wesentlich auf eine Kultur »atavistische[r] Bevormundung« zurückführt (Weiss 1981: 579), die in dem Unvermögen ihrer Organisationen und Führer zum Ausdruck kommt, eine pädagogische Binnenstruktur wechselseitigen Lernens zu entfalten, in der gewachsene Subalternität und Verstrickung in Herrschaftsverhältnisse reflektiert, aufgearbeitet und schrittweise überwunden wird (vgl. Bernhard 1992). Statt eine von den Entwicklungs- und Bewusstseinspotenzialen, den Initiativen und Praxen der Bewegung ausgehende Pädagogik zu entwickeln, herrschte ein weitgehend positivistisches Bildungsverständnis von oben vor.⁶ Bestimmend waren Methoden der edukativen Belehrung, der Aufklärung und der Agitation, die darauf zielen ein »falsches Bewusstsein« durch ein vermeintlich »richtiges Bewusstsein« zu ersetzen. In dieselbe Richtung zielt die Argumentation des marxistischen Befreiungstheologen Paulo Freire, der in seiner Schrift *Die Pädagogik der Unterdrückten* (1973) die fremdbestimmte Pädagogik im Namen der Befreiung scharf zurückweist. Mit Blick auf die sozialen Kämpfe Lateinamerikas entwickelt er eine pädagogische Kritik der Revolution, die aufzeigt, dass nur eine Fremdbestimmung an die Stelle einer anderen tritt, wo die Pädagogik der Herrschenden übernommen wird und die »Revolutionäre« gegenüber dem »Volk« vom Standpunkt eines allwissenden Lehrers auftreten.⁷

6 Zu den Ausnahmen zählt Rosa Luxemburg. Für sie sind Lernen, politische Praxis und prozesshafte Selbstentwicklung eine notwendige Einheit im revolutionären Prozess: Die Arbeiterklasse muss sich »selbst im Laufe des revolutionären Kampfes aufklären, selbst sammeln und selbst anführen« (zitiert nach F.Haug 2007: 49). Stärker noch als Gramsci betont sie damit die aktivistischen und spontanistischen Momente (vgl. Wollenberg 2005; F.Haug 2007: 48ff).

7 Auch für Freires dialogische Pädagogik ist die Zurückweisung der vorherrschenden Lehrer-Schüler-Dichotomie zentral. Seine Ansätze wurden insbesondere von der »Popular Education«-Bewegung aufgenommen und in die politische Bildungsarbeit überführt. Seinen

Welche Ansätze lassen sich nun bei Gramsci finden, für einen politisch-pädagogischen Transfer von Führungs- und Regierungsverhältnissen? Und wie sind diese in eine gegenhegemoniale Politik zu integrieren? Ich möchte mich in meiner weiteren Darstellung auf zwei Themenfelder konzentrieren, die verdeutlichen, wie Gramsci diese widersprüchliche Herausforderung angeht und hieraus für seine hegemonietheoretische Diskussion zentrale Schlussfolgerungen zieht. Zum einen, sein Verweis auf den wechselseitigen Bedingungs- und Zusammenhang von Bildung und politischer Praxis als Prozess der Selbstpotenzierung des Menschen. Also die Betonung von kollektiven Lehr- und Lernprozessen, die ihren Ausgang im Erfahrungswissen der alltäglichen Kämpfe nehmen müssen, für das emanzipative Werden einer politischen Bewegung. Hieran anschließend, zum zweiten, die zentrale Rolle der »organischen Intellektuellen« in diesem Prozess, die in Gramscis Überlegungen eine pädagogische Vermittlerfunktion einnehmen in der Konstituierung gegenhegemonialer Kräfte.

