

Antonio Gramsci ERZIEHUNG UND BILDUNG

HERAUSGEGEBEN IM AUFTRAG DES
INSTITUTS FÜR KRITISCHE THEORIE
VON ANDREAS MERKENS



Gramsci-Reader

Argument

Inhaltsverzeichnis

Zur neuen Reihe der Gramsci-Reader (5)

Einleitung (6)

Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis (15)

Die Gefängnishefte: Ausgewählte Paragraphen zu Fragen der Erziehung und Bildung (47)

1. Hegemonie, Staat und Zivilgesellschaft als pädagogisch-ethisches Verhältnis (48)

Heft 7, §(18). Einheit zwischen den konstitutiven Elementen des Marxismus. (48); Heft 8, §(2). Der Staat und die Rechtsauffassung. (48); Heft 8, §(179). Ethischer oder Kulturstaat. (49); Heft 13, §(7). Frage des ›Kollektivmenschen‹ ... (49); Heft 13, §(11). Eine Rechtsauffassung, die wesentlich erneuernd sein muss. (50); Heft 10 (Teil 2), §(14). Gesichtspunkte für einen Aufsatz über B. Croce. (51); Heft 6, §(84). Vergangenheit und Gegenwart.(52); Heft 3, §(61). Generationenkampf. (53); Heft 3, §(62). Vergangenheit und Gegenwart. (54); Heft 11, §(1). Antonio Labriola. (55); Heft 6, §(65). Journalismus. (57); Heft 5, §(70). Staat und Kirche. (58); Heft 6, §(25). Vergangenheit und Gegenwart. (59)

2. Intellektuelle, Hegemonie und Bildung (60)

Heft 7, §(104). Geschichte der Intellektuellen. (60); Heft 10 (Teil 2), §(52). Einführung ins Studium der Philosophie. (60); Heft 12, §(1). Sind die Intellektuellen eine autonome und unabhängige gesellschaftliche Gruppe... (61); Heft 12, §(3). Wenn man zwischen Intellektuellen und Nicht-Intellektuellen unterscheidet,... (71); Heft 16, §(16). *Fragen von Nomenklatur und Inhalt*. (72); Heft 11, §(67). Übergang vom Wissen zum Verstehen... (73); Heft 19, §(24). Das Problem der politischen Führung ... (74); Heft 19, §(27). Die Moderati und die Intellektuellen. (76); Heft 8, §(188). Die Intellektuellen. (78); Heft 10 (Teil 2), §(44). Einführung ins Studium der Philosophie. (79); Heft 1, §(15). Über die italienischen Universitäten. (81); Heft 14, §(69). Kulturthema. Der Autodidakt. (82); Heft 16, §(21). Redekunst, Gespräch, Bildung. (84); Heft 4, §(93). Intellektuelle. Notizen zur englischen Kultur. (88); Heft 9, §(87). Intellektuelle. Kleine Notizen zur englischen Kultur. (91)

3. Mensch, Alltagsverstand und Bewusstseinsbildung (93)

Heft 10 (Teil 2), §(48). Einführung ins Studium der Philosophie. (I). Der Alltagsverstand oder gesunde Menschenverstand. (93); Heft 11, §(12). Man muss das weitverbreitete Vorurteil zerstören,... (96); Heft 7, §(12). Der Individuum-Mensch und der Massen-Mensch. (109); Heft 7, §(35). Materialismus und historischer Materialismus. (112); Heft 10 (Teil 2), §(54). Einführung ins Studium der Philosophie. Was ist der Mensch? (115); Heft 8, §(135). Populärliteratur. (118); Heft 27, §(1). Giovanni Procioni... (119); Heft 1, §(127). Die Jugendfrage. (122); Heft 3, §(6). Was denken die Jugendlichen? (123); Heft 5, §(148). Vergangenheit und Gegenwart. Erhebungen über die Jugendlichen. (124); Heft 1, §(33). Freud. (125); Heft 15, §(74). Freud und der Kollektivmensch. (125)

4. Ideologiekritik, Wissenschaft und Erkenntnis (127)

Heft 8, §(195). Der Satz, dass »die Gesellschaft sich keine Aufgaben stellt. ...« (127); Heft 10 (Teil 2), §(6). Einführung ins Studium der Philosophie. (128); Heft 10 (Teil 2), §(12). Einführung ins Studium der Philosophie. (129); Heft 7, §(19). Ideologien. (129); Heft 3, §(49). Kulturthemen. Ideologisches Material. (130); Heft 4, §(61). Philosophie-Ideologie, Wissenschaft-Lehre. (131); Heft 11, §(13). Eine Arbeit wie das Gemeinverständliche Lehrbuch,... (132); Heft 11, §(17). Die sogenannte »Realität der Außenwelt« (137); Heft 11, §(22). Allgemeine Fragen. (139); Heft 11, §(25). Reduktion der Philosophie der Praxis auf eine Soziologie. (143); Heft 16, §(11). Beziehungen zwischen Staat und Kirche. (145); Heft 6, §(194). Vergangenheit und Gegenwart. Die Gentile-Reform. (148); Heft 2, §(88). Ettore Fabietti, Die ersten fünfundzwanzig Jahre der Mailänder Volksbibliotheken,... (149); Heft 4, §(77). Typen von Zeitschriften. (149); Heft 24, §(3). Typische Zeitschriften. (149); Heft 24, §(9). Journalistenschulen. (152)

5. Fordismus - Rationalisierung von Arbeits- und Lebensweise (154)

Heft 5, §(41). Die berufliche Orientierung. (154); Heft 22, §(3). Einige Aspekte der sexuellen Frage. (154); Heft 22, §(10). »Tiernatur« und Industrialismus. (157); Heft 22, §(11). Rationalisierung der Produktion und der Arbeit. (160); Heft 22, §(12). Taylorismus und Mechanisierung des Arbeiters. (165)

6. Reformpädagogik und Einheitsschule (167)

Heft 1, §(124). Suchen nach dem exakten historischen Ursprung einiger Grundsätze der modernen Pädagogik:... (167); Heft 5, §(3). Owen, Saint-Simon und die Kleinkinderschulen Ferrante Aportis. (168); Heft 6, §(206). Schulfragen. (169); Heft 9, §(119). Schulfragen. (169); Heft 12, §(1). [...] Man kann im allgemeinen beobachten... (172); Heft 12, §(2). Betrachtungen über die Schule:... (180); Heft 5, §(149). Vergangenheit und Gegenwart. Die Schule. (190)

Anmerkungsapparat (191)

Abkürzungen und Siglen (222)

Zur neuen Reihe der Gramsci-Reader

Im Dezember 2002 ist die Kritische Gesamtausgabe der *Gefängnishefte* von Antonio Gramsci mit Band 10, dem Registerband, abgeschlossen worden. Damit ist es erstmalig möglich geworden, das politisch hochaktuelle und wissenschaftlich anregende Werk Gramscis in deutscher Sprache gründlich zu studieren. Indem sie den vollständigen Entstehungskontext wiedergibt, setzt die Gesamtausgabe der Forschung Maßstäbe. Für die Vielen aber, die sich wegen ihrer wissenschaftlichen Biographie, dem erforderlichen Zeitaufwand oder aus finanziellen Gründen das Studium der Gesamtausgabe nicht leisten können oder wollen, für Seminare und studentische Arbeitsgruppen usw., sollen in den kommenden Jahren in loser Folge eine Reihe thematischer Auswahlbände erscheinen. Wie der vorliegende Band werden sie aus den verstreuten Notizen Gramscis thematisch verwandte Texte zu politisch und theoretisch besonders relevanten Schwerpunkten zusammenstellen und, mit einem wissenschaftlichen Kommentar versehen, für Studienzwecke zugänglich machen.

Als weitere Bände sind zunächst vorgesehen:

Amerikanismus und Fordismus – Die Studien sind unentbehrlich, um eine nicht-ökonomistische Theorie der Produktionsweise unter Einschluss der Produktivkräfte und umfassender Einbeziehung von Politik, Kultur und Lebensweise zu denken und Anregungen für die Analyse des Übergangs zum High-Tech-Kapitalismus.

Hegemonie-Theorie – Schlüssel zur Theorie des Politischen, unentbehrlich zur Analyse des Verhältnisses von Herrschaft und Führung, von Hegemoniegewinnung und Hegemonieverlust sowie der Entstehung von Gegenhegemonie. Schlüssel auch zum Denken internationaler Politik und Kräfteverhältnisse.

Philosophie der Praxis – Seitengleich mit Band 6 der Gesamtausgabe, ist dieser Band mit den beiden philosophischen Themenheften 10 und 11 und einer Einleitung von Wolfgang Fritz Haug bereits 1994 erschienen.¹

¹ Exemplare der Restauflage sind über den Argument-Verlag erhältlich.

Einleitung

»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)

In einem Umfeld der proletarischen Revolte und des revolutionären Aufbruchs, wurde die von Antonio Gramsci mitherausgegebene Wochenzeitung *L'Ordine Nuovo* (Neue Ordnung), mit ihrem erstmaligen Erscheinen, am 1. Mai 1919, zum Sprachrohr der Turiner Rätebewegung. Das obenstehende Zitat ist dem Titel des Blattes entnommen, es steht exemplarisch für das politische und philosophische Selbstverständnis Gramscis, als Marxist und politischer Aktivist, aber auch als organischer Intellektueller einer entstehenden sozialen Bewegung; am Ausgangspunkt eines ereignisreichen politischen Lebens in einer historischen, von radikalen Veränderungen bestimmten Zeit, das sein intellektuelles Vermächtnis vor allem in den *Gefängnisheften* findet: Von den italienischen Faschisten 1926 in die Kerkerhaft gezwungen, verfasst Gramsci in 29 Heften, auf über dreitausend handgeschriebenen Seiten, Entwürfe und Notizen von meist fragmentarischen und skizzenhaften Charakter, die als ›Philosophie der Praxis‹, zu einem Projekt der Neugründung marxistischer Philosophie heranwachsen.

Gramsci (1891-1937) wurde auf Sardinien geboren; als eines von sieben Kindern wächst er in ärmlichen Verhältnissen auf. Nach seiner Schulzeit erhält er 1911 ein Stipendium, das ihm erlaubt, an die Turiner Universität zu gehen, in eine Stadt, die zu jener Zeit das Zentrum der italienischen Arbeiterbewegung ist. Gramsci schließt sich der sozialistischen Bewegung an und wird Mitglied der sozialistischen Partei. Nach Abschluss seines Studiums der Philosophie und der Sprachwissenschaften, engagiert er sich als Journalist, der für verschiedene sozialistische Zeitungen schreibt; dann zusehends auch als Vortragender und Lehrender in Arbeiterkulturvereinen und Bildungsstätten. Schnell erlangt er eine zentrale Rolle innerhalb der Arbeiterbewegung, als politischer Führer der Turiner Rätebewegung ist er 1919 in ganz Italien bekannt. Gramsci ist 1921 Mitbegründer der Kommunistischen Partei Italiens (KPI); er wird in das Zentralkomitee der Partei gewählt und ein Jahr später ihr Vertreter im Exekutivkomitee der Kommunistischen Internationale in Moskau und schließlich 1924 zum Vorsitzenden der Partei benannt. Seine spätere Frau, Julia Schucht, lernt Gramsci in Moskau kennen, ihre gemeinsamen Söhne, Delio und Giuliano,

werden von ihr großgezogen. Mit der Machtübernahme Mussolinis (1922) beginnt eine Zeit der faktischen Illegalität für die KPI und ihre Mitglieder. Im November 1926 wird Gramsci gemeinsam mit anderen kommunistischen Abgeordneten des italienischen Parlaments inhaftiert. Eine langjährige, entbehrungsreiche und aufreibende Haftzeit beginnt, an deren Folgen Gramsci schließlich, unmittelbar nach seiner Entlassung, am 27. April 1937 stirbt.

Gramsci ist kein Pädagoge oder Bildungsphilosoph im engeren Sinn, doch sind für ihn als politisch aktiven Sozialisten und marxistischen Denker Fragen der gesellschaftlichen Erziehung und Bildung zentral. Gramscis Entwürfe in den Gefängnisheften, sind von einer politisch-pädagogischen Denkstruktur durchzogen, mit Dichtepunkten entlang verschiedener Aspekte und Fragestellungen: Diese greifen sowohl unmittelbar bildungspolitische und pädagogische Themen auf, untersuchen aber auch das erzieherische Verhältnis, die wechselseitige Beziehung von Lehrenden und Lernenden als grundlegende Strukturkategorie politischer Hegemonie. Ein Schlüsseltext für das philosophische und pädagogische Denken Gramscis sind die marxischen Feuerbachthesen. Die erste These zeigt für ihn bereits die Grundrichtung des neuen Denkens auf, wo die »sinnlich-menschliche Tätigkeit, Praxis« in das Zentrum einer zukünftigen Philosophie rückt, die an die Stelle des bisherigen Materialismus tritt, der »die Wirklichkeit, Sinnlichkeit nur unter der Form des Objekts« erfassen konnte (MEW 3, 5). Eine praxisphilosophische Intervention, die Gramsci in den Gefängnisheften dazu führen wird, gegen die falschen Alternativen seiner Zeit zu argumentieren, den objektivistischen Ökonomismus, wie er zusehends im Marxismus-Leninismus Präsenz erlangt, ebenso wie gegen den Neoidealismus der italienischen bürgerlichen Philosophie, ihre liberalen (Benedetto Croce) wie faschistischen (Giovanni Gentile) Spielarten (vgl.: Haug, 1996, 31ff). Der *politische* Ausgangspunkt der Gefängnishefte ist von einer historischen Situation bestimmt, in der die revolutionäre Linke mit der Niederlage ihrer Ideen konfrontiert ist. Das Scheitern der europäischen Arbeiterbewegung, die innere Reformfähigkeit und die politische Wandlungsfähigkeit des Kapitalismus vor Augen, wird die Aufgabe der Neubestimmung marxistischer Theorie für Gramsci zu einer zentralen Herausforderung. Ein Hintergrund, der die Gefängnishefte bis heute in gewisser Hinsicht ein »quälendes Dokument« sein lässt, wie Joseph Buttigieg es formuliert hat, »nicht weil sie fertige Erklärungen liefern, sondern weil sie schwierige und unerledigte Fragen aufwerfen und ein Gegengift gegen Selbstzufriedenheit sind« (Buttigieg, 1994, 554). Gramsci geht es darum, ein Verständnis des Kapitalismus zu erarbeiten, das vor allem den Kohäsionskräften bürgerlicher Vergesellschaftung

Rechnung trägt. Die Krise des Marxismus gründet seiner Ansicht nach maßgeblich auf der Vernachlässigung der kulturellen und ideologischen Integrationskompetenz bürgerlicher Gesellschaften, im Besonderen ihrer ausdifferenzierten Fähigkeit, auf dem Feld der Zivilgesellschaft, eine integrale Einheit von kapitalistischer Produktions- und Lebensweise zu gestalten. Ein erkenntnistheoretisches Leitmotiv, das sich in den Heften zusehends verdichtet und in der analytischen Ausarbeitung und Anwendung der Kategorie der ›Hegemonie‹ sein kreatives Zentrum findet. Die Frage der hegemonialen Artikulation kapitalistischer Vergesellschaftung wird im Laufe der Arbeit an den Heften, zu dem »alle anderen Themen perspektivierenden« (Haug 1996, 9) Ausgangsthema. Dabei ist die Entwicklung des Hegemoniebegriffs für Gramsci in zweifacher Hinsicht zentral: Er strebt einerseits ein Verständnis der vielfältigen Hegemonie bürgerlicher Ordnung an, ihrer ›Schützengräben‹ und ›hegemonialen Apparate‹ auf dem umkämpften Terrain der Zivilgesellschaft; darüber hinaus wird dieser Verständnisprozess, strategisch-politisch, stets an das Ringen der subalternen Kräfte gebunden, eigene Hegemonie zu erlangen, bestehende Hegemonieverhältnisse zu transformieren. Die Vergegenwärtigung bürgerlicher Hegemonieformen dient Gramsci daher immer auch als ein Modell, aus dem es die zukünftige Gestaltung eigener, sozialistischer Hegemonie, kritisch herauszulesen gilt.