Bildungsbewegung als politische Praxis. Gramsci und die Turiner Rätebewegung

Das Individuum wird in seiner Persönlichkeitsentwicklung von den sozialen Umständen geformt, es wirkt aber gleichsam über seine Verarbeitung des Gesellschaftlichen auf diese Umstände *aktiv* zurück. Gramscis Verständnis der Erziehung und Bildung der Subjekte, findet in dieser Tätigkeitsbeziehung ihre Grundlegung. Der Mensch wird von Gramsci im Anschluss an Marx also als ein Wesen begriffen, das mit der Aneignung und Gestaltung seines gesellschaftlichen Umfeldes, einen Prozess der sozialen und kulturellen Selbstpotenzierung eingeht: »Die Außenwelt, die allgemeinen Verhältnisse zu verändern, heißt sich selbst zu potenzieren, sich selbst zu entwickeln.« (GH 6: 1341f). Eine kulturelle und moralische Bildung des Selbst zu betreiben, ist daher nicht als ein individueller Prozess der »Identitätsfindung« oder einer naturwüchsigen Selbstverwirklichung zu denken, vielmehr verwirklicht sich der Mensch erst in der selbstpotenzierenden Aneignung von Gesellschaft. Für Gramsci ein explizit politischer Prozess: »Daher kann man sagen, dass der Mensch wesentlich politisch ist, denn die Tätigkeit zur bewussten Umformung und Leitung der anderen Men-

Ausgang in dem lokalen Erfahrungswissen der Akteure nehmend, versteht Popular Education sich als ein partizipativer Bildungsansatz, der auf kollektives gesellschaftsveränderndes Handeln zielt. Politische Praxiserfahrungen sollen lernend aufgegriffen werden, um ein Bewusstsein von der Fähigkeit zu erlangen, sich selbst und die Welt verändern zu können (vgl. Torres 1990; zur Bedeutung Gramscis für die Popular Education Bewegung, siehe: Morrow/Torres 2002; zu den Gemeinsamkeiten von Freire und Gramsci, siehe: Mayo 2006 und Coben 1998).

schen verwirklicht seine ›Menschlichkeit‹, sein ›menschliches Wesen‹.« (GH 6: 1342) Politische Bildung muss ihren Ausgang daher im politischen und kulturellen Erfahrungswissen der Subjekte nehmen. Hierfür müssen pädagogische Räume, Zeiten und Formen angeeignet und erkämpft werden. Sie sind die Voraussetzung, um die gesellschaftlichen Erfahrungen auch in kollektive Bildungsprozesse zu überführen, um schließlich in wechselseitigen Lehr- und Lernverhältnissen historisch gewachsene Subalternität zu überwinden.

Wir können mit Gramsci das Handeln gegenhegemonialer Kräfte, sei es eine soziale Bewegung oder eine sozialistische Partei, als eine immanent pädagogisch-bildnerische Praxis fassen, die als solche von den Akteuren viel zu wenig reflektiert und politisiert wird. Die Fähigkeit sich zu organisieren, zu debattieren, Taktiken, Strategien und Aktionen zu entwickeln, herrschaftliche Institutionen mit Gegenmacht zu konfrontieren, all diese Tätigkeiten, verdichten sich immer auch als Lernverhältnisse. Die historische Wirkmächtigkeit solcher Lernverhältnisse hat der Soziologe Michael Vester in einer sozialgeschichtlichen Studie beschrieben, welche die Herausbildung von proletarischer Bewegung und frühsozialistischer Theorienbildung als eine in »Lern- und Kampfzyklen« fortschreitende Rückkoppelung von Theorie und Praxis ausmacht.⁸ So bestand die historische Lernleistung in der Entstehung der Arbeiterbewegung von einer zunächst unbestimmten antikapitalistischen Strömung, die ausgesprochen heterogene theoretische und praktische Initiativen umfasste, zu einer Bewegung mit kollektivem Selbstverständnis, die sich als antagonistisch zur bestehenden Ordnung artikuliert und eigenständige Kommunikations- und Bildungsstrukturen aufbaut. Wobei sich das Zusammenspiel von Lernerfahrung und politischem Handeln nicht als eine kontinuierlich-progressive Entwicklung darstellte, vielmehr gingen politische Niederlagen immer auch mit regressiven Lernprozessen einher, die in Entpolitisierung und Apathie umschlugen. Von entscheidender Bedeutung für die Fähigkeit der Bewegung diese Rückschläge dennoch aufzufangen, zu Lernen also, erwies sich die Kompetenz, die intellektuelle Formierung in Rückkoppelung zu den praktischen Erfahrungen zu gestalten. Vesters Studie zeigt auf, dass soziale Bewegungen, die sich aus Alltagskämpfen generieren, die um eine alterna-