Gramscis Auseinandersetzung mit Fragen der Erziehung und Bildung, wird in den Gefängnisheften zu einem zentralen Bestandteil dieser hegemoniethoretischen Denkbewegung. Hegemonie setzt die produktiven Kräfte der ethisch-moralischen Einbindung voraus, des Führens und des Anleitens. Für Gramsci im Kern eine *pädagogische* Beziehung, die alle gesellschaftlichen Ebenen durchzieht und deren Artikulation als Erziehungs- wie Bildungsverhältnisse zwischen Führenden und Geführten, den hegemonialen Zusammenhalt von Gesellschaften strukturiert. Die Elemente des unmittelbaren Zwangs und der Gewalt werden durch das pädagogische Binnenverhältnis überlagert, eine widersprüchliche Einheit von Führung und Herrschaft entsteht. Dieser Grundgedanke führt Gramsci in den Gefängnisheften dazu, die erzieherische Struktur von Hegemonieverhältnissen, entlang einer Reihe von Themen zu studieren und deren Relevanz für ein Projekt der radikalen Gesellschaftsveränderung zu überprüfen: Die Diskussion über die Intellektuellen und ihre gesellschaftliche Funktion, der Fordismus als Einheit von Arbeits- und Lebensweise, die Herausbildung eines ›integralen Staates‹ und seine Vergesellschaftung auf der Ebene der Zivilgesellschaft, der Alltagsverstand als Ausgang selbst- wie auch fremdbestimmter Subjektbildung, sind für Gramsci Themen, die im Besonderen einen bildungs- wie

erziehungstheoretischen Zugang erfordern. Dabei geht diese expansive Auslegung des Pädagogischen mit Überlegungen einher, die eine unmittelbar bildungspolitische und pädagogisch-didaktische Zielrichtung verfolgen. In Gegnerschaft zur faschistischen Schulreform skizziert Gramsci das Modell einer sozialistischen ›Einheitsschule‹. Es stellt Überlegungen zur Gestaltung von schulischen Lernformen an, die auf die Verwirklichung einer humanistischen und nicht unmittelbar zweckgebundenen Bildung für die Kinder der Arbeiterklasse zielen. Gramsci diskutiert darüber hinaus reformpädagogische Konzepte und kritisiert deren idealistisches Menschenbild, das auf eine laissezfaire-Erziehung hinausläuft; nicht ohne gleichzeitig die Relevanz der reformpädagogischen Beiträge für eine Pädagogik vom Standpunkt der Lernenden hervorzuheben. Die Gefängnishefte sind unter Bedingungen der gewaltsamen Trennung von politischer Praxis entstanden, doch der grundlegende Erfahrungshintergrund dieser Reflexionen ist Gramscis intellektuelle Tätigkeit als Journalist und politischer Aktivist der Arbeiterbewegung. Ein Einfluss, der anschaulich zu studieren ist, insbesondere auf dem thematischen Feld der Erziehung und Bildung. So ist als ein herausragendes Leitthema des jungen Gramsci die kulturelle und politische Bildung der Arbeiterklasse auszumachen, ihre erzieherische Selbstermächtigung als revolutionäre Klasse. Hinzu kommt, dass Gramscis Engagement in der politischen Bildung als Lehrender und Vortragender in Arbeitervereinen, ihn nachdrücklich beeinflusst und – insbesondere während der ›roten Jahre‹ der Turiner Rätebewegung – seine praxisphilosophische Bestimmung kennzeichnet, in der Bildung und Politik als wechselseitiges Verhältnis einer kritischen Bewusstseinsbildung ausgemacht werden.²

Bislang wurden Gramscis erziehungs- und bildungstheoretische Überlegungen in der bundesdeutschen Rezeption lediglich partiell aufgenommen. Sowohl innerhalb der Tradition der ›Kritischen Erziehungswissenschaften‹, als auch in den vornehmlich soziologischen und politikwissenschaftlichen Deutungen von Hegemonie, fehlt eine systematische Lesart seiner pädagogischen Überlegungen.³ Umso mehr gilt

² Eine ausführliche Darstellung der genannten bildungstheoretischen und pädagogischen Aspekte im Denken Gramscis findet sich in der anschließenden thematischen Einführung (15ff).

³ Die Tatsache, dass die vollständige Übersetzung der Gefängnishefte erst seit 1999 abschließend vorliegt, mag hierfür mitursächlich sein. Dennoch zeigt die relativ breite Aufnahme (seit Ende der siebziger Jahre) der bildungstheoretischen Schriften Gramscis im angelsächsischen Sprachraum, dass eine nur in Auszügen vorliegende Übersetzung (die vollständige Übertragung der Gefängnishefte ins englische wird

es auf bestehende Arbeiten hinzuweisen, die in explizit sozialpädagogischer sowie in bildungs- und lerntheoretischer Intention, hierzulande auf Gramsci zurückgreifen und Anschlüsse aufzeigen, für eine zukünftige Erschließung seines politisch-pädagogischen Gesamtwerkes. Zu dieser Reihe von Veröffentlichungen zählen die Aufsätze von Ursula Apitzsch (1986, 1993), in denen insbesondere Gramscis Entwurf der ›Einheitsschule‹ aufgegriffen wird sowie seine Analyse des Fordismus. Apitzsch diskutiert die Perspektiven für eine Arbeiterkulturbildung, jenseits von Konzepten, in denen Kultur und Bildung als von außen herangetragene ›Humanisierung‹ der Lohnarbeit auftreten. Auf Gramscis Modell der Einheitsschule verweisend, unterstützt sie dessen schulpolitischen Ansatz, eine organische Beziehung von intellektueller und industrieller Arbeit herzustellen, die von der Schule ausgehend, sich im gesamten gesellschaftlichen Leben manifestiert und das kulturelle Leben transformiert; damit einen ›historischen Block‹ zwischen Intellektuellen und ›Massen‹ erzieherisch antizipieren soll. Diesen Gedanken weiterführend, verweist Apitzsch insbesondere auf die Bedeutung ›intermediärer Organe‹, die ein zivilgesellschaftliches Netzwerk von politischen und kulturellen Institutionen bildend, den emanzipatorischen Transformationsprozess potenziell anleiten (1986, 193ff). Zu einer kritischen Theorie der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit liefert Uwe Hirschfeld hegemonietheoretische Überlegungen, die auf Gramscis Entwürfen zum Alltagsverstand sowie dessen Intellektuellentheorie aufbauen (1998, 1999). Der Alltagsverstand als widersprüchliches Selbst und das Kohärenzstreben der Subjekte, den Konformismus des Alltags zu überwinden und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zu erlangen, werden vom Autor als notwendiger Ausgangspunkt für ein sozialpädagogisches Handeln ausgemacht, das die Einzelnen darin unterstützen will, kritisches Bewusstsein, verstanden als Bewusstsein über die individuelle Eingebundenheit in ein allseitiges Weltverhältnis, zu erarbeiten (ähnlich argumentieren Möhring/Rego-Diaz 1999 und Ludwig 1999 für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit). Gramscis Unterscheidung in

derzeit von Joseph Buttigieg betrieben) kein Hinderungsgrund darstellt (zur internationalen Rezeption vgl. insb.: Borg et al,1ff sowie Mayo, 1999, 17ff, dt. voraussichtl. 2004). Die Gründe für die theoretische Unaufgeschlossenheit, gerade der bundesdeutschen ›Kritischen Erziehungswissenschaft‹, gegenüber Gramscis praxisphilosophischer Lesart, sind daher nicht vornehmlich philologischer Art, sondern vielmehr in einer einseitigen Orientierung an dem Traditionszusammenhang der ›Kritischen Theorie‹ zu suchen (Vgl.: Dammer,1999): Gramscis Beharren auf Tätigkeit und Selbstveränderung im politischen Bildungs- und Erkenntnisprozess, steht zweifellos im Widerspruch zu einer ›negativen Pädagogik‹ (exemplarisch: Gruschka, 1988) und ihrem reflexiven Rückzug von der Praxis.

traditionelle und organische Intellektuelle wird zudem von Hirschfeld aufgenommen und für ein sozialarbeiterisches Handeln weiterentwickelt. Er schlägt unter anderem vor, SozialarbeiterInnen als »fraktionierte Intellektuelle« (1998, 201) zu begreifen. Ein Begriff, der in besonderer Weise der widersprüchlichen Einbindung sozialarbeiterischen Handelns auf unterschiedlichen sozialen Ebenen gerecht werden soll und darüber hinaus darauf zielt, die spezifische Form der Hegemonietätigkeit von Sozialarbeit zu erfassen. Ebenfalls den Ausgang im Alltagsverstand der sozialen Akteure nimmt die kritisch-psychologische Lernforschung von Frigga Haug (2003). Haug verweist in ihrer empirischen Studie insbesondere auf die Selbsttätigkeit der Lernenden, eigene Blockaden und Lernwiderstände aufzubauen, die sich im historischen Alltagsbewusstsein manifestieren. Sie schlägt vor, hier an Gramsci anknüpfend, die Individuen darin zu unterstützen, eine ›Inventarliste‹ ihrer widersprüchlichen Verstrickungen und Alltagskonformismen zu erarbeiten, die Voraussetzung ist, um das Lernen in eine bewusste und produktive Gestaltungspraxis zu überführen (218). Während die bisher genannten Arbeiten einzelne Aspekte im Denken Gramscis aufgreifen und entlang pädagogischer Fragestellungen nutzbar machen, geht es Armin Bernhard um eine Rekonstruktion des gesamtpädagogischen Ansatzes und der bildungstheoretischen Implikationen, die den Überlegungen Gramscis zugrunde liegen. Ein Beitrag, der nach Angaben des Autors dem »Versuch einer Annäherung« entspricht (1995), zielt darauf, Gramscis Denken für eine gegenwartskritische materialistische Pädagogik aufzuarbeiten. Im Zentrum der Überlegungen des Autors steht das Anliegen, kritische Pädagogik an einer auf die praktische Handlungs- und Interventionsfähigkeit ausgerichteten ›Philosophie der Praxis‹ zu orientieren. Gramscis Bildungskonzept wird zudem als eine ›Theorie der Mündigkeit‹ ausgemacht, in der Selbstpotenzierung durch Bildung und kritische Erneuerung des Alltagsverstandes zusammengeführt werden (1997). Bernhards Rezeption stellt den bisher umfangreichsten Versuch dar, Gramscis bildungs- und erziehungstheoretische Entwürfe, in den Kontext der Kritischen Erziehungswissenschaft einzuführen. Seine Rekonstruktion zielt dabei insbesondere auf die Grundlegung einer praktisch-kritischen Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie, in der die handlungstheoretischen Defizite bestehender Lesarten überwunden werden.⁴ Bisher unbeachtet in der bundesdeutschen

⁴ Eine in Vorbereitung befindliche Arbeit des Autors, schließt an die genannten Rekonstruktionsversuche an: »Antonio Gramsci und die Pädagogik. Grundlegung einer praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungstheorie« (Voraussichtlich 2004).

erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist die Tatsache, dass Gramsci der Gestaltung kollektiver und informeller Lernprozesse in sozialen Bewegungen eine zentrale Bedeutung beimisst. Der Zusammenhang von politischer Tätigkeit, Selbstveränderung und Bildung spielt in seinen Überlegungen eine herausragende Rolle. Vor allem Gramscis Aufforderung, Wissens- und Lernformen an den alltäglichen Lebensweisen, den Erfahrungen und Kohärenzpraxen der Subjekte auszurichten, zielt mit Nachdruck auf die Demokratisierung und die ›Vergesellschaftung‹ von Bildungsprozessen. Für eine emanzipatorische Theorie der politischen Bildungsarbeit, die sich nicht auf institutionelle Bildungsformen beschränken kann, vielmehr verstärkt informelle Lernpraxen einbeziehen muss, eröffnen Gramscis Entwürfe daher produktive Anschlussmöglichkeiten. Hier ist insbesondere auf die Nähe zu Arbeiten hinzuweisen, die sich auf praxisphilosophische Ansätze der Befreiungspädagogik (Paulo Freire) berufen und in denen die notwendige Einbettung informeller Lerntätigkeiten in soziale und politische Kontexte der Selbstermächtigung diskutiert wird (vgl. Overwien, 2000).⁵

Die enge Verknüpfung bildungstheoretischer, pädagogischer und politischer Fragestellungen, führt Gramsci zur Hervorhebung der erzieherischen Vermittlung von Hegemonie. Er weist in diesem Zusammenhang insbesondere auf die historische Kompetenz des Bürgertums hin, mittels gesellschaftlicher Lernprozesse das eigene kulturelle und ideologische Selbst fortwährend zu transformieren, nicht zuletzt von gegnerischen Gruppen zu lernen, damit die Anpassungsfähigkeit an die Permanenz umbrechender Produktionsweisen zu realisieren und einen Prozess der ›passiven Revolution‹ einzuleiten. Dieser Gedanke der erzieherischen Strukturierung des Politischen findet sich in der einschlägigen politikwissenschaftlichen Rezeption Gramscis bisher weitgehend ausgeblendet. Die Dimension der Herrschaftsmächtigkeit von (pädagogischen) Führungstechniken ist zwar subjekttheoretisch in den auf Foucault gründenden ›Governmentality Studies‹ aufgenommen (Lemke, 1997) – als Technologie der Selbstregulierung stehen diese Praxen hier für die Verinnerlichung marktförmiger Individualitätsformen – jedoch in problematisch einseitiger

⁵ Verschiedene Veröffentlichungen im englischen Sprachraum stellen die Gemeinsamkeiten heraus, die Gramscis Entwürfe zu den Ansätzen der ›Befreiungspädagogik‹ Paulo Freires aufweisen (Coben, 1998, Mayo, 1999). Eine deutschsprachige Veröffentlichung des Buches von Peter Mayo ist für 2004 im Argument Verlag vorgesehen, unter dem Titel: ››Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis‹‹.

Lesart: einen von oben nach unten verlaufenden Formierungsprozess unterstellend, werden die gesellschaftlichen Rückwirkungen auf das herrschende Regierungshandeln ›von unten‹ nicht ausreichend erfasst (vgl. kritisch: Langemeyer, 2002). Gramscis hegemonietheoretische Deutung reicht hier einen entscheidenden Schritt weiter, gerade weil sie erkenntnistheoretisch von der Wechselseitigkeit des pädagogischen Verhältnisses ausgeht, diese als strukturelles Moment von Herrschaft herausarbeitet. Durch die Skizzierung der Beziehung von Führenden und Geführten, als dialektische Einheit des Lehrens und Lernens, wird Herrschaft erst zum Gegenstand einer gegen-hegemonialen Kritik, die das Anpassungs- und Lernvermögen ›von oben‹ reflexiv aufnimmt. Die historische Fähigkeit kapitalistischer Gesellschaften, kritisches und widerständiges Handeln zu integrieren und herrschaftsmächtig zu verarbeiten, ist für Gramsci ein politisch-pädagogisches Verhältnis, das zu erkennen und subversiv zu unterlaufen die Hegemoniekompetenz einer sozialen Bewegung erst ausmacht.⁶ Die erziehungs- und bildungstheoretischen Schriften Gramscis stellen daher einen zentralen Baustein dar, für das allseitige Verständnis von gesellschaftlichen Hegemonieprozessen, als solche sind sie zugleich ein unverzichtbares Werkzeug für die politische Handlungsfähigkeit in sozialen Kämpfen.

Editorische Anmerkungen zum vorliegenden Band

Die Gramsci-Studienausgabe zu ›Erziehung und Bildung‹ soll dazu beitragen, eine weitergehende Rezeption, über die Gemeinde der Experten hinaus, voranzubringen und einer breiteren Erschließung der pädagogischen Entwürfe Gramscis den Weg zu einer erziehungswissenschaftlich und politisch interessierten Öffentlichkeit zu bahnen. Die hier zusammengestellten Auszüge erziehungs- und bildungstheoretischer Schriften sind der kritischen Gesamtausgabe der *Gefängnishefte* entnommen, wie sie auf Grundlage der von Valentino Gerratana im Auftrag des Gramsci-Instituts besorgten Edition, in deutscher Übersetzung im Argument Verlag erschienen sind. Gramsci hat im Verlauf der Ausarbeitungen der Gefängnishefte Erst- und Zweitfassungen angelegt. Gerratana (1991, 43,) unterscheidet drei Phasen dieser Arbeit: Nachdem Gramsci am 8. Februar 1929 mit einer ersten Abfassung der Hefte beginnt,

⁶ Für eine hegemonietheoretische Diskussion, in der exemplarisch die politischen Umbrüche im Bildungswesen, die neoliberale Indienstnahme reformpädagogischer Ansätze von Autonomie, Selbstermächtigung und Demokratisierung, mit Gramsci als ›passive Revolution‹ diskutiert werden, siehe: Merckens, 2002.

hat er in einer zweiten (1931-33) und dritten Phase (1934-35) seine Notizen überarbeitet. Dabei wurden die in der ersten Fassung niedergeschriebenen Seiten, mehr oder weniger verändert und ergänzt, von Gramsci in der zweiten Fassung thematisch in ›Spezial- bzw. Themenheften‹ angeordnet und neu gruppiert. Die kritische Gesamtausgabe der Gefängnishefte gibt sowohl die Arbeiten der ersten Schreibphase (*A-Texte*) als auch die der zweiten und dritten Phase (*C-Texte*) wieder, überdies eine Anzahl von Texten, die nur in einer einzigen Fassung vorliegen (*B-Texte*). In die vorliegende Studienausgabe wurden ausschließlich die Texte der Kategorien C und B aufgenommen.⁷ Ein Anmerkungsapparat dient als Hilfestellung für ein genaueres Verständnis. Die durch Ziffern (1, 2, 3 usw.) gekennzeichneten Anmerkungen Gerratanas enthalten im Wesentlichen Angaben zu den von Gramsci verwendeten Quellen, nähere Erläuterungen zu erwähnten Ereignissen, Personen und Werken. Anmerkungen zur deutschen Ausgabe der Gefängnishefte, die über die italienische des Gramsci-Instituts hinausreichen und zumeist Fragen der Übersetzung und Theorieprobleme behandeln, sind durch die Ziffer 0 und/oder durch Buchstaben kenntlich gemacht.

Die Textauswahl folgt dem Anspruch, Gramscis thematische Diskussion in ihrer inhaltlichen Verzweigung aufzuzeigen. Neben den unmittelbar erziehungs- und bildungstheoretischen Überlegungen, finden sich daher Entwürfe zu Fragen der Intellektuellen, des Alltagsverständnisses, der Ideologie sowie des Fordismus als Produktions- und Lebensweise, die geeignet sind, die politisch-pädagogische Denkweise der Gefängnishefte zu zeigen. Um die damit verbundene große Spannbreite der ausgewählten Paragraphen, die sich über verschiedene Themenhefte erstreckt, für den Leser nachvollziehbar zu gestalten, ist die Auswahl in sechs Schwerpunkte unterteilt (siehe Inhaltsangabe). Einige der Notizen Gramscis sind nur in Auszügen dokumentiert, wo diese nur teilweise, aber dennoch inhaltlich wesentlich zur ausgewählten Problematik sprechen. In der anschließenden Einführung werden die Eckpunkte und Konturen des Erziehungs- und Bildungsverständnisses Gramscis herausgearbeitet. Dabei sind vor allem die vor der Gefangenschaft verfassten thematisch einschlägigen Veröffentlichungen Gramscis sowie seine in Briefen dokumentierten pädagogischen Diskussionen und Überlegungen ergänzend berücksichtigt.

A.M.

⁷ Wo diese bereits als A-Texte auf der ersten Schreibphase aufbauen, wird auf die entsprechende Herkunft hingewiesen.

Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis

Vor den Gefängnisheften (1916-1926): Erziehung, Bildung und politische Aktion

Bildung und kulturelle Emanzipation der Arbeiterklasse

Gramscis Bildungsverständnis gründet in den frühen Jahren seiner journalistischen und politischen Tätigkeit vor allem auf der Bestimmung des Kulturellen als Praxis der intellektuellen und politischen Selbstermächtigung. Die fortlaufende Anstrengung der Subjekte, in ein aktives geistiges Verhältnis zu den sie umgebenden Lebensbedingungen zu treten, ihre Bildungspraxis, wird von Gramsci untrennbar an kulturelles Handeln gebunden; damit von einer positivistischen, dem Menschen nur äußerlichen Tätigkeit nachdrücklich unterschieden. In einem Beitrag für die sozialistische Parteizeitung *Grido del popolo* (»Sozialismus und Kultur«, 29.01.1916, MK) skizziert er ein solches auf geistiger Selbstverfügung und intellektueller Handlungsfähigkeit gründendes Kultur- und Bildungsverständnis:

»Wir müssen uns abgewöhnen und aufhören, die Kultur als enzyklopädisches Wissen zu verstehen, wobei der Mensch nur als ein Gefäß gesehen wird, das mit empirischen Daten angefüllt und vollgepfropft werden muss, mit nackten und zusammenhanglosen Fakten, die er dann in seinem Gehirn wie in den Abschnitten eines Wörterbuchs rubrizieren muss (...). Wirkliche Kultur ist etwas völlig anderes. Kultur ist Disziplinierung des eigenen inneren Ichs, Inbesitznahme der eigenen Persönlichkeit und die Erlangung eines höheren Bewusstseins, mit dem man dazu kommt, den eigenen historischen Wert zu verstehen, die eigene Funktion im Leben, die eigenen Rechte und Pflichten« (MK, 26).

Gramsci hängt jedoch keinem individualistischen Kulturbegriff an, vielmehr verfolgt er mit Nachdruck die Frage nach den Voraussetzungen und Möglichkeiten einer sozialistischen Kultur, die zur Grundlage eines selbstermächtigenden Aufbruchs der Arbeiterklasse werden kann. Die Entfaltung eines kollektiven und solidarischen Selbst wird als notwendiger kultureller Ausgang einer auf die politische Handlungsfähigkeit der Arbeiterbewegung zielenden Emanzipation ausgemacht. Gramsci richtet

sein Augenmerk im Besonderen auf den intellektuellen Aufbruch des europäischen Bürgertums im frühen 18. Jahrhundert vor allem vor dem Hintergrund ihrer Fähigkeit, eine intellektuelle Kultur zu formieren und einen politischen Willen zu gestalten, der es vermochte, dem Bürgertum ein historisches Selbstbewusstsein als revolutionärer Klasse zu vermitteln. In dieser kulturellen Vorarbeit, auf der Ebene der Literatur, des Theaters wie der politischen Agitation, sieht Gramsci eine entscheidende Voraussetzung für die gesellschaftlichen Umbrüche, in deren Folge die Herrschaft der europäischen Königshäuser schließlich auch militärisch zu Fall kam.

»Jede neue Komödie von Voltaire, jedes neue Pamphlet wurde zum Funken, der die schon zwischen den Staaten und Regimen bestehenden Verbindungswege übersprang und dieselben Zustimmungsausdrücke, dieselben Gegner überall und zur gleichen Zeit vorfand. Die Bajonette der napoleonischen Heere trafen auf einen Weg, der bereits durch eine unsichtbare Armee von Büchern und Broschüren geebnet worden war« (ebenda,27f).

Gramsci formuliert hier einen Gedanken, der einige Jahre später, in den Gefängnisheften, in das Zentrum seiner hegemonietheoretischen Überlegungen rückt: Jeder politische Umbruch, soll er von Dauer sein, geht notwendig mit der kulturellen und moralischen Expansion einer aufstrebenden Klasse einher; der »ideologische Stellungskampf«, die Übernahme der kulturellen Deutungshoheit, geht dem unmittelbar politischen Umsturz voraus. Für die sozialistische Bewegung sieht Gramsci die zentrale Herausforderung daher darin, zunächst eine Dynamik der intellektuellen Selbstvergewisserung als revolutionäre Klasse zu realisieren, also ein einheitliches Bewusstsein des Proletariats herauszubilden, das in der Kritik der kapitalistischen Zivilisation gründet. Jede Klasse steht historisch vor der Aufgabe, einen entsprechenden Prozess zu realisieren – kein Klassenstandpunkt ist objektiv gegeben. Es gilt daher, eine »kulturelle Imprägnierung, ein Eindringen von Ideen in Menschengruppen« zu gestalten, »die zuvor unzugänglich waren und nur daran dachten, Tag für Tag, Stunde um Stunde, ihre individuelle ökonomische Lage und politische Problematik auf eigene Faust zu lösen, ohne die Bande der Solidarität mit den anderen Menschen zu knüpfen« (ebenda,27). Die offensive Auseinandersetzung mit den fortschrittlichen und revolutionären Kulturtraditionen des Bürgertums ist wesentliches Element einer solchen Klassen-Genese, denn die proletarische Kultur wird sich nicht als eine »spontane Evolution« entfalten; erst durch die kontinuierliche Aneignung, Gestaltung und Kritik auch der herrschenden

Kultur, wird das Neue aus dem Alten entstehen.⁸ Es geht Gramsci also nicht um die bloße Übernahme eines bestehenden kulturellen Kanons, die Transformation der herrschenden Kultur geht notwendig mit einem *politischen Bruch* einher, der Ausgang einer neuen Arbeits- und Lebensweise ist. Für diesen Prozess der inneren Umarbeitung und Entwicklung der Arbeiterbewegung gilt es, eine gesellschaftliche Intellektualität zu schaffen, die in einer selbstreflexiven Praxis des Lehrens und Lernens gründet. Gramsci skizziert diesen Lernprozess als dialektische Verortung des Selbst im historischen Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse, das heißt eine intellektuelle Selbstvergewisserung als kollektives Subjekt, in der sich die revolutionäre Geschichtsmächtigkeit einer sozialen Klasse erst realisiert.

»Sich selbst zu kennen, will heißen, sein eigenes Sein zu leben, will heißen, Herr seiner Selbst zu sein, sich von den anderen abzuheben, aus dem Chaos auszubrechen, ein Element der Ordnung zu sein, aber der eigenen Ordnung und der eigenen, einem Ideal verpflichteten Disziplin. Und das kann man nicht erreichen, wenn man nicht auch die anderen kennt, ihre Geschichte, die Anstrengungen, die sie unternommen haben, um das zu werden, was sie sind, die Gesellschaftsformation zu schaffen, die sie begründet haben, und die wir durch die unsere ersetzen wollen« (ebenda, 28).

Der Journalist und politische Aktivist Gramsci verfolgt mit Nachdruck sein Vorhaben, eine entsprechende Selbstfindung und Bildung der Arbeiterklasse voranzubringen. Zahlreiche Theaterkritiken in den Zeitungen der sozialistischen Partei (PSI), *Avanti* und *Grido del popolo*, zielen darauf, den emanzipatorischen und revolutionären Geist der bürgerlichen ›Hochkultur‹ herauszuarbeiten, zu popularisieren und den Erfahrungswelten seiner Leser näher zu bringen.⁹ In den Turiner Arbeiterzirkeln hält Gramsci regelmäßig Vorträge zu einer Vielzahl von

⁸ Eine Position die in der sozialistischen Partei nicht nur auf Zustimmung traf, vor allem Amadeo Bordiga (geb.1889), zu jener Zeit führendes Mitglied der PSI und später erster Führer der kommunistischen Partei Italiens (1921-23), richtete sich scharf gegen entsprechende als kulturalistisch und bürgerlich diffamierte Ansätze, durch welche die Arbeiter nur von ihren revolutionären Zielen abgelenkt werden (vgl. Kebir,1983,14f): »Nicht durch Erziehung wird man zum Sozialisten, sondern durch die konkreten Bedürfnisse der Klasse, der man angehört« (Bordiga, zitiert nach Fiori,1979,95).

⁹ Es handelt sich hierbei um rund vierhundert essayistische Beiträge, die in den Zeitungen der PSI *Avanti* und *Grido del popolo* in den Jahren 1916-20 veröffentlicht wurden (Hoare,1977,xiii).

Themen: die Pariser Kommune, die Französische Revolution, die Aussagen des Marxismus, zu Fragen der Frauenbefreiung aber auch über Theaterstücke, die auf den Turiner Bühnen spielen oder zur klassischen Literatur Italiens (Fiori,96f). In seiner Biographie über Gramsci berichtet Giuseppe Fiori, dass dieser auf zahllosen Veranstaltungen in den Freizeitclubs der Arbeiterviertel gesprochen habe und dass ihm Anwesende noch Jahre später berichteten, mit welchem Eifer Gramsci dort aufgetreten sei und seine Zuhörer aufgefordert habe, bestehende Probleme zu diskutieren und den gesellschaftlichen Dingen auf den Grund zu gehen (Fiori,96). Nicht zuletzt diese Erfahrungen in den Arbeitertreffpunkten führen Gramsci dazu, die politische Bedeutung kultureller Zusammenkünfte hervorzuheben. In einem Zeitungsbeitrag ruft er Arbeiter und sozialistische Intellektuelle zur Gründung von Zusammenschlüssen auf, in denen kulturelle und ökonomische Fragen der sozialistischen Vergesellschaftung diskutiert werden (»Für eine kulturelle Vereinigung«, *Avanti!*, 18.12.1917, GK). Das Vorbild für solche Vereinigungen sieht Gramsci insbesondere in der britischen *Fabian Society* und ihren Debattierclubs, die er als einflussreiche Organisationen in der Gestaltung einer proletarischen und sozialistischen Kultur beschreibt. Es geht ihm darum, alternative Räume der Arbeiterbildung zu schaffen, die zu einem reflexiven Moment der politischen Aktion werden und eine »Schulung auf lange Sicht« leisten (GK,17). Gramsci selber initiiert Ende 1917 die Gründung eines proletarischen Kultur und Bildungsvereins, den *Klub moralischen Lebens* (Fiori,104f). Mit der Gruppe von 16 bis 17 jährigen Arbeiterjungen hält er regelmäßige Treffen ab, auf denen politische Texte, wie das Kommunistische Manifest aber auch Beiträge von Benedetto Croce erarbeitet und diskutiert werden. Ein Brief an Giuseppe Lombardo Radice (März,1918), zu jener Zeit Dozent der Pädagogik an der Universität Turin und bekannter Reformpädagoge, veranschaulicht, dass Gramsci sich intensive Gedanken gemacht hat über die praktische Umsetzung seiner erzieherischen Vorstellungen. Er schildert ausführlich die Arbeitsweise des Klubs, die gemeinsame Lese- wie Diskussionsweise, das Vortragen selbst erarbeiteter Texte, sein Bemühen, eine organisch-kritische Intellektualität unter den Jugendlichen zu stiften:

»Wir in Turin glauben, dass es nicht genügt, die moralischen Prinzipien und Maximen, die sich bei der Verwirklichung der sozialistischen Zivilisation notwendigerweise durchsetzen müssen, bloß zu predigen. Wir haben versucht, sie zu propagieren und zu organisieren und (für Italien) neue Beispiele für Zusammenschlüsse zu geben. So ist vor kurzem ein ›Club für moralisches Leben‹ entstanden. Damit wollen wir die Jugendlichen, die der sozialistischen politischen und ökonomischen Bewegung angehören, an die unparteiliche

Diskussion der ethischen und moralischen Probleme heranzuführen. Wir wollen sie an die Forschung, an die disziplinierte und methodische Lektüre und an die einfache, sachliche Darstellung ihrer Überzeugungen gewöhnen. Das geht folgendermaßen vor sich: ich – als Gründer des Vereins musste ich die Aufgabe des Vordenkers übernehmen – teile einem Jugendlichen eine Aufgabe zu: Ihr Buch über die Erziehung, einen Abschnitt aus ›Cultura e vita morale‹ von B.Croce (...). Der Jugendliche liest, erstellt ein Konzept und trägt dann in der Sitzung den Anwesenden die Ergebnisse seiner Studien und Überlegungen vor. Einer der Anwesenden, der sich darauf vorbereitet hat, und ich selbst bringen Einwände vor, fassen verschiedene Lösungen ins Auge und erwidern das Umfeld seines Begriffes oder eines Gedankenganges. Damit wird eine Diskussion eröffnet, die nach Möglichkeit erst beendet wird, wenn alle Anwesenden in der Lage sind, die wichtigsten Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit zu verstehen und sich zu eigen zu machen. (...) Darüber hinaus stellt sich der Club die Aufgabe, der gegenseitigen Kontrolle der täglichen Verrichtungen der Tätigkeiten in der Familie, am Arbeitsplatz und im politischen Leben durchzusetzen. (...) Wir wollen gegenseitiges Vertrauen, eine geistige und moralische Verbindung aller schaffen. (...) Obwohl alle intelligent und guten Willens sind, muss man bei den einfachsten und elementarsten Dingen anfangen, sogar bei der Sprache.« (Gramsci-Briefe, 80f).¹⁰

Gramsci setzt sich darüber hinaus intensiv mit der vorherrschenden Lernkultur an Schulen und Hochschulen auseinander. Er hinterfragt das Kultur- und Bildungsverständnis seiner Zeit nach den Voraussetzungen für einen gesellschaftlichen Emanzipationsprozess und polemisiert in diesem Zusammenhang engagiert gegen ein positivistisches Lernverständnis, das nicht zuletzt auch in den von der sozialistischen Partei getragenen Volkshochschulen für Arbeiter (Università Popolare) vorherrschend ist (»Die Volkshochschule«, *Avanti!*, 29.12.1916, GK). Um die Schaffung einer sozialistischen Bildungskultur zu erreichen, in der Bildung als ein Werkzeug der emanzipativen Selbstfindung der Subjekte und ihrer sozialen Klasse fungiert, müsse die Art und Weise des Lernens grundlegend verändert werden. Der Bildungsvorgang muss in einen tätig-schöpferischen

¹⁰ Die Antwort auf Gramscis Anfrage, war mehr als ernüchternd und dokumentiert den nationalistischen Zeitgeist, der in Italien und Europa vorherrschte. Der Hauptmann Lombardo Radice antwortete von der Front, er wirft den italienischen Sozialisten die Kollaboration mit den Deutschen vor und fordert ultimativ: »Jetzt ist nicht die Stunde der pädagogischen Akademien, sondern die Aktion für das Vaterland und für die Vaterländer!« (Gramsci-Briefe, 82). Radice blieb sich auch in den folgenden Jahren ›treu‹: 1922-24 wechselte er als Berater von Giovanni Gentile, dem ersten Bildungsminister unter Mussolini, ins faschistische Bildungsministerium.