8 Vester untersucht in *Die Entstehung des Proletariats als Lernprozess* die Bildungserfahrungen der ersten Arbeiterbewegung in England (1792–1848). Er unterscheidet für den untersuchten Zeitraum sechs »Lern- und Kampfzyklen«, die »jeweils mit einer Niederlage endeten, nach deren Auswertung dann ein erneuter und in der Regel auch qualitativ fortgeschrittener Versuch folgte« (Vester 1970: 22). Die Erfahrungen aus Erfolgen wie Niederlagen politischer Kämpfe sind Ausgang kollektiver Lernprozesse, welche durch einen Prozess der Hinaufarbeitung auf eine neue und in der Regel auch qualitativ fortgeschrittenere Stufe der Auseinandersetzung führten.

tive Welt- und Lebensauffassung ringen, historisch stets auf ein Neues vor der Herausforderung stehen, ein politisch-pädagogisches Selbstverständnis zu erarbeiten, das gesellschaftliche Erfahrungen mit Bildungsprozessen verknüpft. Der Blick auf die Turiner Rätebewegung (in den Jahren 1919–1920) vermittelt einen Eindruck von Gramscis aktiver Teilnahme an einem solchen Prozess.

In Italien, wie in ganz Europa, entfachen die russische Revolution und die Nachwirkungen des Ersten Weltkrieges eine Dynamik des politischen Aufbruchs und der proletarischen Revolte. Im Dezember 1919 sind rund 120.000 Turiner Arbeiter, vornehmlich der Schwerindustrie, in Räten organisiert (Trikont-Schriften 9: 73ff). Sie übernehmen die Kontrolle über die Fabriken und halten die Produktion aufrecht. Gramsci engagiert sich mit großer Begeisterung. Er initiiert in den besetzten Fabriken gemeinsam mit der Zeitungsgruppe *L'Ordine Nuovo* (Neue Ordnung), Bildungsgruppen und Fabrikschulen, die von der direkten Anbindung an die politischen Auseinandersetzungen der Arbeiterräte leben. Aber der kollektive Umschlag, von der unmittelbaren Erfahrung zur kritischen Einsicht in das gesellschaftliche Werden, konnte nicht als ein eruptiver und spontaner Wechsel im Bewusstsein und Handeln gelingen. Gramsci und die *L'Ordine Nuovo*-Gruppe⁹ waren sich vielmehr der Notwendigkeit einer intellektuellen Formierung und Anleitung dieses Prozesses bewusst. Wobei sie die herkömmlichen Formen der Schulung nachdrücklich ablehnten; sie verstanden ihr Zeitungsprojekt vielmehr als Schulungsorgan der Bewegung, als eine neue Form der kollektiven Bildung, in der Praxiserfahrungen aufgegriffen und verarbeitet werden.

In der Schule, wie sie in den letzten Jahren betrieben wird, lernt niemand mehr irgend etwas, oder doch nur recht wenig. Es zeigt sich die Tendenz, die Bildungsaufgabe auf anderen Wegen, ohne Zwänge, durch spontanen Zusammenschluss von Menschen zu realisieren, die vom gemeinsamen Verlangen beseelt sind, sich selbst zu bessern. Weshalb sollte eine Zeitung nicht zum Mittelpunkt einer dieser Gruppen werden (Gramsci 1987: 79f).

Die unmittelbaren Bildungserfahrungen am Arbeitsplatz sollen von kulturellen Clubs und Zentren begleitet und unterstützt werden. Ausgehend von der Kritik des herrschenden institutionellen Bildungswesens, dem Scheitern traditioneller Schulung, setzt Gramsci auf den assoziativen Zusammenschluss der Lernenden. Er propagiert ein Bildungskonzept, das auf freiwillige und spontane Lernprozesse setzt, auf informellen und außerschulischen Lernumwelten gründet, die unmittelbar angebunden sind an