Akt überführt werden, der Wissensspraxen, statt einer Reproduktion von Lehrformeln, zu einer gestalterischen Kraft in der Persönlichkeitsentwicklung werden lässt. Erst eine derart universelle Bildungspraxis, in der die Aneignung von Wissen zugleich auch als eine historische Abfolge von »Anstrengungen, Irrtümern und Triumphen« im individuellen Lernprozess nachvollziehbar und erfahrbar wird, kann Bildung in einen »Akt der Befreiung« (GK,73f) überführen. Mit Nachdruck kritisiert Gramsci daher die pädagogische Didaktik und inhaltliche Ausrichtung der Volkshochschulen als bloße Kopie eines pateranalistischen Lehrverständnisses, das einer »Jesuiten Schule« (ebenda,72) gleicht, die absolute Wahrheiten verkündet, statt die Lernenden zu befähigen, als kritische Akteure am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.

»Wie in gewöhnlichen Wohltätigkeitseinrichtungen verteilen sie in der Schule Körbe voll Nahrung, die den Magen füllt, ihn vielleicht auch verstopft, aber keine Spur hinterlässt, kein neues, kein andersartiges Leben bewirkt. Die Leiter der Volkshochschule wissen, dass die von ihnen geführte Einrichtung einer bestimmten Kategorie von Menschen dienen soll, die nicht den regulären Unterricht in den Schulen absolvieren konnte. Und fertig. Sie machen sich keine Gedanken, wie diese Kategorie von Menschen am wirksamsten an die Welt des Wissens herangeführt werden kann. Sie finden in den bereits bestehenden Bildungseinrichtungen ein Modell vor: und sie kopieren es, nur auf schlechtere Weise« (ebenda,72).

Die Umgestaltung der vorherrschenden Lernkultur, setzt eine grundlegende strukturelle Neugestaltung des öffentlichen Bildungswesens voraus. In einem Artikel, (*»Menschen oder Maschinen?«*, *Avanti!*, 24.12.1916, GK) fordert Gramsci den offenen Bildungszugang und kritisiert das Bildungsprivileg der bürgerlichen Klasse: »Die Schule ist in Italien ein rein bürgerlicher Organismus geblieben, im schlechtesten Sinne des Wortes. (...). Bildung ist ein Privileg. Die Schule ist ein Privileg. Und wir wollen nicht, dass sie dies sei« (GK,68f). Im Mittelpunkt dieses Bildungsprivilegs, steht die Arbeitsteilung des vorherrschenden Schulsystems, das für Arbeiterkinder eine ausschließlich berufsorientierte und unmittelbar technische Bildung vorsieht, dem ökonomischen Interesse der Arbeitgeber folgend, während den Kindern des Bürgertums eine universelle Bildung vorbehalten bleibt. Gramsci fordert ein neues, ein allgemeines Schulsystem, das auch den proletarischen Kindern die humanistischen Traditionen zugänglich werden lässt: »Das Proletariat bedarf einer nicht unmittelbar zweckgebundenen Schule. Einer Schule, in der dem Kind die Möglichkeit gegeben wird, sich herauszubilden, ein Mensch zu werden

(...). Eine Schule der Freiheit und der freien Initiative und nicht eine Schule der Knechtschaft und des mechanischen Lernens« (ebenda,70). Mit seinem Modell einer sozialistischen ›Einheitsschule‹, wird Gramsci in den Gefängnisheften an diese Forderungen erneut anknüpfen.

Politische Bildungsarbeit und revolutionäre Praxis: Rätebewegung und Parteaufbau

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 Mai 1919 übernimmt Gramsci, in einem Redaktionskollektiv dem außerdem Palmiro Togliatti, Umberto Terracini und Angelo Tasca angehören, die Herausgeberschaft der neugegründeten Wochenzeitung *L'Ordine Nuovo*. Ein Leitartikel, von Gramsci und Togliatti verfasst (»Arbeiterdemokratie«,21.06.1919, PGK), der zur Gründung von Fabrikräten in Turin aufruft, trifft auf breiten Widerhall: bis zum Dezember 1919 sind rund 120.000 Turiner Arbeiter vornehmlich der Schwerindustrie in Räten organisiert. Die revoltierenden Arbeiter übernehmen die Kontrolle über die Fabriken und halten die Produktion aufrecht. Gramsci beteiligt sich an Fabrikversammlungen und Aktionen, er avanciert zum politischen Sprecher der Massenbewegung (Fiori,110ff,Togliatti,28ff). Aufmerksam werden im *Ordine Nuovo* die Entwicklungen und Erfahrungen der russischen Sowjets diskutiert und dokumentiert. Gramsci propagiert für Turin ein Rätekonzept, der Fabrik-Stadtteil und Bauernräte, das über bisherige gewerkschaftliche Organisationskonzepte, die Fabrikkomitees, die auf gewerkschaftlich organisierte Arbeiter begrenzt sind hinausreicht (»Gewerkschaften und Räte1«, *Ordine Nuovo*,11.10.1919,PP). Er weist Partei und Gewerkschaften eine untergeordnete Rolle zu und betont die Notwendigkeit der basisdemokratischen Organisierung breiter gesellschaftlicher Gruppen, die durch unmittelbar gewählte Kommissare repräsentiert werden sollen. Das Ziel dieser Räte sieht Gramsci in der Schaffung einer revolutionären Kultur selbstorganisierter Produzenten. Im Mittelpunkt steht 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. Die Institution des Fabrikrates, hier die alltägliche Herausforderung der Arbeitsorganisation, wird von ihm als das »geeigneteste Organ der gegenseitigen Erziehung « (PP,42) ausgemacht. 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 praktischen Herausforderung an Disziplin, Organisations- und Lernfähigkeit der Arbeiter werden von Gramsci als Keimzelle einer zukünftigen kommunistischen Gesellschaft beschrieben, als »Modell des proletarischen Staates« (ebenda,42). Gramscis Rätekonzept orientiert sich hier maßgeblich an den Ideen Georges Sorel, insbesondere den Gedanken der Selbsterziehung der Arbeiter auf Basis einer erkämpften Produktionsautonomie, entlehnt Gramsci den Schriften des französischen Syndikalisten (vgl. Riechers,63).

Die Zeit der Turiner Rätebewegung (1919-1920) ist für Gramsci eine Periode der aktiven Bildungsarbeit, die von ihrer direkten Anbindung an die sozialen und politischen Auseinandersetzungen der Fabrikräte lebt. Von zentraler Bedeutung für die Ausweitung der Rätebewegung ist es aus den Räten heraus eine Schicht organischer Intellektueller zu gewinnen, die praktische Erfahrungen und politisches Bewusstsein vereinigend, eine organisierende und erzieherische Rolle in der Massenbewegung einnehmen. Die gewählten Vertreter der Arbeiterräte (Abteilungskommissare) stellen eine solche Gruppe dar. In einem Aufruf im *Ordine Nuovo* (»An die Abteilungskommissare der Werke Fiat-Centro und Brevetti«,13.09.1919,GR) werden diese von Gramsci als organische Intellektuelle angesprochen. Er fordert sie auf, ihre erzieherische und anleitende Funktion anzunehmen und hierfür eine institutionelle Basis in den Fabriken zu schaffen, in Form von Bildungskursen und Berufsschulen, deren Lernpraxis auf die Selbstermächtigung der Arbeiter zielt: »Warum baut ihr in den Fabriken nicht eigene Schulungszentren auf, wirkliche Berufsschulen, in welchen sich die Arbeiter von der Mühsal des Arbeitsalltages befreien können und damit die Möglichkeit erlangen, durch die Aneignung des Produktionswissens, sich selbstbestimmt zu entwickeln« (96,GR, aus dem Engl. A.M.). Auf Initiative des *Ordine Nuovo* entsteht im November 1919 eine »Kulturschule«, die der politischen Bildung der Arbeiterräte dient. Gramsci hält dort zahlreiche Vorträge, in welchen die Erfahrungen der Rätebewegung diskutiert und reflektiert werden, er geht zudem in die Fabriken und unterstützt den Aufbau von kommunistischen Bildungsgruppen (Hoare/Smith,xIii). Gramsci propagiert dabei ein Bildungskonzept, das auf freiwillige und spontane Lernprozesse setzt, auf informellen und außerschulischen Lernumwelten gründet, die unmittelbar angebunden sind an die politischen Praxen und Erfahrungen der sozialen Bewegungen. In einem Editorial des *Ordine Nuovo* (»Chronik des Ordine Nuovo IX«,23.8.1919,GK) beschreibt Gramsci entsprechend das pädagogische Selbstverständnis der Zeitung, als spontane Schule der

Arbeiterbewegung agieren zu wollen, die eine Einheit von intellektueller Bildung und proletarischer Aktion herstellt. Ausgehend von der Kritik des herrschenden institutionellen Bildungswesens, dem Scheitern traditioneller Schulung, setzt er auf den assoziativen Zusammenschluss der Lernenden: »In der Schule, (...) lernt niemand mehr irgendetwas, oder doch nur recht wenig. Es zeigt sich die Tendenz, die Bildungsaufgabe auf anderen Wegen, ohne Zwänge, durch spontanen Zusammenschluss von Menschen zu realisieren« (79f,GK). Gramsci sieht in diesen Zusammenschlüssen zugleich den Ausgang für eine neue »sozialistische Schule«, er hofft darauf, dass der spontane Aufstand der Arbeiter, sich zu einer Schulbewegung entwickeln wird, in deren Verlauf eine Schule entsteht die »alle Zweige des menschlichen Wissens« (ebenda,79) lehrt.

Gramsci und die Politik des Ordine Nuovo, sind durch politische Widersacher innerhalb der sozialistischen Bewegung wie Amadio Bordiga, dem Vorwurf ausgesetzt, von Turin aus den Syndikalismus zu propagieren und dadurch Fragen der politischen Machtergreifung, insbesondere der Kontrolle des Staatsapparates, strategisch zu vernachlässigen (Vgl.: Hoare/Smith,xxxix, Riechers,64f). Tatsächlich herrscht bei Gramsci ein stellenweise pädagogisierender Blick auf den Alltag der Räte vor, in dem Erfahrungen der Selbstermächtigung und der Arbeitskontrolle mehr als Wert an sich in den Vordergrund rücken, denn als strategisches Mittel zum Zweck des politischen Umsturzes. So blieb es nicht aus, dass die hohen Erwartungen Gramscis und der *Ordine Nuovo Gruppe*, an die Entwicklung der Rätebewegung enttäuscht wurden: die revolutionäre Dynamik war nicht von Dauer, der Umschlag der Revolte von den Fabriken in die Gesellschaft trat nicht ein. Die radikalen Rätekonzepte vermochten es zudem nicht, sich gegenüber den reformistischen Kräften in der sozialistischen Partei (PSI) und den Gewerkschaften durchzusetzen.¹¹ Die bittere Erfahrung der Niederlage führt Gramsci zu einer politischen Neuorientierung, in der zukünftig einen stärker parteipolitisch regulierter Ansatz in den Vordergrund rückt. Dennoch wird Gramsci einige Jahre später, im April 1925, die Phase der Turiner Räte im Hinblick auf die dort entstandene

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. Auch im September 1920 kam es zu erneuten Fabrikbesetzungen in ganz Italien, die ihre Schwerpunkte insbesondere im »roten Turin« hatten, wo bereits das Militär gegen die revoltierenden Arbeiter in Stellung ging, doch Kompromissverhandlungen mit den Arbeitgebern, geführt von der sozialistischen Partei, führten zu einem reformistischen Ausgleich und zur politischen Isolierung, der wenigen verbliebenen Räte (Riechers, 66ff).

Bildungsbewegung, als eine herausragende Zeit resümieren, in der politische Bildungsinitiativen entstanden, die vor allem von ihrer Verbindung zu einer aktiven sozialen Bewegung lebten (»Die Parteischule«¹², 1.4.1925, GK). Erstmals gelang es, so Gramsci, die abgeschlossenen Zirkel bürgerlicher Kultur- und Bildungsarbeit zu verlassen, stattdessen kritische und selbstbestimmte Lernprozesse zu initiieren. In dem Beitrag, der zur Gründung von Parteischulen aufruft und die zurückliegenden Jahre sozialistischer Bildungsarbeit reflektiert, stellt Gramsci jedoch auch fest, dass die Bildungsbewegung der proletarischen Räte darin überfordert war, eine auch institutionell verankerte Schulpraxis zu etablieren, die es insbesondere vermocht hätte, systematische, über die Streik- und Besetzungsphase hinausreichende, Bewusstseinsprozesse anzustoßen. »Eine der Macht dieser Bewegung angemessene Schule hätte nicht die Aktivität weniger, sondern die systematische und gezielte Anstrengung einer ganzen Partei erfordert« (GK, 81).¹²

Im Januar 1921 kommt es zur Konstituierung der Kommunistischen Partei Italiens (KPI). Für Gramsci beginnt ein politischer Neuanfang in verantwortlicher Stellung, als führendes Parteimitglied tritt er für eine stärker institutionell regulierte und parteigetragene politische Bildungsarbeit ein, die strategisch unmittelbar an dem Ziel der proletarischen Machtergreifung ausgerichtet ist. Doch die neugegründete Partei ist mit der Machtübernahme der Faschisten, im Oktober 1922, gezwungen, ihre Arbeit weitgehend illegal sowie unter den Bedingungen der Repression gegen führende Parteivertreter zu organisieren. Die Konsequenzen für die politische Bildungsarbeit sind weitreichend. Eine kontinuierliche Schulung und Bildung der Parteimitglieder, unter Umständen, die das offene Diskutieren, Versammeln und Lehren erlauben würden, ist nicht mehr möglich. Die weitere Aufrechterhaltung der Bildungsarbeit, wird von Gramsci für den Zusammenhalt und die Handlungsfähigkeit der Partei in dieser prekären Situation jedoch als zentral angesehen. Auf seine Initiative hin wird im Februar 1925 die Einrichtung einer Fernstudien-Parteischule vorgenommen. Gramsci übernimmt die Ausarbeitung der Lehrmanuskripte welche die Parteimitglieder zugesandt bekommen, mit der Aufforderung versehen, vor Ort Lerngruppen zu bilden. In den Texten werden Grundfragen des

¹² Ursula Apitzsch zeigt zu Recht auf, dass Gramsci die Räteidee als Organisationsform nicht einfach durch das Konzept der kommunistischen Partei ersetzt, vielmehr ergänzend auf die Bedeutung »intermediärer Organen« und proletarischer Netzwerke verweist und damit den Gedanken formuliert, dass die Hegemonie einer gesellschaftlichen Gruppe nicht alleine von einem organisatorischen Zentrum (einer Partei) ausgehen kann (Apitzsch, 1986, 193ff).

historischen Materialismus vermittelt, ebenso wie allgemeine Kenntnisse zum bürgerlichen Gesellschaftssystem und Strategien der Parteiorganisation und revolutionären Organisation.¹³ In der Einleitung zum ersten Heft der Parteschule beklagt Gramsci, dass die anhaltende Illegalität zu einer klandestinen Kleingruppenpolitik führt und zu einem linksradikalen Spontanismus, der die Partei intellektuell ausbluten lässt (»Einführung in den ersten Kurs der internen Parteschule«, 1925, PGK). Er formuliert weiterhin selbstkritisch, dass in der Vergangenheit innerhalb der italienischen Arbeiterbewegung »die theoretische Arbeit, also der Kampf an der ideologischen Front« (117, PGK), im Vergleich zum ökonomischen und politischen Kampf, vernachlässigt wurde. Das Studium des Marxismus wurde damit eher zu einem Privileg von bürgerlichen Intellektuellen, viel weniger der revolutionären Arbeiterbewegung, so dass der Marxismus in Italien »als Würze für die unverdaulichsten Soßen« (ebenda, 119) dienen konnte – nicht zuletzt in der Form des herrschenden Mussolini-Faschismus. Die Aufgabe einer zukünftigen politischen Bildungsarbeit sieht Gramsci daher darin, die Partei als *ganzes* intellektuell zu entwickeln und die Parteimitglieder, nach dem erhofften Zusammenbruch des Faschismus, auf ihre gestaltende Rolle vorzubereiten. Unter den zugespitzten Bedingungen der Illegalität und der Repression eine widersprüchliche Herausforderung: Die Partei ist einerseits gefordert eine zentralistisch organisierte Schulung und Erziehung von oben zu realisieren und damit die ideologische Einheit zu sichern, auf der anderen Seite gilt es eine partizipatorische Bildungskultur zu ermöglichen, die jedes Parteimitglied ein »aktives politisches Element, ein Führungselement« (ebenda, 120) sein lässt, das in die intellektuelle und politische Entwicklung der Partei gestaltend eingreift. Der Fortbestand der Bildungsarbeit ist daher nicht zuletzt Voraussetzung, um die innerparteiliche Demokratie, eine entwickelte und kritische Diskussionskultur unter den Parteimitgliedern, zu gewährleisten. Die Bildungsarbeit zielt für Gramsci auf eine intellektuelle Kultur der Selbstgestaltung der Partei, auf die politische Handlungsfähigkeit der Arbeiterbewegung als Ganzes. Die geistig-intellektuelle Mündigkeit und

¹³ Der Abschnitt zu den Grundfragen des historischen Materialismus ist im Wesentlichen eine Übersetzung Gramscis der »Theorie des Historischen Materialismus, Gemeinverständliches Lehrbuch der Marxistischen Soziologie« von Nikolaj Bucharin, dt.: Hamburg, 1922 (vgl.: Gramsci, SPW, 291). Das Lehrbuch Bucharins wird für Gramsci in den Gefängnisheften (insb. Heft 11) zum Gegenstand einer intensiven und kritischen Auseinandersetzung, in der u.a. die mechanische Anwendung des Marxismus durch Bucharin kritisiert wird, aber auch die Didaktik des Lehrbuches, die nicht am Alltagsverstand der lernenden Leser anknüpft (vgl. im vorliegenden Studienheft insb. die Paragraphen 13, 17, 22 und 25 von Heft 11 der Gefängnishefte, S. 132-144.)

Selbstständigkeit der Einzelnen ist Bedingung der kollektiven Entwicklung der Partei. Gramscis Ansatz unterscheidet sich hier nachdrücklich von autoritären Partei- und Schulungskonzepten, wie sie zu jener Zeit innerhalb der dritten Internationale bereits vorherrschten. Mit der Einrichtung der Fern-Parteischule, die auf den Aufbau autonomer und dezentraler Lerngruppen setzt, versucht Gramsci, unter den widrigen Umständen der faschistischen Repression, dieser Herausforderung zu begegnen. Von der ursprünglich geplanten Reihe, kann jedoch nur ein zweites Heft erscheinen. Gramscis Inhaftierung am 8. November 1926 verhindert die Fortführung des Projektes. Der Vorsitzende der Kommunistischen Partei Italiens und Abgeordnete des italienischen Parlaments, Antonio Gramsci, wird durch den faschistischen Sondergerichtshof in Rom unter Verletzung seiner parlamentarischen Immunität zu zwanzig Jahren Haft verurteilt. Für Gramsci beginnt eine langjährige Haftzeit, von Krankheiten gezeichnet, unter menschenunwürdigen physischen wie psychischen Bedingungen versucht er fortan sein Überleben zu organisieren. Die Trennung von seiner Familie, die Isolierung von der politischen Praxis und dem intellektuellen Austausch mit Freunden und Genossen, trifft ihn schwer. Die Verbindung zur Außenwelt besteht vor allem über den Briefwechsel zu engsten Verwandten und den wenigen Besuchen die der Häftling empfangen darf. Nach fast zweieinhalb Jahren in Gefangenschaft, erhält Gramsci die lang erhoffte Erlaubnis umfangreiche Schreibarbeiten anzufertigen. Er beginnt im Februar 1929 mit Notizen und Aufzeichnungen – *den Gefängnisheften*.

Hegemonie, Bildung und pädagogisches Verhältnis – Die Gefängnishefte¹⁴

Die in seiner journalistischen und politischen Tätigkeit vor der Gefangenschaft entwickelten Ansätze, erziehungs- und bildungstheoretischen Inhalts, finden sich von Gramsci in den Gefängnisheften wieder aufgenommen, werden hinterfragt und den hegemonietheoretischen Leitfragen entlang, zugespitzt. Im Mittelpunkt dieser Fortentwicklung steht das Thema der hegemonialen Expansion in gesellschaftlichen Erziehungsprozessen. Der Sache nach findet sich dieser Gedanke bereits in Gramscis Frühschriften: In der Verknüpfung von kultureller Tätigkeit und der Genese proletarischen Klassenbewusstseins.

¹⁴ Soweit nicht anders gekennzeichnet sind alle Zitate dieses Kapitels, der kritischen Gesamtausgabe der Gefängnishefte entnommen. Die Seitenangaben in Klammern beziehen sich auf die Gefängnishefte (erste Ziffer) sowie auf die vorliegende Studiaauswahl (zweite Ziffer).

Die bewusstseinsbildende ›Hinaufarbeitung‹ zur revolutionären Klasse, wird – wie einleitend dargestellt – von Gramsci als ein Prozess der erzieherischen Selbstvergewisserung beschrieben, der in der Praxis der kritischen Aneignung, Umgestaltung und schließlich Aufhebung herrschender bürgerlicher Kulturformen gründet. Gramsci nimmt in den Gefängnisheften diesen Grundgedanken der pädagogischen Vermittlung des Politischen wieder auf und erweitert ihn um Erkenntnisse, die er aus einer hegemonietheoretischen Analyse der Machtpolitik der ›Moderati‹ gewinnt, die in der Phase des italienischen ›Risorgimento‹¹⁵, zur führenden gesellschaftlichen Gruppe Italiens aufsteigen (Heft 19, §24: 1946ff, 74ff). Aus der Politik der Moderati leitet Gramsci seine Bestimmung des Doppelcharakters von Führen und Herrschen ab, denn die Moderati erlangten die politische Macht durch einen Prozess der »passiven Revolution« bzw. des »Transformismus« (1947, 75), das heißt einem sukzessiven Aufstieg zur führenden Gruppe, der auf einer ideologischen Übernahme gegnerischer Eliten und Kräfte basierte. Ohne auf die Mittel der Gewalt und des unmittelbaren Terrors zurückgreifen zu müssen, gelang es ihnen, politische Vorherrschaft über die moralisch-ethische Expansionskraft ihrer Programmatik und Lebensweise zu entfalten. Ein Zusammenhang, aus dem Gramsci ein »methodologisches Kriterium« ableitet, das seine Untersuchungen zur Hegemoniepolitik zukünftig anleiten wird: »Dass sich die Suprematie einer gesellschaftlichen Gruppe auf zweierlei Weise äußert, als ›Herrschaft‹ und als ›intellektuelle und moralische Führung‹ « (ebenda). Gramsci sieht in dieser Fähigkeit der Universalisierung einer Philosophie, die er exemplarisch in der Politik der Moderati ausmacht, zugleich die Kernkompetenz bürgerlicher Herrschaft in ihrer hegemonialen Form: Das Bürgertum unterscheidet sich historisch von vorhergehenden herrschenden Klassen durch seine ideologische und kulturelle Produktivität. Die bürgerliche Klasse gleicht dabei einem dynamischen Organismus, der weitreichende Bindekräfte entwickelt und der »in der Lage ist, die gesamte Gesellschaft aufzusaugen, indem er sie seinem kulturellen und ökonomischen Niveau angleicht« (943, 48). Dabei fasst Gramsci die expansiven Momente der Überzeugung und der

¹⁵ Unter dem Begriff ›Risorgimento‹ werden die politisch-nationalistischen Bestrebungen zur Herstellung der Einheit Italiens sowie der Rückgewinnung einer einstmals dominierenden kulturellen Position in Europa gefasst (1815-70). Die italienische Nationalbewegung entwickelte sich aus einer kleinen politisch-kulturellen Elite teils aristokratischer, teils bürgerlicher Herkunft. Es gab zwei verschiedene Gruppierungen: *Moderati* (gemäßigte Liberale) und die *Democratici* (Demokraten). Beide Bewegungen verfolgen das Ziel eines unabhängigen, geeinten Italien (vgl. Ulrich, 1978).

Einbindung, also die Führungsstärke einer Klasse, als gesellschaftliches Erziehungsverhältnis, das die repressiven und willkürlichen Herrschaftsmomente komplementär ergänzt: »die gesamte Staatsfunktion wird transformiert: der Staat wird ›Erzieher‹, usw. Kommt es zur Stockung, kehrt man zur Staatsauffassung als reiner Gewalt usw. zurück« (ebenda). In Gramscis Hegemonieverständnis nimmt die erzieherische Dimension damit eine zentrale erkenntnistheoretische Stellung ein, sie wird als hegemoniales Binnenverhältnis gefasst, das die Beziehungen zwischen Herrschern und Beherrschten in Beziehungen von Führenden und Geführten transformiert.

»Aber das pädagogische Verhältnis kann nicht nur auf die spezifisch ›schulischen‹ Beziehungen eingegrenzt werden (...). Dieses 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, zwischen Avantgarden und dem Gros der Truppen. Jedes Verhältnis von ›Hegemonie‹ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis. (1335, 80)

Voraussetzung für diese Lesart ist zunächst die Ausweitung des Erziehungsbegriffs, der über den institutionell und formell regulierten Kontext von Erziehungsverhältnissen in Schulen etc. hinausreicht und generell von Erziehung, als einem soziologischen und politischen Strukturverhältnis ausgeht, das auf die Formung menschlicher Persönlichkeit gerichtet ist. Dabei vollzieht sich für Gramsci die hegemoniestiftende Verallgemeinerung pädagogischer Praxen und Systeme über eine Pluralität von ›Hegemonialapparaten‹, die als institutionelle Posten der erzieherischen Interventionen des Staates fungieren. Hierzu können Medien, Parteien, Sportvereine, die Schule bis hin zur Familie gezählt werden. Der bürgerliche Staat wird von Gramsci daher als ein erweiterter Staat ausgemacht, ein ›integraler Staat‹, der sich in verzweigten Formen regulierend in die Zivilgesellschaft erstreckt. Das gilt insbesondere dort, wo diesem die Aufgabe zukommt, durch erzieherische Eingriffe ein reproduktives Entsprechungsverhältnis zu schaffen, zwischen der Kultur- und Lebensweise der Menschen und den Anforderungen, die eine fortlaufend umbrechende kapitalistische Produktionsweise an die Subjekte stellt (Heft 8, §179, *Ethischer oder Kulturstaat*:1043f, 49). In seinen Überlegungen zum Amerikanismus-Fordismus diskutiert Gramsci die erzieherischen Eingriffe von Seiten des Staates, aber auch der Unternehmer, entsprechend als moralisch-ethische Interventionen, die auf die Herausbildung eines ›neuen Menschentyp‹ zielen, der den Maßgaben

der tayloristischen Arbeitsweise entspricht. Die neue Produktionsweise erfordert »eine allgemeine Ausbildung, einen Prozess der psychophysischen Anpassung an bestimmte Bedingungen der Arbeit, der Ernährung, der Wohnung, der Gewohnheiten usw.« (2072, 156). Dabei werden diese Eingriffe von Gramsci als Instrumente ausgemacht, die erzieherisch sowohl der Disziplinierung der Arbeiter dienen (Prohibition, Puritanismus), als auch der Förderung von sozialen und kulturellen Freiräumen, der Unterstützung von Selbstverwirklichungspotentialen außerhalb der unmittelbaren Lohnarbeit (Freizeit- und Konsumanreize). Auf dieser Einheit von autoritären wie libertären Maßnahmen, von Zwang und Konsens, gründet die pädagogische Vermittlungstätigkeit des Staates, wobei die Hegemoniefähigkeit einer neuen Produktionsweise sich darin entscheidet, ob der erzieherische Druck schließlich in Mitarbeit und Zustimmung aufgeht, in gesellschaftlichen Konformismus (Heft13,§7: 1544f, 49f).

Das erzieherische Verhältnis, das in der Zivilgesellschaft in seinen vielfältigen Formen auf die Subjekte wirkt, findet sich in den Gefängnisheften freilich nicht als funktionale und widerspruchsfreie Reproduktionsbeziehung dargelegt, in der die herrschenden Kapitalinteressen unmittelbar zur Geltung kommen. Gramsci macht in Schulen und anderen Hegemonialapparaten immer auch die Momente einer widerständigen und gegen-hegemonialen Praxis aus. Überhaupt basiert politische Hegemonie für Gramsci stets auf der Vermittlung gesellschaftlicher Antagonismen, die zwar die Vorherrschaft einer Gruppe qua Führung kennt, dennoch immer durchdrungen ist von oppositionellen Bewegungen. Gramsci trägt dieser Form von Hegemonie als einem umstrittenen sozialen Verhältnis zum einen ideologietheoretisch Rechnung: Das Ideologische wird von Gramsci praxisphilosophisch als Tätigkeit gefasst, als Form des Bewusstwerdens und des Ausfechtens von Klassengegensätzen. Die gesellschaftlichen Institutionen der Erziehung und Bildung sind daher »ideologisches Terrain« (1264, 129), auf dem sich die Individuen ihr Bewusstsein von gesellschaftlichen Strukturkonflikten erarbeiten, auf dem Weltdeutungen angeeignet und gestaltet werden, folglich bestehende Herrschaftsstrukturen auch hinterfragt und kritisch zurückgewiesen werden können. Hinzu kommt, dass durch die pädagogische Deutung von Hegemonie, gesellschaftliche Hegemonieverhältnisse als wechselseitige Praxisverhältnisse ausmacht werden, die Momente der Selbstveränderung wie der gesellschaftlichen Veränderung von »unten« beinhalten, statt als dichotome Herrschaftsverhältnisse festgeschrieben zu werden. Gramsci gründet diese Ansicht auf der von Marx in den Feuerbachthesen eingeforderten

Selbstreflexivität materialistischer Theoriebildung: »Die materialistische Lehre (Feuerbachs, A.M.) von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss« (MEW,3, 5f). Ein Gedanke, den Gramsci grundlegend in seine politische Theorie der Hegemonie einbaut, indem er das Verhältnis von Führenden und Geführten dialektisch als eine Beziehung des Lehrens und Lernens skizziert, »in der jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer ist« (1335, 80). Diese »revolutionäre Dialektik« (1421, 142), die zwischen Regierenden und Regierten, Eliten und Anhängern wirkt, konstituiert einerseits erst die politische Hegemonie einer gesellschaftlichen Klasse – sie begründet die Nachhaltigkeit ihrer intellektuellen und moralischen Führungskompetenz – produziert aber auch eine fortlaufende Dynamik der Auseinandersetzungen und Kämpfe um Hegemonie. Doch wie lässt sich in diese Dialektik intervenieren, sich der Wirkmächtigkeit hegemonialer Strukturen entgegenstellen, das bestehende pädagogische Binnenverhältnis bürgerlicher Herrschaft umkehren? Gramsci sucht eine Antwort auf diese Frage, in der Zurückweisung idealistischer Deutungen, in denen die Gesellschaftlichkeit und die praxisvermittelte Formung menschlichen Werdens ausgeblendet werden. Gegenüber entsprechenden Lesarten zielt Gramscis Philosophieren auf die Einheit von Bildung und politischer Praxis als kritisches Instrument der Selbstpotenzierung des Menschen.