9 Neben Gramsci gehörten Palmiro Togliatti, Umberto Terracini und Angelo Tasca dem Redaktionskollektiv an.

die politischen Praxen und Erfahrungen der sozialen Bewegung.¹⁰ Als Ziel dieser Bildungsbewegung sieht Gramsci die Schaffung einer revolutionären Kultur selbstorganisierter Produzenten. Im Mittelpunkt steht für ihn daher die Praxis, in eigener Verantwortung einen Teil der gesellschaftlichen Produktion zu übernehmen; eine Erfahrung, die zum Ausgangspunkt eines universellen Bewusstseins werden soll, das die bestehenden korporativ-ökonomischen Grenzen im Denken überwindet. So wird auch die Institution des Fabrikrates, hier die alltägliche Herausforderung der Arbeitsorganisation, als das »geeigneteste Organ der gegenseitigen Erziehung« ausgemacht (1967: 42). Die Arbeiterräte stellen einen gesellschaftlichen Mikrokosmos dar, in dem die emanzipatorische Aufhebung der Trennung von Ökonomie und Politik, von Theorie und Praxis antizipiert wird. Die Räte und ihre praktische Herausforderung an Disziplin, Organisations- und Lernfähigkeit werden so von Gramsci enthusiastisch als Keimzelle einer zukünftigen kommunistischen Gesellschaft beschrieben, als »Modell des proletarischen Staates« (42).

Nun wurden die hohen Erwartungen Gramscis und der *L'Ordine Nuovo*-Gruppe an die Entwicklung der Rätebewegung enttäuscht. Die revolutionäre Dynamik war nicht von Dauer, der Umschlag der Revolte von den Fabriken in die Gesellschaft trat nicht ein und die rebellierenden Arbeiter schwenkten auf den korporatistischen Kurs der sozialistischen Partei ein.¹¹ Die Erfahrungen der Turiner Niederlage sind einige Jahre später in den *Gefängnisheften* für Gramsci durchgehender Referenzpunkt seiner hegemonietheoretischen Entwürfe. Insbesondere seine Überlegungen zum Zusammenspiel von Spontaneität, Praxis und Bewusstsein, reflektieren immer auch die Ereignisse von Turin als Scheitern der Räte, tatsächlich führend in die Gesellschaft zu wirken. Vor allem aber beginnt Gramsci die Rolle der Partei stärker zu betonen, wobei er auch hier die pädagogische Funktion der Partei hervorhebt. Als »Kollektivintellektueller« der Bewegung ist sie für Gramsci organisatorisches Zentrum einer kollektiven Emanzipation der subalternen Klassen (vgl. insb. Priester 1981: 120ff). Ebenso wird der Gedanke der notwendigen pädagogischen Formierung einer Bewegung, die im Erfahrungswissen der alltäglichen Kämpfe ihren Ausgang nimmt, von Gramsci nicht verworfen, vielmehr knüpfen seine Notizen zu Funktion

10 Der Leitzatz auf dem Titelblatt des *L'Ordine Nuovo* lautet: »Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit. Bewegt euch, denn wir brauchen eure ganze Begeisterung. Organisiert euch, denn wir brauchen eure ganze Kraft.« (*L'Ordine Nuovo*, 1. Mai 1919)

11 Die Turiner Rätebewegung fand zwar mit dem zehntägigen Generalstreik von 200 000 Turiner Arbeitern im April 1920 einen weiteren Höhepunkt, der Streik blieb jedoch auf Turin begrenzt und scheiterte, nicht zuletzt, da die nationale Führung der PSI ihre Unterstützung verweigerte (vgl. Trikont-Schriften 9: 73ff; Gramsci 1967: 66ff).

und Aufgabe der organischen Intellektuellen in gegenhegemonialen Bewegungen hieran unmittelbar an. Wir können hier den Versuch herauslesen, dem pädagogischen Spannungsfeld politisch-praktisch zu begegnen, das der Ausübung von Führung und ihrer gleichzeitigen Überwindung inne-wohnt.