Bewusstsein, Bildung und Alltagsverstand

Das menschliche Wesen realisiert sich für Gramsci als ein widersprüchliches Werden in historisch und gesellschaftlich bestimmten (Praxis-) Verhältnissen. Der Mensch ist nur im Kontext des gesellschaftlichen Ganzen zu analysieren, der historisch-spezifischen Produktions- wie der kulturellen Lebensweisen. Seine Spezifik lässt sich folglich auf keinen natürlichen Ursprung zurückführen, der immer schon gegeben ist, als Seele oder in einem transzendenten Selbst. Ein ontologisierendes Verständnis der Menschwerdung wird von Gramsci nachdrücklich zurückgewiesen. Der Mensch stellt sich vielmehr als Widerspruch dar, als » ›concordia discors¹⁶, die nicht von der Einheit ausgeht, sondern in sich die Gründe einer möglichen Einheit hat« (891, 113f). Gramsci ruft dazu auf, die Philosophie und ihren Begriff vom Menschen zu reformieren: Während die bisherige Philosophie den

¹⁶ Lateinisch (Horaz): »unharmonische Harmonie«

Menschen auf seine Singularität reduziert, ihn von seiner gesellschaftlichen Tätigkeit abstrahiert, gilt es, den Menschen als gesellschaftliche Pluralität zu verstehen, als ein ›kollektives Selbst‹, das immer in eine »Abfolge tätiger Verhältnisse« (1347, 116) eingebunden ist. Um diese historisch-tätige Beziehung des einzelnen Individuums zum gesellschaftlichen Ganzen zu fassen, schlägt Gramsci vor, den Menschen als einen »geschichtlichen Block« zu begreifen, »von rein individuellen, subjektiven Elementen und von massenhaften, objektiven oder materiellen Elementen, zu denen das Individuum eine tätige Beziehung unterhält« (1341, 96). Das Individuum wird in seiner Persönlichkeitsentwicklung von den sozialen Umständen geformt, wirkt aber über seine historisch-spezifische Verarbeitung des Gesellschaftlichen auf diese Umstände aktiv zurück. Gramscis Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung, im Besonderen der gesellschaftlichen Erziehung und Bildung der Subjekte, findet in dieser Tätigkeitsbeziehung ihre Grundlegung. Der Mensch wird als ein Wesen begriffen, das mit der tätigen Aneignung und Gestaltung des gesellschaftlichen Ensembles, in einen Prozess der sozialen und kulturellen Selbstpotenzierung eintritt: »Die Außenwelt, die allgemeinen Verhältnisse zu verändern, heißt sich selbst zu potenzieren, sich selbst zu entwickeln« (1341f, 96). 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 als ›Kollektivmensch‹ in der selbstpotenzierenden Aneignung von Gesellschaft.¹⁷ Für Gramsci ein

¹⁷ In einem Brief an seine Frau, der von Gramsci am 1. August 1932 in der Gefangenschaft verfasst wurde, äußert er sich zur Entwicklung ihrer gemeinsamen Kinder und skizziert dabei sein Verständnis universeller Persönlichkeitsentwicklung: »Liebste Julca, [...] was du mir von Delio und Giuliano schriebst und ihren Neigungen, ließ mich daran denken, dass Du vor ein paar Jahren glaubtest, Delio hätte große Neigungen zur konstruktiven Ingenieurskunst, während es heute so aussieht, dass Giulianos und Delios Neigungen sich eher auf die Literatur erstrecken und die [...] dichterischen Konstruktion. Ich sage Dir die Wahrheit zu Ehren, dass ich an diese frühzeitigen Neigungen im allgemeinen nicht glaube und zu Deiner Fähigkeit, ihren Hang in Richtung auf eine berufliche Einstellung zu beobachten, wenig zutrauen habe. Ich glaube, dass in jedem von ihnen, wie bei allen Kindern, alle Neigungen vorhanden sind, sowohl zur Praxis wie zur Theorie oder zur Phantasie, und dass es eher richtig wäre, sie in diesem Sinne anzuleiten, zu einer harmonischen Mischung aller geistigen und praktischen Fähigkeiten, die sich dann schon zu gegebener Zeit spezialisieren werden, auf der Basis einer Persönlichkeit, die im umfassenden und integralen Sinne kräftig geformt ist. Der moderne Mensch sollte eine Synthese sein aus allen Eigenschaften, die als Nationalcharaktere [...] substantiiert werden: dem amerikanischen Ingenieur, dem deutschen Philosophen, dem französischen Politiker; man müsste sozusagen den italienischen

explizit politischer Prozess. »Daher kann man sagen, dass der Mensch wesentlich politisch ist, denn die Tätigkeit zur bewussten Umformung und Leitung der anderen Menschen verwirklicht seine ›Menschlichkeit‹, sein ›menschliches Wesen‹ « (1342, 96).

Von dieser historisch-materialistischen Anthropologie ausgehend, stellt sich die zentrale Frage nach der Umsetzung und Verwirklichung emanzipatorischer Bewusstseinsprozesse. Gramscis Überlegungen zielen dabei auf einen Prozess praktisch-kritischer Subjektwerdung, der die subalternen Akteure befähigt, sich als Synthese und Geschichte der Verhältnisse zu erkennen und sich damit zum politischen Akteur im geschichtlichen Werden zu erheben. Ein solcher Bildungsprozess zielt zunächst darauf, die objektiven Bedingungen und Möglichkeiten der Freiheit und der allseitigen Entwicklung der Menschen aufzuzeigen und ein kollektives Bewusstsein von den menschlichen Entwicklungs- und Lebensperspektiven zu schaffen. Zugleich gilt es zu problematisieren, dass deren umfassende Realisierung unter der Maßgabe kapitalistischer Vergesellschaftung einer Mehrheit vorenthalten wird. Ein Erkenntnisschritt, der utopische wie widersprüchliche Momente enthält: »Die Möglichkeit ist nicht die Wirklichkeit, doch auch sie ist eine Wirklichkeit« (1341, 96). Daher ist eine kritische Theorie der Bildung dazu aufgerufen, den aus diesem Möglichkeitsbewusstsein entstehenden utopischen Willen zur Beseitigung der herrschenden Verhältnisse aufzunehmen und zu qualifizieren; das heißt, eine rational begründete Praxis der Veränderung anzuleiten und in kollektiven Prozessen zu lernen, die gesellschaftlichen Bedingungen historisch-praktisch zu gestalten. Denn »die Existenz der objektiven Bedingungen oder Möglichkeiten oder Freiheiten reicht noch nicht aus: es gilt, sie zu ›erkennen‹ und sich ihrer bedienen zu können« (ebenda). Hierfür werden die Prozesse der intellektuell-moralischen Höherentwicklung des Kollektivbewusstseins, von Gramsci nachdrücklich an den politischen Kampf der subalternen Klasse gebunden.

Bereits zu seiner Zeit als Aktivist der Turiner Rätebewegung, hat Gramsci den Gedanken der revolutionären Selbstveränderung im Prozess der politischen Praxis hervorgehoben und die integrale Bedeutung der Bildung als lebendiges Lehr- Lernverhältnis für diesen tätigen

Renaissancemenschen neu erschaffen, einen modernen Typ des Leonardo Da Vinci der zum Massenmenschen oder Kollektivmenschen geworden ist, dabei aber seine starke Persönlichkeit und die individuelle Originalität behält. Eine Kleinigkeit, wie du siehst. Du wolltest Delio Leo nennen; warum haben wir bloß nicht daran gedacht, ihn Leonardo zu nennen?« (Antonio Gramsci- vergessener Humanist? Eine Anthologie, 74, 1991).

Bewusstseinsprozess betont. Hier machte er aber auch die Erfahrung, dass die Spontaneität und die Vielfältigkeit der Bewegung sich in mangelnder Kohärenz und geringer struktureller Verbindlichkeit niederschlug, dass keine Vermittlung in die Gesellschaft gelang, die führend und organisierend gewirkt hätte, so dass die notwendige politische und kulturelle Durchsetzungsfähigkeit der Räte ausblieb. Nicht zuletzt die Niederlage der Rätebewegung führt Gramsci in den Gefängnisheften dazu, entlang der Leitfrage der Hegemonie, die strukturellen Bedingungen für einen solchen kollektiven Lernprozess neu zu hinterfragen. Das bedeutet vor allem, die Blockierungen und Widersprüche aufzuspüren, die der gesellschaftlichen Verallgemeinerung kritisch-kollektiver Bewusstseins- und Bildungsprozesse entgegenstehen. Für Gramsci heißt das, den ›Alltagsverstand‹ und seine gesellschaftliche Vermittlung zu studieren, die Formen seiner widersprüchlichen Einbindung in die vorherrschende hegemoniale Ordnung. Der Alltagsverstand ist Ort einer spezifischen Widersprüchlichkeit. Einerseits »auf bornierte Weise neuerungsfeindlich und konservativ« (1397, 136), ist er ideologischer Schützengraben einer fremdbestimmten und herrschaftlichen Vergesellschaftung, in der sich Subalternität ›von unten‹ formiert. Auf der anderen Seite ist er Ausgangspunkt des ›Bruches‹ und der emanzipatorischen Umgestaltung von Gesellschaft, wo der »gesunde Kern des Alltagsverstandes« wirkt, der, auf Experimentiergeist und unmittelbarer Realitätsnähe basierend, es verdient »entwickelt und einheitlich kohärent gemacht zu werden« (1379, 101). Die Kritik des Alltagsverstandes, seine erzieherische Ausarbeitung und Formierung, muss daher zunächst von dieser Zerrissenheit ausgehen. Der Mensch als ›geschichtlicher Block‹ ist Teil einer Pluralität von Weltauffassungen, von Konformismen und ideologischen Praxen, die sich geschichtlich in das Bewusstsein der Individuen eingegraben haben und den Fortschritt wie den Rückschritt miteinander vereinen (vgl. 1376, 97f). Gramsci unterstellt jedoch, dass die Subjekte bestrebt sind, die Zerrissenheit des Alltagsverstandes in Selbst- und Weltverhältnis, der sie durch ihren Eintritt in die Gesellschaft von Beginn an ausgesetzt sind, zu überwinden; sich kohärent zu arbeiten, und sich damit in gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zu überführen. Ein widersprüchlicher, ein inkohärenter Alltagsverstand führt in Subalternität, in politische Passivität und Resignation, denn die Akteure verfügen nicht über ihr Selbst, sondern sind »Konformist irgendeines Konformismus« (1376, 97). Demgegenüber gilt es das Bedürfnis zu unterstützen, dem eigenen Handeln eine bewusste Richtung zu geben, das heißt »die eigene Weltauffassung bewusst und kritisch auszuarbeiten und folglich, (...) die eigene Tätigkeitssphäre zu wählen, an der Hervorbringung der Weltgeschichte aktiv teilzunehmen,

Führer seiner selbst zu sein« (1375, 97). Diese Selbstaufklärung, die voraussetzend ist, um in die kritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu treten, wird von Gramsci beschrieben als ein »Erkenne dich selbst« (1376, 98) im historischen Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse. Ein pädagogisch-politischer Prozess, der auf gesellschaftliche Mündigkeit zielt, in dem das Subjekt zunächst ein distanziert-kritisches, ein reflektierendes Verhältnis zum eigenen Ich erlangt, sich damit als »Produkt des bislang abgelaufenen Geschichtsprozesses« wahrnimmt, »der in einem selbst eine Unendlichkeit von Spuren hinterlassen hat« (1376, 98). Ist das ›Inventar‹ des gesellschaftlichen Selbst erstellt, gilt es auf dieser ›noch‹ individuellen Dimension der Emanzipation aufbauend, den kritischen Alltagsverstand in ein aktives, ein geschichtsmächtiges Projekt der gesellschaftlichen Veränderung zu überführen - politisches Bewusstsein zu erlangen. Gramsci spricht in diesem Zusammenhang auch von der Notwendigkeit einen »Geist der Abspaltung« (374, 131) zu schaffen, der sich »in dem fortschreitende(n) Erwerb des Bewusstseins der eigenen geschichtlichen Persönlichkeit« (ebenda) manifestiert.

Die Beförderung der historischen (Selbst-) Bewusstwerdung, ihre pädagogisch-reflexive Vermittlung, wird von Gramsci als zentrale Herausforderung im zivilgesellschaftlichen Ringen um Hegemonie angesehen. Die Hegemonie einer gesellschaftlichen Klasse kann sich nicht gegen oder unabhängig vom Alltagsverstand, auch nicht in Vorwegnahme von diesem, realisieren. Ein politisches Projekt der gesellschaftlichen Emanzipation wird nur als Kritik des Alltagsverstandes bestehen können. Dabei geht es Gramsci nicht darum, von außen eine ›wahre Weltdeutung‹ in ein ›falsches Bewusstsein‹ zu tragen, vielmehr fordert er zu einer Praxis auf, die bestrebt ist, bestehende Handlungs- und Denkweisen des Alltagsverstandes »zu erneuern und ›kritisch‹ zu machen« (1382, 104). Seine Diskussion des Alltagsverstandes impliziert daher eine Bildungspraxis, die auf Selbstermächtigung orientiert, zu einer Kritik von ›unten‹ aufruft, die auf die kulturelle Gestaltung von gesellschaftlichen Handlungs- und Widerstandspotentialen setzt und bestrebt ist, eine Auffassung der Wirklichkeit zu erlangen, die sich aus den Erfahrungen und sozialen Kämpfen ihrer Zeit entwickelt. Ein entsprechendes pädagogisch-kritisches Arbeiten mit dem Alltagsverstand, beinhaltet nicht zuletzt eine Zurückweisung herrschender Wissens- und Lernpraxen. Ein Prozess der kulturellen Verallgemeinerung von gesellschaftlichen Handlungskompetenzen wird nur gelingen können, wenn auch Lehr- und Lernprozesse zum treibenden Moment einer Selbstaufklärung werden, die das bestehende Weltwissen gesellschaftlich-praktisch werden lassen.

Gramsci ruft daher nachdrücklich dazu auf, statt eine bloße Reproduktion von sophistischen Genialitäten, Kulturen und Wahrheiten zu betreiben, die in intellektuellen Elitezirkeln als passives Bildungsgut akkumulieren, das gesellschaftliche Lernen an den Lebensweisen und Kohärenzpraxen der Subjekte auszurichten. Damit die Vermittlung von Wissen zu demokratisieren, in ein Werkzeug der kulturellen und politischen Emanzipation zu überführen: »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« (1377, 99). Der Schulunterricht, der die Funktion hat, den Schülern »zu helfen, das eigene Denken kritisch auszuarbeiten, um an einer ideologisch und kulturellen Gemeinschaft teilzuhaben« wird daher ausgehen müssen, von dem »was der Schüler bereits kennt, von seiner philosophischen Erfahrung (nachdem man ihm gezeigt hat, dass er eine solche Erfahrung hat, dass er ›Philosoph‹ ist, ohne es zu wissen)« (1398, 137).

Intellektuelle, Hegemonie und kritische Ausarbeitung des Alltagsverstands

Gramscis Bestimmung des Intellektuellen stellt zunächst eine grundlegende Reformulierung klassischer Deutungen intellektueller Praxen dar. Ausgreifend formuliert er: »Alle Menschen sind Intellektuelle, (...) aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen« (1500, 64). Das herrschende Verständnis von Intellektuellen weiter hinterfragend, betont Gramsci zudem, dass zwar von Intellektuellen die Rede sein könne, keinesfalls aber von Nicht-Intellektuellen, da es diese als solche nicht gibt, denn keine Tätigkeit ist gänzlich frei von Intellektualität: »in jeglicher körperlicher Arbeit, auch der mechanischsten und degradiertesten, ist ein Minimum (...) an kreativer intellektueller Tätigkeit« (ebenda) vorhanden. Auch praktiziert jeder Mensch außerhalb seines unmittelbaren beruflichen Seins, eine Form intellektueller Tätigkeit, denn er ist stets ein » ›Philosoph‹, ein Künstler, ein Mensch mit Geschmack, hat Teil an der Weltauffassung, (...) trägt folglich dazu bei, eine Weltauffassung zu stützen oder zu verändern, das heißt, neue Denkweisen hervorzurufen« (1531, 71). Mit dieser Entgrenzung des Intellektuellenbegriffs, weist Gramsci auf die in Klassenverhältnissen marginalisierten intellektuellen Praxen hin und fordert dagegen zur Entwicklung und Unterstützung einer universellen

Intellektualität auf. Seine Bestimmung der Intellektuellen stellt damit eine bildungspolitische Intervention dar, die der Perspektive der Mündigkeit und der Allgemeinbildung verpflichtet ist. Sie skandalisiert die nichtvollzogene Emanzipation durch Bildung, wo die vorherrschende Arbeitsteilung einer Mehrheit der Menschen die Verwirklichung ihrer Intellektualität verweigert. Grundlegend für diese Neubestimmung ist die Verschiebung der Frageanordnung gegenüber klassischen Intellektuellentheorien; denn statt die Eigenart des Intellektuellen über das Mehr oder Weniger manuellen Handelns bzw. einer ausgeübten geistigen Tätigkeit zu bestimmen, schlägt Gramsci vor, die intellektuellen Formen abzuleiten aus dem »Ensemble des Systems von Verhältnissen, in dem sich jene [intellektuellen Formen, A.M.] (...) im allgemeinen Zusammenhang der gesellschaftlichen Verhältnisse befinden« (1499, 64). Entsprechend betont er, dass die Tätigkeit des Arbeiters nicht durch ihre Handwerklichkeit an sich zu definieren ist, sondern dadurch, dass diese Arbeit »unter bestimmten Bedingungen und in bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen« (ebenda) ausgeführt wird. Dieser erkenntnistheoretische Ausgangspunkt erlaubt es, die Kriterien für die Bestimmung von Intellektualität, von Wissens- und Bildungspraxen im Allgemeinen in einer Weise zu vergesellschaften, dass das Individuum und seine intellektuelle Tätigkeit als Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse sichtbar wird. Statt einen idealistischen Ursprung von Intellektualität und Bildung zu behaupten, der sich in bestimmten geistigen Formen entfaltet und an eine spezifische Hochkultur gebunden ist, leistet Gramsci eine Bestimmung und Kritik, die ausgeht von der gesellschaftlichen Gliederung, d.h. der ökonomischen, der politischen wie der kulturellen Artikulation intellektuellen Handelns im gesellschaftlichen Ganzen.