Organische Intellektuelle der Arbeiterklasse. Im pädagogischen Spannungsfeld von Führenden und Geführten

Gramscis Intellektuellentheorie ist durch den hegemonietheoretischen Gedanken angeleitet, dass jede Emanzipationsbewegung, die sich gegen eine herrschende Produktions- und Lebensweise richtet, darauf angewiesen ist, gleich der bürgerlichen Klasse, ihre eigenen organischen Intellektuellen hervorzubringen. Den organischen Intellektuellen der Arbeiterklasse spricht er dabei die Aufgabe zu, ihrer Klasse »Homogenität und das Bewusstsein ihrer eigenen Funktion« (GH 7: 1497) zu vermitteln.¹² Und das nicht nur auf dem ökonomischen Feld, sondern auch und gerade auf dem Sozialen und Kulturellen. So sind es für Gramsci vor allem die organischen Intellektuellen die *führend* und *organisierend* in die Gesellschaft wirken (GH 6: 1385). Gramsci hat dabei nicht den traditionellen Intellektuellen im Sinn; den Denker, der im Elfenbeinturm philosophische Exzerpte verfasst. Vielmehr ist die Tätigkeit des neuen Intellektuellentypus durch die aktive »Einmischung ins praktische Leben« bestimmt, als »Konstrukteur, Organisator, ›dauerhaft Überzeugender‹, weil nicht bloß Redner« (GH 7: 1532) ist sein Handeln von einer *erzieherisch-praktischen Motivation* angeleitet. Bereits zur Zeit der Turiner Rätebewegung sah Gramsci in den gewählten Vertretern der Arbeiterräte (den Abteilungskommissaren) eine neue Schicht von Arbeiterintellektuellen entstehen. Praktische Erfahrungen und politisches Bewusstsein vereinernd, nahmen sie eine organisierende und erzieherische Rolle in der Bewegung ein. Gramsci richtete sich in Aufrufen und Zeitungsbeiträgen unmittelbar an die Kommissare

12 In der bürgerlichen Klasse erlangen vornehmlich die kapitalistischen Unternehmer eine entsprechende Funktion. Nicht zuletzt aus diesem Grunde gilt Gramscis analytisches Interesse auch dem Wirken von Henry Ford, den er als herausragenden Repräsentanten einer neuen kapitalistischen Formation ausmacht. Der Begriff des ›organischen Intellektuellen‹ ist folglich keine normative Kategorie. Sie hat zunächst einen analytischen Stellenwert, der auf die spezifische Funktion dieses Intellektuellentypus für die intellektuelle Formierung von Klassen zielt. In diesem Zusammenhang ist auch die Formulierung des ›organischen‹ zu verstehen; es geht hier nicht darum, eine ›naturhaft‹ gegebene Verbindung zu einer Klasse oder einem Milieu zu behaupten, der Begriff ist vielmehr Ausdruck des Versuchs Gramscis, das Zusammenspiel von Form und Inhalt, für die dieser Intellektuellentypus steht, analytisch zu fassen.

und fordert diese dazu auf, als Intellektuelle ihrer Bewegung zu handeln und eine erzieherische Rolle innerhalb der Fabrikräte einzunehmen (vgl. Gramsci 1977).

Nun mag die Stellung der organischen Intellektuellen der Arbeiterklasse im ideologischen Stellungskampf seitenverkehrt zu jenen der bürgerlichen Klasse sein, wenn es darum geht eine gegenhegemoniale Bewegung zu formen. In ihrer pädagogischen Praxis müssen sie sich jedoch grundlegend von ihrem bürgerlichen Gegenüber unterscheiden. Denn ihre Aufgabe ist es eben nicht, die herrschaftliche Arbeitsteilung von Kopf- und Handarbeit zu bestätigen. Eine Arbeitsteilung, die es überhaupt erst erlaubt von Intellektuellen und Nicht-Intellektuellen zu sprechen. Denn nach Gramscis Ansicht sind »alle Menschen [...] Intellektuelle, [...] aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen« (GH 7: 1500). Jeder Mensch praktiziert eine Form von intellektueller Tätigkeit, ist stets ein »Philosoph«, ein Künstler, ein Mensch mit Geschmack, hat Teil an der Weltauffassung« (1531). Die Aufgabe der organischen Intellektuellen der subalternen Klassen ist es daher, die Entwicklung der bislang in Klassenverhältnissen marginalisierten intellektuellen Praxen zu befördern. Hier ist ihr eigentliches Unterscheidungsmerkmal zu den Intellektuellen des Bürgertums: muss ihr politisch-intellektuelles Führungshandeln doch auf die Überwindung von Führungs- und Regierungsverhältnissen zielen, statt diese zu verfestigen. Damit stehen sie als Akteure aber auch im spezifischen Spannungsverhältnis, ihr egalitäres Handeln vom Standpunkt der Führung aus realisieren zu müssen.

Diese widersprüchliche Position kommt etwa dadurch zum Ausdruck, dass Gramsci ihnen die Aufgabe zuspricht, das intellektuelle Kohärenzstreben der Subjekte zu unterstützen, das Denken zu systematisieren und zu organisieren. Ihre Praxis zielt also darauf, eine systematische Kritik des Alltagsverstandes anzuleiten, in der sich die sozialen Kämpfe der Gegenwart reflektieren. Hier gilt es insbesondere die Blockierungen und Widersprüche im Alltagsverstand zu bearbeiten, die der gesellschaftlichen Verallgemeinerung kritischer Bewusstseinsprozesse entgegenstehen.¹³ Wobei anzumerken ist, dass ›Kohärenz‹ hier nicht unterstellt, dass die Welt und ihr soziales Werden im Grunde genommen einheitlich und überschaubar sei. Es geht also nicht darum, die Widersprüchlichkeit von Gesellschaft zu leugnen und die Intellektuellen aufzufordern eine Homo-

13 Gramsci geht davon aus, dass im Alltagsverstand Erfahrungen aus verschiedenen Epochen und Bewusstseinen menschlichen Werdens widersprüchlich angehäuft sind, die nach Bedarf deutend und interpretierend angewendet werden. Als solches ist er Ausgang sowohl kritisch-emanzipativer Einsichten in Gesellschaft, aber auch bornierter und rückwärtsgewandter Deutungen (GH 6: 1376).

genität vorgaukelnde Metatheorie zu produzieren. Nach dem Motto, der Sozialismus-Kommunismus bestimmt naturgegeben den geschichtlichen Verlauf. Der Gedanke ist hier vielmehr, dass gerade durch die Tatsache des antagonistischen Werdens von Gesellschaft, des stetigen sich Veränderns der Arbeits- und Lebensweisen, alle Individuen permanent zu intellektueller Kohärenzarbeit aufgefordert sind (vgl. Barfuss 2002: 16). Kritische Handlungsfähigkeit setzt daher die Fähigkeit voraus, »die eigene Weltauffassung [zu] kritisieren, [...] sie einheitlich und kohärent zu machen und bis zu dem Punkt anzuheben, zu dem das fortgeschrittenste Denken der Welt angelangt ist« (GH 6: 1376). Die Stellung der organischen Intellektuellen zeichnet sich für Gramsci dadurch aus, dass sie einerseits den Weg kritischer Bewusstwerdung bereits ein Stück weit gegangen sind, während sie andererseits durch ihre lebensweltliche und kulturelle Eingebundenheit in die soziale Bewegung, immer auch selbst Teil des Prozesses sind. Ihre Einsicht in das gesellschaftliche Werden, ihr kritisches intellektuelles Bewusstsein, geht der sozialen Bewegung daher nicht an sich voraus, vielmehr sind sie immer auch historisch-spezifisches Produkt dieser Kämpfe. Also ebenso ihrer historischen Irrtümer und Niederlagen.

Deutlich wird, dass die organischen Intellektuellen nicht vorrangig ein herausragendes Wissen auszeichnet. Ihnen sind auch nicht notwendig spezifische intellektuelle Fertigkeiten und Techniken eigen, beziehungsweise eine akademische Stellung oder Meriten die Auskunft über angehäuftes intellektuelles Kapital geben. Ihr besonderer Charakter ist vielmehr durch ihre transitorische Funktion eines *Vermittlers* oder eines *Übersetzers* bestimmt, der bestehende kritische Einsichten vergesellschaftet. Als solches leisten sie einen Prozess der *pädagogischen Vergesellschaftung* von Kultur und Lebensweise, von politischer und ökonomischer Weltansicht, der voraussetzende Bedingung von Hegemonie ist. Denn für Gramsci bleibt jede Kritik der bestehenden Verhältnisse, auch jede noch so durchdringende intellektuelle Aufdeckung von Herrschaftsverhältnissen, politisch singular, solange diese Einsichten nicht auch an eine von den Menschen selbst eingeleitete und hervorgebrachte Kritik- und Handlungsfähigkeit angebunden sind:

Eine neue Kultur zu schaffen bedeutet nicht nur, individuell »originelle« Entdeckungen zu machen, es bedeutet auch und besonders, bereits entdeckte Wahrheiten kritisch zu verbreiten, sie sozusagen zu »vergesellschaften« und sie dadurch Basis vitaler Handlungen, Element der Koordination und der intellektuellen und moralischen Ordnung werden zu lassen (GH 6: 1377).