Diese Lesart führt Gramsci zur Thematisierung der hegemonialen Rolle der Intellektuellen für die herrschaftliche (Re-) Organisation der Zivilgesellschaft: »Die Intellektuellen sind die ›Gehilfen‹ der herrschenden Gruppe bei der Ausübung der subalternen Funktionen der gesellschaftlichen Hegemonie und der politischen Regierung« (1502, 66). Die Funktion der Intellektuellen beschränkt sich jedoch nicht auf diese herrschaftssichernde Tätigkeit, vielmehr geht Gramsci von der Herausbildung differierender Intellektuellengruppen aus, die miteinander im Widerstreit stehen: Bestehende Hegemonieverhältnisse werden immer auch in Frage gestellt, wo sich historisch progressive Schichten von Intellektuellen herausbilden. Um diese Dynamik zu fassen, unternimmt Gramsci in den Gefängnisheften eine wesentliche kategoriale Unterscheidung, für welche die Begriffe des ›traditionellen‹ gegenüber dem ›organischen‹ Intellektuellen vorschlagen werden: Als traditionelle

Intellektuelle beschreibt er diejenigen Gruppen von Intellektuellen einer tradierten Herrschaft, die im historischen Prozess ihren organischen Status verloren haben, weil ihre Klasse keine unmittelbare sozial-ökonomische Funktion mehr ausübt, die jedoch, indem sie Aufgaben und Dienstleistungen in der herrschaftlichen Konsenssicherung übernehmen, ihre Zeit überleben. In diesem Zusammenhang spricht Gramsci auch von den Intellektuellen als »kristallisierter gesellschaftlicher Kategorie«, die in einer idealistischen Selbstverortung intellektueller Praxen mündet, da dieser Intellektuellentyp sich als »bruchlose Fortsetzung der Geschichte begreift, folglich unabhängig vom Kampf der Gruppen und nicht als Ausdruck eines dialektischen Prozesses« (1403, 72) verortet. Gramsci sieht hier die Basis für das idealistische Philosophieren an sich, eine Philosophie, die sich über den, weltlichen Alltagsverhältnissen erhabend begreift. In dieser Wissens- und Bildungspraxis ist folglich ein intellektuelles Handeln repräsentiert, das dem Leben abgewandt ist, das keine erzieherische und eingreifende Motivation in sich trägt. Demgegenüber agiert der organische Intellektuelle aus gewachsenen sozial-ökonomischen Strukturen der Gegenwart, er ist Repräsentant eines im Entstehen befindlichen, beziehungsweise eines etablierten, geschichtlichen Blocks; seine Seinsweise ist durch die aktive »Einmischung ins praktische Leben« bestimmt, als »Konstrukteur, Organisator, »dauerhaft Überzeugender«, weil nicht bloß Redner« (1532, 72).

Jede gesellschaftliche Gruppe, soweit sie eine tragende Funktion auf der Ebene der sozio-ökonomischen Produktion ausübt, bildet ihre eigenen organischen Intellektuellen heraus.¹⁸ Dem organischen Intellektuellen der Arbeiterklasse kommt die entscheidende Aufgabe zu, das Kohärenzstreben der Subjekte zu unterstützen, es zu systematisieren und zu organisieren. Bildungsprozesse zu initiieren, in denen die Lernenden sich selbstverfügend ihrer eigenen Lebens- und Sozialisationserfahrungen ermächtigen. Seine Tätigkeit zielt daher darauf, eine systematische Kritik des Alltagsverstandes anzuleiten, in der beschriebenen Form, einer Kritik von »unten«, in der sich die Widersprüche und die sozialen Kämpfe der Gegenwart reflektieren. Voraussetzung für diesen Prozess ist die Fähigkeit der organischen Intellektuellen, die historisch gewachsene und

¹⁸ Gramscis Bestimmung des organischen Intellektuellen sollte daher nicht normativ missverstanden werden, der organische Intellektuelle ist nicht der »bessere« oder per se der sozialistische Intellektuelle. Gramsci sieht etwa in dem kapitalistischen Unternehmer den Prototypen des organischen Intellektuellen seiner Zeit, sein Studium des »Fordismus« gilt daher nicht zuletzt auch einem der herausragendsten Unternehmer, Henry Ford, in seiner Funktion als organischer Intellektueller einer aufkommenden kapitalistischen Formation.

herrschaftliche Trennung von ›Denken und Fühlen‹ zu überwinden: Gramsci beschreibt die Herausbildung eines ›Theorie-Praxis-Nexus‹ von Intellektuellen und ›Masse‹, der sich in der Klassengesellschaft zu einem arbeitsteiligen Verhältnis von Intellektuellen und Nicht-Intellektuellen ausdifferenziert hat. Der organische Intellektuelle steht folglich vor der Aufgabe, eine neue Einheit des ›Denkens und Fühlens‹ zu schaffen. Kritisch formuliert Gramsci: »das volkshafte Element ›fühlt‹, aber versteht oder weiß nicht immer, das intellektuelle Element ›weiß‹, aber es versteht und vor allem ›fühlt‹ nicht immer« (1490, 73). Erst wo beide Elemente einen organischen Zusammenhalt bilden, ist diese Beziehung eine der Repräsentanz, kommt es zum Austausch und zur Einheit zwischen Geführten und Führenden, »verwirklicht sich das gemeinsame Leben, das alleine die soziale Kraft ist, es bildet sich der ›geschichtliche Block‹ « (ebenda). Aus dieser tätigen Wechselbeziehung erwachsend, wird die Herausbildung von intellektueller Persönlichkeit gesellschaftlich universell, wird die grundlegende Intellektualität des Alltags zum Ausgangspunkt einer »höheren, wissenschaftlich und kohärent ausgearbeiteten Weltauffassung« (ebenda). Vor allem mit dem Modell der ›Einheitsschule‹ stellt Gramsci konzeptionelle Überlegungen an, die darauf zielen, die gesellschaftlichen Grundlagen einer notwendigen Einheit von Theorie und Praxis, von Intellektuellen und ›Volk‹ zu realisieren (vgl. das anschließende Kapitel).

Diese pädagogisch-organisierende Rolle, die Gramsci den Intellektuellen der Arbeiterklasse zuspricht, ist eine Funktion nach ›innen‹, es gilt die Selbstvergewisserung der Klasse zu unterstützen; doch wo die organischen Intellektuellen darüber hinaus eine tragende Rolle im ideologischen Stellungskampf der Klassen einnehmen, erlangen sie zudem eine nach ›außen‹ gerichtete Funktion. Denn sie üben eine ›Anziehungskraft‹ aus, die über ihren unmittelbaren Klassenstandpunkt hinausreicht: Der organische Intellektuelle ist ein aktives Element, dessen Tätigkeit auf die ideologische »Eroberung« (1500, 64) der gegnerischen Eliten zielt. Strategisch schließt Gramsci hieraus, dass eine aufkommende, nach gesellschaftlicher Hegemonie strebende Klasse stets aufgefordert ist, den ideologischen Kampf um die Übernahme von Intellektuellengruppen zu führen, das heißt einen Prozess der »Assimilierung« einzuleiten (ebenda). Gramsci studiert in diesem Zusammenhang die erfolgreiche Hegemoniepolitik der Moderati im italienischen Risorgimento. Eine Auseinandersetzung die ihn schließlich dazu führt, die ›Schulfrage‹ und die gesellschaftlichen Kämpfe um ihre Organisation als ein herausragendes Feld der Vermittlung von Hegemonie auszumachen (1980, 77): Den Moderati gelang es, insbesondere über liberalisierende schulpolitische Maßnahmen, eine führende Stellung unter

den Intellektuellen einzunehmen, ihre politisch-ethische ›Anziehungskraft‹ zu entfalten. Die schulpolitischen Reformen der Moderati, richteten sich gegen den Geist der ›Jesuiten Schule‹, zielten auf die rechtliche Autonomie der Schulen und initiierten reformpädagogische Ansätze wechselseitigen Unterrichts. Maßnahmen, die auf Rückhalt unter den verschiedenen Intellektuellengruppen trafen, nicht zuletzt, weil diese schulischen Aktivitäten für die Intellektuellen der unterschiedlichen Ränge von nachhaltiger ökonomischer Bedeutung waren. Eine Erkenntnis, die Gramsci zur Festlegung von ››zwei Hauptlinien‹‹ führt, in deren Verfolgung die ››Hegemonie eines Führungszentrums‹‹ (1980, 77) unter den Intellektuellen etabliert werden soll: Zum einen gilt es, eine grundlegende ideologische Anziehungskraft zu erlangen, das heißt im Besonderen die Fähigkeit zur Formulierung einer moralisch-ethischen Lebensauffassung zu gestalten, die zu einem ››Element des Kampfes gegen die alten, durch Zwang herrschenden Ideologien‹‹ (ebenda) wird. Zum anderen, ein ››schulische(s) Programm, ein originelles Erziehungsprinzip‹‹ (ebenda) zu formulieren, das auf eine der zahlreichsten und homogensten Intellektuellengruppen zielt, die pädagogischen Fachintellektuellen, die es im Besonderen zu gewinnen gilt, um eine gegen-hegemoniale Transformation der herrschenden Eliten zu erreichen. Eine Bestimmung, die Gramsci dazu führt, die Bedeutung der ›Schule‹ hervorzuheben, das heißt ››die (im weitesten Sinn) schulische Tätigkeit und Organisation‹‹ in Gesellschaften zu analysieren und kritisch zu hinterfragen, denn ››die Schule ist das Instrument, um die Intellektuellen der jeweiligen Stufe heranzubilden‹‹ (ebenda).

Einheitsschule und Kritik der ›Riforma Gentile‹

Gramscis Schulkonzept ist Bestandteil einer grundlegenden hegemonietheoretischen Auseinandersetzung, in der die Schule als Hegemonialapparat zum widersprüchlichen Raum der Konstituierung wie der Anfechtung von Herrschaft wird. Mit dem Modell der *Einheitsschule* verfolgt er einen Schulansatz, der eine neue gesellschaftliche Beziehung zwischen intellektueller und industrieller Arbeit anstrebt.¹⁹ Der neue

¹⁹ Gramscis Entwürfe zur Einheitsschule stellen seine ausführlichsten Überlegungen zu unmittelbaren Fragen der Pädagogik und der Reform des Bildungswesens dar. Sie sind Bestandteil der in Heft 12 (§1-3) versammelten ››Aufzeichnungen und verstreute Notizen für eine Gruppe von Aufsätzen über die Geschichte der Intellektuellen‹‹. Mit einer Zwischenüberschrift versehen ››Betrachtungen über die Schule: zur Untersuchung des Erziehungsprinzips‹‹ ist seine pädagogische und

Schultyp steht für Gramsci perspektivisch am Ausgang einer Einheit von Arbeits- und Lebensweise, einer universellen Intellektualität, die sich im gesamten gesellschaftlichen Leben ausdrückt und zur Grundlage eines neuen ›historischen Blocks‹ wird.²⁰ Den historisch-spezifischen Hintergrund der schultheoretischen Diskussion in den Gefängnisheften, stellt die von dem faschistischen Bildungsminister und Philosophen Giovanni Gentile im Jahre 1922 eingeleitete Reform des Schulwesens dar.²¹ Die ›Einheitsschule‹ ist in verschiedener Hinsicht als politischer Gegenentwurf, zur faschistischen ›Riforma Gentile‹ und ihrer spezifischen Anlehnungen an idealistische Pädagogikkonzepte verfasst. Mit der Schulreform der Faschisten wurde eine Zweiteilung des Bildungswesens

schulpolitische Diskussion in Heft 12 §2 sowie dem Endteil von §1 anschaulich nachzulesen. Die Entwürfe zur Einheitsschule wurden erstmals in *A-Texten* (H. 4, §50 u. 55) niedergeschrieben. Bei Zusammenstellung seiner Spezial- bzw. Themenhefte (siehe die editorischen Anmerkungen auf S.14 im vorl. Band) übernahm Gramsci diese Arbeiten in sein umfangreiches Themenheft zu Intellektuellen. Nicht zuletzt diese Integration verdeutlicht den engen Zusammenhang von Schul- und Intellektuellenfrage im Denken Gramscis. In der vorliegenden Studienausgabe sind Gramscis Einheitsschulkonzepte aus Themenheft 12, um Übersicht und Anschaulichkeit zu gewährleisten, im Schwerpunkt ››Reformpädagogik und Einheitsschule‹‹ versammelt, während seine Notizen zur Geschichte der Intellektuellen im Schwerpunkt ››Intellektuelle, Hegemonie und Bildung‹‹ gruppiert wurden.

²⁰ Dieser Ansatz ist zu unterscheiden von einem reformerischen ›Schuloptimismus‹ sozialdemokratischer Spielart, der in bürgerlich-humanistischer Intention, Schulbildung zum neutralen und omnipotenten Werkzeug der proletarischen Emanzipation erklärt (vgl., Merkens 2002, 341ff). Gramscis hegemonietheoretische Diskussion der Schule als umstrittenes soziales Verhältnis weist zum einen lineare Fortschrittsdeutungen zurück, zum anderen betont Gramsci, dass die emanzipatorische Aneignung von Schule notwendig mit der Neustrukturierung der gesellschaftlichen Arbeits- und Lebensweisen einhergeht, daher notwendig auf einen politischen und ökonomischen Bruch hinarbeitet (vgl. hierzu auch Apitzsch, 1986, 177ff).

²¹ Giovanni Gentile (1875-1944) ist neben Benedetto Croce Hauptvertreter neuidealistischer Strömungen in Italien zu Beginn des 20. Jhd. Er war von 1922-24 erster Bildungsminister der faschistischen Regierung. Seine Bildungsreform installierte ein auf Auslese ausgerichtetes Schulsystem. Die pädagogischen Ansätze der Reform gründeten dabei wesentlich auf den reformpädagogischen Ideen der Montessori-Pädagogik und der idealistischen Pädagogik eines Giuseppe Lombardo-Radice, der unter Gentile unmittelbar zuständig war für die Umgestaltung der Grundschulen. Reformpädagogische und nationalistisch-konservative Ideen fanden in der ›Riforma Gentile‹ eine komplementäre politische Zusammenführung (vgl.: Allemann-Ghionda, 1999).

eingeleitet, einerseits ein System von Grund- und Mittelschule für die große Mehrheit der Schüler, andererseits eine humanistische und allgemeinbildende höhere Schule für eine elitäre Minderheit. Darüber hinaus wurde der Ausbau zweckgebundener Berufsschultypen weiter vorangetrieben, die auf einer ausschließlich technisch orientierten Ausbildung für die Arbeiterklasse basierten. Gramsci sah in der Reform die Verfestigung eines Systems, in dem den Kindern der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe »ihre« soziale und kulturelle Gesellschaftsstellung zugewiesen wird. Dabei ist es nicht nur der Lehrinhalt, der den modernen Schultypen ihre reproduktive soziale Prägung gibt, vielmehr auch deren Strukturierung entlang einer komplexer werdenden Differenzierung von Berufsschultypen, die dazu führt, dass »jede gesellschaftliche Gruppe einen eigenen Schultyp hat, der dazu bestimmt ist, in diesen Schichten eine bestimmte traditionelle Funktion, eine führende oder eine instrumentelle, fortzuführen« (1528, 187). Eine Entwicklung, die nach Gramscis Ansicht zugleich ein paradoxes ideologisches Moment in sich trägt, denn insbesondere die Ausdifferenzierung in eine Vielzahl spezialisierter Berufsschulen, lässt die Schüler das neue System als demokratisch erfahren, da es eine relative Mobilität innerhalb der Klasse erlaubt, während es doch gleichzeitig dahin tendiert, die tradierten Klassenunterschiede festzuschreiben. Gramsci betont, dass Demokratisierung und soziale Mobilität sich nicht darauf beschränken kann, dass ein »Handlanger Facharbeiter wird, sondern 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« (ebenda).