Emanzipatorische Theoriearbeit ist hier organisierendes Moment der Lebensweisen sozialer Kollektive, ihrer ökonomischen, politischen und kul-

turellen Interessen; ist politische *und* pädagogische Praxis zugleich. Damit ist auch das Wirken der organischen Intellektuellen der Arbeiterklasse untrennbar an eine pädagogische Form gebunden, die in der Ausrichtung auf politische Selbstermächtigung und Handlungsfähigkeit der Subalternen ihre Legitimation findet, statt praxisfern und autistisch auf der Ebene der Begrifflichkeit und des Geistes zu verharren.

Schlussbemerkungen

Gramscis politisch-pädagogische Diskussion von Gegenhegemonie ist Ausdruck ihrer Zeit. Die Rekonstruktion seiner Überlegungen kann nicht darauf zielen, unmittelbare auf die Gegenwart gerichtete Antworten für emanzipatorische Bewegungen, ihre Formen, Praxen und Orte der politischen Bildung und Pädagogik bereitzustellen. Sein Diktum »die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig zu machen«, auf die pädagogischen Verhältnisse und ihre Einbindung in den heutigen Kapitalismus zu übertragen, erfordert vielmehr eine Übersetzungsarbeit, die eine ganze Reihe von veränderten Voraussetzungen aufnimmt. Sei es die notwendige Anbindung an ein plurales, verschiedene Identitäten und Lebensweisen umfassendes Verständnis von soziale Bewegungen, das heute auf keine exklusive Akteursgruppe (Proletariat) oder Handlungsfelder (Fabrik und Nationalstaat) mehr rückführbar ist. Ebenso ist von einer Veränderung der Produktionsweisen auszugehen, welche die tradierten Formen der Arbeitsteilung von Kopf- und Handarbeit zunehmend entgrenzt und damit herrschaftsmächtige Widerspruchskonstellationen schafft, die im historischen Kontext einer sich etablierenden fordistischen Arbeits- und Lebensweise für Gramsci nicht antizipierbar waren. Denken wir nur an das neoliberale bzw. gouvernementale Primat der ökonomischen ›Selbstführung‹, das die Forderungen nach Überwindung von Führungsverhältnissen, der Verallgemeinerung von Intellektualität, ins Zentrum kapitalistischer Wertschöpfung trägt und damit für eine geradezu paradoxe hegemoniale Integrationsleistung steht. Hier ist mit Gramsci nach den gegenhegemonialen Potenzialen einer ›sozialistischen Gouvernementalität‹, also den vielfach gewachsenen Formen emanzipatorischer Selbstorganisation und politischer Handlungsfähigkeit zu forschen, die den pädagogischen Verhältnissen der Gegenwart widersprüchlich eingeschrieben sind. Schließlich wäre noch nach den Orten gegenhegemonialer Bildungsbewegungen zu fragen. Gramsci konnte auf die Arbeiterräte, dann die kommunistische Partei als Ausgang proletarischer Bildung setzen. Für die westlichen Gesellschaften der Nachkriegszeit gilt, dass kritisches Wissen vielfach ihren Ausgang in den Universitäten nahm und das Bündnis mit den neuen sozialen Bewegungen suchte. Wobei die akademischen Wissensformen, das politische

Erfahrungswissen häufig entwerteten und die sozial selektive Struktur der Hochschulbildung viel eher gesellschaftliche Bildungshierarchien beförderte, als dass sie zur emanzipatorischen Verallgemeinerung von Bildung beitrug. Der neoliberale Umbau der Hochschulen und die hiermit einhergehende Marginalisierung kritisch universitärer Theoriearbeit stellt diesen Rückzugsort zusehends in Frage, befördert aber auch die Suche nach neuen gesellschaftlichen Orten, Praxen und Akteuren politischer Bildung, in denen das politische Erfahrungswissen sozialer Bewegungen neue Anerkennung finden kann. Die Aufzählung der veränderten Voraussetzungen, auf die eine gegenwartskritische Aneignung der politisch-pädagogischen Ansätze Gramscis trifft, ließe sich fortsetzen. Grundsätzlich gilt jedoch seine Vorgabe, dass emanzipatorische Bewegungen, die auf eine alternative Welt- und Lebensauffassung zu den bestehenden Verhältnissen hinarbeiten, stets aufgefordert sind, sich als *pädagogische Bewegungen* zu definieren. Bei Gramsci lässt sich exemplarisch studieren, wie er diese Erkenntnis entlang politisch-praktischer Anforderungen des Klassenkampfes zu seiner Zeit umgesetzt hat.

Literatur

- Bernhard, Armin (1992): »Wir hatten stammelnd begonnen«. Die *Ästhetik des Widerstands* als Bildungsgeschichte der Arbeiterbewegung; in: *Das Argument* 192. 34. Jg., H 2: 191–204
- Barfuss, Thomas (2002): Konformität und bizarres Bewusstsein. Zur Verallgemeinerung und Veraltung von Lebensweisen in der Kultur des 20. Jahrhunderts. Hamburg
- Coben, Diana (1998): *Radical Heroes. Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education*. New York
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Hamburg
- Gramsci, Antonio (1967): *Gewerkschaften und Räte I (L'Ordine Nuovo, 11.10.1919)*; in: ders.: *Philosophie der Praxis. Eine Auswahl*; hgg. v. C. Riechers. Frankfurt/M.
- ders. (1983): *Sozialismus und Kultur (Grido del popolo, 29.01.1916)*; in: ders.: *Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag, Kultur*; hgg. v. S. Kebir. Hamburg
- ders. (1987): *Chronik des L'Ordine Nuovo IX. Die sozialistische Schule (L'Ordine Nuovo, 1.4.1925)*; in: ders.: *Gedanken zur Kultur*; hgg. v. G. Zamis. Köln
- ders. (1977): »To the Workshop Delegates of the Fiat Centro and Brevetti Plants« (*L'Ordine Nuovo, Sept. 13, 1919*); in: ders.: *Selections from Political Writings 1910–1920*; hgg. v. Q. Hoare. London
- ders. (1991ff): *Gefängnishefte [GH]. Kritische Gesamtausgabe*; hgg. v. W.F. Haug u.a. Bände: 1, 3, 5, 6, 7, 8. Hamburg
- Haug, Frigga (2007): *Rosa Luxemburg und die Kunst der Politik*. Hamburg
- Haug, Wolfgang F. (1994): *Einleitung*; in: A. Gramsci: *GH 6*. Hamburg: 1195–1221
- Marx, Karl (1958): *Marx-Engels-Werke [MEW]*. Band 3. Berlin/DDR
- Mayo, Peter (2006): *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis*. Hamburg
- Merkens, Andreas (2004): *Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis*; in: A. Gramsci: *Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader 1*. Hamburg

- ders. (2007): Hegemonie, Führung und pädagogisches Verhältnis. Mit Gramsci über Foucault hinaus; in: C. Kaindl (Hg.): *Subjekte im Neoliberalismus*. Marburg
- Morrow, Raymond A., Carlos A. Torres (2002): *Gramsci and Popular Education in Latin America. From Revolution to Democratic Transition*; in: J. A. Buttigieg, C. Borg, P. Mayo (Hg.): *Gramsci and Education*. Lanham: 179–200
- Priester, Karin (1981): *Studien zur Staatstheorie des italienischen Marxismus. Gramsci und Della Volpe*. Frankfurt/M.
- Torres, Carlos A. (1990): *The Politics of Nonformal Education in Latin America*. New York
- Trikont-Schriften zum Klassenkampf 9 (1975). München
- Vester, (1970): *Die Entstehung des Proletariats als Lernprozess. Die Entstehung antikapitalistischer Theorie und Praxis in England 1792–1848*. Frankfurt/M.
- Weiss, Peter (1981): *Notizbücher 1971–1980. Band 2*. Frankfurt/M.
- Wollenberg, Jörg (2005): *Pergamonaltar und Arbeiterbildung*; in: *Supplement der Zeitschrift Sozialismus*. H 5