Zentrales schulpolitisches Anliegen der Einheitsschule ist daher die institutionelle Aufhebung der vorherrschenden Zweiteilung in humanistische Schule und technisch-funktionalistische Schultypen. Gramsci stellt hierfür zugleich pädagogische und methodisch-didaktische Überlegungen an, die er dem neuen Schultyp zugrundelegt: Die Einheitsschule soll auf einer ersten allgemeinbildenden Schulstufe basieren, in der es in den Grundschuljahren ein ausgewogenes Verhältnis von manuell-handwerklichen und intellektuell-geistigen Tätigkeiten zu schaffen gilt (1514, 173). Auf dieser 3-4 jährigen Stufe sollen den Kindern neben elementaren Grundkenntnissen, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, erste Einsichten in die Arbeitsweise von Staat und Gesellschaft vermittelt werden, darüber hinaus aber auch intellektuelle Disziplin. Gramsci hebt letzteres nachdrücklich hervor, weil der Erziehungsprozess in dieser Phase angewiesen sei, auf die Einübung von »Gewohnheiten des Fleißes, der Genauigkeit, auch der Körperbeherrschung, der psychischen Konzentration

auf bestimmte Gegenstände (...), die nicht ohne eine mechanische Wiederholung disziplinierter und methodischer Akte erworben werden können« (1525, 182). An diese Grundschulstufe schließt eine zweite Schulphase an, von nicht länger als sechs Jahren, die von Gramsci als »kreative Phase« beschrieben wird. Hier vollzieht sich der Übergang von der vornehmlich kontrollierten und äußerlichen Lernweise zu einer selbständigen und unabhängigen Lernpraxis, in der die »intellektuelle Selbstdisziplin und die moralische Autonomie theoretisch unbegrenzt sind« (1518, 177). Auf dieser Stufe der schulischen Erziehung übt der Lehrer nur noch eine Funktion der »freundschaftlichen Anleitung« (1519, 178) aus, das Lernen der Schüler wird zum Ausdruck spontaner und selbständiger Anstrengung. Der Übergang von der regulierten zur selbständigen Lernphase stellt eine besondere pädagogische und didaktische Herausforderung dar, denn es gilt die in den »ersten Jahren unabdingbare dogmatische Ausrichtung zu mildern und fruchtbar zu machen« (1517, 176).

Die hier betriebene Unterscheidung in disziplinierende und kreative Schulphasen, gründet auf Überlegungen Gramscis zur Klassenstruktur von Schule sowie seiner kritischen Diskussion reformpädagogischer Ansätze und ihrer Aufnahme in der faschistischen Bildungsreform. Insbesondere für die Kinder der Arbeiter- und Bauernklasse sieht Gramsci die disziplinierende Einübung grundlegender Lerntechniken als eine Voraussetzung an, um später in einen kreativen Bildungsabschnitt einzutreten. Da diese Kinder nicht qua Herkunft mit dem »kulturellen Kapital« ausgestattet sind, ihnen der notwendige »psycho-physische Adaptionsprozess«, den die intellektuelle Arbeit voraussetzt (1530, 189), durch die Familie nicht mitgegeben wird. Denn anders als die Kinder aus Intellektuellenfamilien, die mit »Gewandtheit und scheinbarer Leichtigkeit« (ebenda) die schulische Arbeit verrichten, müssen sich die Angehörigen der subalternen Klassen in der Schule all diejenigen Kenntnisse und Haltungen erst hart erarbeiten, die den Anderen im Familienleben »aus der ›Luft« « (1517, 176) zukommt. Offensichtlich reflektiert Gramsci hier auch seine eigenen Erfahrungen als Lehrender, die ihm verdeutlicht haben, dass den jungen Arbeitern eben häufig die grundlegende Selbstdisziplin fehlt, die Voraussetzung ist, um die Mühe einer intensiven Lese- oder Schreibearbeit auf sich zu nehmen. Das Insistieren auf der erzieherisch-disziplinierenden Funktion der ersten Schul- und Erziehungsphase, zielt argumentativ zudem gegen ein libertäres Erziehungsverständnis, das einem essenzialistischen Bild vom kindlichen Werden folgend, die Bedeutung der Gesellschaft und ihres erzieherischen Handelns weitgehend negiert. Für Gramsci treten Freiheit und Zwang im

erzieherischen Prozess in eine dialektische Einheit, deren einseitige Auflösung er in den idealistischen Erziehungskonzepten ebenso kritisiert, wie er immer gegen autoritäre, die Selbsttätigkeit der Lernenden aberkennende Bildungsmodelle streitet. In der Auseinandersetzung mit den reformpädagogischen Paradigmen seiner Zeit, die insbesondere auf ein Menschenbild in der Theorietradition von Jean-Jacques Rousseau zurückgreifen, lässt sich diese zweifache Frontstellung im pädagogischen Denken Gramscis studieren.²² Er weist nachdrücklich die pädagogisch-anthropologische Vorstellung Rousseaus zurück, Erziehung finde ihre vornehmliche Aufgabe darin, nur die passiven Rahmenbedingungen bereitzustellen für eine schrittweise Entfaltung, eine naturhafte Selbstläufigkeit menschlichen Werdens, in der sich die angelegten Potenziale des Kindes verwirklichen. »Man stellt sich gleichsam vor, das Hirn des Kindes sei wie ein Garnknäuel und der Lehrer ver helfe dazu den Faden abzuwickeln« (171, 167). Entgegen solcher Lesarten betont Gramsci die Gesellschaftlichkeit des Kindes, dessen entstehendes Selbst nicht naturhaft individuell ist, sondern sich stets als Ausdruck des sozialen Ensembles formiert (1523, 182).²³ Statt also das Kind chaotisch und sozial fremdbestimmt seinem »naturhaften Lauf« zu überlassen, rekrutiert er auf das erzieherische Eingreifen als bewusste Formung menschlicher Kräfte, die den kindlichen Entwicklungsprozess in eine gesellschaftlich geplante

²² In der angelsächsischen erziehungswissenschaftlichen Rezeption Gramscis, ist diese Unterscheidung von Harold Entwistle zum Anlass genommen worden, Gramsci als Vertreter einer konservativen Erziehungstheorie einzuordnen, der den paradoxen Ansatz eines konservativen Schulansatzes im Namen einer radikalen Gesellschaftstheorie vertritt (»Antonio Gramsci – Conservative Schooling for Radical Politics«, 1979). Entsprechenden Deutungen ist entgegenzuhalten, dass sie Gramscis methodisch-didaktischen Überlegungen zur Einheitsschule, nicht in den spezifischen historischen und politischen Kontext stellen, auf den seine Diskussion zielt. Für eine ausführliche Darstellung der reformpädagogischen Diskussion Gramscis, siehe insbesondere: Bernhard, 2000

²³ Gramsci führt diese pädagogische Diskussion nicht nur in den Gefängnisheften; in den Briefwechseln mit seiner Frau Tatjana und seiner Schwägerin Giulia Schucht, hält er sich über die Entwicklung seiner Kinder auf dem Laufenden. Gramsci reflektiert in diesen Briefen nicht zuletzt auch seine pädagogischen Ansätze. In einem Brief an seine Schwägerin, geht er kritisch auf reformpädagogische Gedanken ein, in denen angenommen wird: »dass im Kind potentiell schon der ganze Mensch enthalten sei und man, ohne Zwang, notwendigerweise dem nur zur Entwicklung verhelfen müsse, was latent bereits vorhanden sei, indem man die spontanen Kräfte der Natur oder was weiß ich walten lasse. Ich denke dagegen (...), dass der Mensch ganz und gar ein historisches Gebilde ist und durch Zwang geformt ist (wohlverstanden nicht nur im Sinn der brutalen, äußeren Gewalt), ansonsten würde man in eine Form der Transzendenz oder der Immanenz verfallen« (Gefängnisbriefe 1, 81).

und damit potenziell auf die Entfaltung von individueller Mündigkeit ausgerichtete Praxis überführt. Das heißt vor allem, die gesellschaftliche und politische Verantwortung von Erziehung zu betonen, insbesondere wo dieser die Aufgabe zukommt, den in Klassenverhältnissen sozial Benachteiligten, zu mindestens die Grundlagen für eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung bereitzustellen. Gerade diesem sozialen und politischen Anspruch kann die libertär-idealistische Pädagogik, mit ihrer mythischen Überhöhung der kindlichen Natur, so Gramsci, nicht gerecht werden.

Neben diesen grundlegenden Einwänden, greifen Gramscis Überlegungen jedoch dort auf reformpädagogische Ansätze zurück, wo diese von einer aktiv rezipierenden Lerntätigkeit der Schüler ausgehen, ihrer gestalterischen Eigentätigkeit im Bildungsprozess. So ist die Einheitsschule entsprechend als »aktive Schule« (1519, 178) auszurichten, die es freilich von dem idealistischen Überschuss einer in romantischen Tradition gründenden Pädagogik zu befreien gilt. Gramsci spricht davon, die Reformpädagogik und ihre Schulmodelle aus ihrer »romantischen Phase«, die als Gegenformation zur klerikalen und starren »Jesuiten Schule« ihre historische Funktion besaß, in eine »rationale Phase« (ebenda) zu überführen. Das heißt für Gramsci vor allem, dass es die Lernenden zu ermächtigen gilt, sich als Akteure einer neuen (fordistischen) Formation des Kapitalismus begreifend, die Beziehung von intellektueller und industrieller Arbeit selbstbestimmt zu gestalten, damit eine Einheit von Arbeit und Leben zu schaffen, die zur Grundlage einer historisch-dialektischen Weltauffassung werden kann (1522, 181f). Die traditionelle intellektuelle Arbeit findet sich daher notwendig durch polytechnische Aktivitäten ergänzt, die mit dem »Gemeinschaftsleben, der Welt der Produktion und der Arbeit verbunden sind« (1520, 179). Die Einheitsschule ist folglich eine offene und entgrenzte Schule. Sie trägt der Tatsache Rechnung, dass Schule »nur ein Bruchteil vom Leben des Schülers« ausmacht, dass die » »außerschulischen« Quellen wesentlich bedeutsamere Maßstäbe« (171, 167) darstellen. Gramscis reformpädagogische Rezeption eines aktiven und offenen Schulansatzes, schließt hier an die vor der Gefangenschaft entwickelten schulkritischen Überlegungen an, in denen die Einbettung des Lernens in soziale und politische Kontexte gefordert wird.

Andreas Merkens

Literatur

- Allemann-Ghionda, Christina: *Bildungsreform und Reformpädagogik unter dem italienischen Faschismus: Antagonismus oder Synthese?*, In: *Tertium Comparationis*, Vol.5, Nr.2, S. 163-174, Münster, 1999
- Apitzsch, Ursula: *Kultur in der Arbeit – Gramscis universalistischer Entwurf von Bildung in der Zivilgesellschaft*, In: Alheit, P. et al (Hg.): *Wie wir leben wollen – Krise der Arbeitsgesellschaft, Widerstand, Reform und Perspektiven*, Hamburg, 1986
- Apitzsch, Ursula: *Antonio Gramsci: Arbeiterkultur als Modell einer neuen ›civiltá‹*, In: Apitzsch, U. (Hg.): *Neurath Gramsci Williams – Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung*, Hamburg, 1993
- Bernhard, Armin: *Antonio Gramsci: Die kulturelle Produktion und Bildung der Subjekte – Eine Annäherung*, Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Band 31, Mainz, 1995
- Bernhard, Armin: *Bildung und Erziehung im Kontext kultureller Hegemonie – Gramscis Kritik der italienischen Schulreform und der internationalen Reformpädagogik und sein Modell einer humanistischen Einheitsschule*, In: *Tertium Comparationis*, S. 175-187, Vol.5, Nr.2, Münster, 1999
- Bernhard, Armin: *Die Selbstpotenzierung des Menschen über Bildung. Antonio Gramscis politisch-pädagogische Perspektiven auf Mündigkeit.*, In: *Jahrbuch für Pädagogik 1997: Mündigkeit – Zur Neufassung materialistischer Pädagogik*, S.129-147, Bern, 1997
- Bernhard, Armin: *Antonio Gramsci und die Pädagogik. Grundlegung einer praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungstheorie*, voraussichtl.: 2004
- Borg, Camel/Buttigieg, Joseph/Mayo Peter: *Gramsci and Education*, Lanham, 2002
- Buttigieg, Joseph: *Gramscis Zivilgesellschaft und die ›civil-society‹ Debatte*, In: *Das Argument* 206, S. 529-554, 1994
- Coben, Diana: *Radical Heroes. Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education*, Garland, 1998
- Dammer, Karl-Heinz: *Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft*, In: *Sünker/Krüger: Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!*, S. 184-209, Frankfurt a.M., 1999
- Fiori, Giuseppe: *Das Leben des Antonio Gramsci*, Berlin, 1979
- Gerratana, Valentino: *Einleitung*; In: *Antonio Gramsci Gefängnishefte*, Band 1, 21-46, Hamburg, 1991
- Gramsci, Antonio: *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Band 1-10*, Hamburg, 1991-2003
- Gramsci, Antonio: *Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag Literatur*; Hamburg, 1987 (Abk.:MK)
- Gramsci, Antonio: *Gedanken zur Kultur*, Köln, 1987 (Abk.:GK)
- Gramsci, Antonio: *Zu Politik, Geschichte und Kultur*, Leipzig, 1980 (Abk.: PGK)
- Gramsci Antonio: *Philosophie der Praxis – Eine Auswahl*, Frankfurt a.M., 1967 (Abk.: PP)
- Gramsci, Antonio: *Briefe 1908-1926*, Wien, 1992
- Gramsci, Antonio: *A Gramsci Reader: Selected Writings 1916 – 1935*, London, 1988 (Abk.: GR)
- Gramsci, Antonio: *Selections from Political Writings 1921 – 1926*, London, 1978 (Abk.:SPW)

- Gramsci, Antonio: *Antonio Gramsci – vergessener Humanist? Eine Antologie 1917 – 1936*, Berlin, 1991
- Gruschka, Andreas: *Negative Pädagogik*, Wetzlar, 1988
- Haug, Wolfgang-Fritz: *Vorwort – Antonio Gramsci Gefängnishefte 1*, Hamburg, 1991
- Haug, Wolfgang-Fritz: *Philosophieren mit Brecht und Gramsci*, Hamburg, 1996
- Haug, Frigga: *Lernverhältnisse – Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*, Hamburg, 2003
- Hirschfeld, Uwe: *Intellektuelle, Kritik und Soziale Arbeit*, In: Hirschfeld (Hg.): *Gramsci-Perspektiven*, S.183-205, Hamburg, 1997
- Hirschfeld, Uwe: *Soziale Arbeit in hegemonietheoretischer Sicht. Gramscis Beitrag zur politischen Bildung Sozialer Arbeit*, , In: *Forum Kritische Psychologie* 40, S.66-91, Hamburg, 1999
- Hoare, Quintin/Smith, Geoffrey: *Introduction*, In: *Selections from the prison Notebooks of Antonio Gramsci*, New York, 1971
- Hoare, Quintin: *Introduction*, In: *Antonio Gramsci: Selections from Political Writings 1910-1920*, London, 1977
- Kebir, Sabine: *Einleitung*, In: *Antonio Gramsci: Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag Literatur*, Hamburg, 1987
- Langemeyer, Ines: *Subjektivierung als Schauplatz neoliberaler Macht*, In: *Zeitschrift für Politische Psychologie*, Jg.10, 2002, Nr.3+4, S.361-375
- Lemke, Thomas: *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*, Hamburg, 1997
- Ludwig, Isolde: *Vom Alltagsverstand zum neuen Kollektivwillen. Eine gramscianische Perspektive auf gewerkschaftliche Bildungsarbeit*, In: *Forum Kritische Psychologie* 40, S. 100-108, Hamburg, 1999
- Mayo, Peter: *Gramsci, Freire & Adult Education. Possibilities for Transformative Action*, London/New York, 1999; deutsch: *Antonio Gramsci und die Pädagogik. Grundlegung einer praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungstheorie*, Hamburg, voraussichtlich 2004
- Marx, Karl-Engels, Friedrich, *Werke (MEW)*, Berlin/Ost, 1963-1971
- Merkens, Andreas: *Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. Zur Hegemonie postfordistischer Bildung*, In: *Meyer-Siebert et al: Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus*, S. 171 - 182 Hamburg, 2002
- Merkens, Andreas: *Ideologie, Kritik und Bildung*, In: *Das Argument* 246,44.Jg, S.339-353, 2002
- Möhring, Cornelia/Rego-Diaz, Victor: *Die Relevanz Gramscis für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit*, In: *Forum Kritische Psychologie* 40, S. 92-99, Hamburg, 1999
- Overwien, Bernd: *Befreiungspädagogik und informelles Lernen – eine Verbindung für globales Lernen?* In: *Scheunpflug/Hirsch: Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*, S. 137-155, Frankfurt a. M., 2000
- Riechers, Christian: *Antonio Gramsci – Marxismus in Italien*, Frankfurt a.M. 1970
- Togliatti, Palmiro: *Antonio Gramsci – Ein Leben für die italienische Arbeiterklasse*, Berlin-Ost, 1954
- Ullrich, Hartmut: *Bürgertum und nationale Bewegung im Italien des Risorgimento*, In : *Dann: Nationalismus und sozialer Wandel*, S. 129-152, Hamburg, 1978