

Bernhard, Armin

Bildung und Erziehung im Konzept kultureller Hegemonie. Gramscis Kritik der italienischen Schulreform und der internationalen Reformpädagogik und sein Modell einer humanistischen Einheitsschule

Tertium comparationis 5 (1999) 2, S. 175-188



Quellenangabe/ Reference:

Bernhard, Armin: Bildung und Erziehung im Konzept kultureller Hegemonie. Gramscis Kritik der italienischen Schulreform und der internationalen Reformpädagogik und sein Modell einer humanistischen Einheitsschule - In: *Tertium comparationis* 5 (1999) 2, S. 175-188 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-29467 - DOI: 10.25656/01:2946

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-29467>

<https://doi.org/10.25656/01:2946>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Bildung und Erziehung im Konzept kultureller Hegemonie – Gramscis Kritik der italienischen Schulreform und der inter- nationalen Reformpädagogik und sein Modell einer humanistischen Einheitsschule

Armin Bernhard

Universität Münster

Abstract

The work of Antonio Gramsci up to now primarily has been considered under philosophical, political and cultural-historical points of view. Beyond it Antonio Gramsci carried out an analysis of educational questions grappling with ideas of the progressive educational movement. Result of his efforts is the drawing up of a draft, which Gramsci characterized as „scuola unita umana“ The following essay outlines the educational ideas of Antonio Gramsci and describes the basic ideas of his unitary school.

1 Curriculum vitae

Einige biographische Hinweise müssen vorausgeschickt werden. Antonio Gramsci wird am 22.1.1891 in einem kleinen Ort auf Sardinien geboren, durchlebt eine von Entbehrungen und Kränkungen gekennzeichnete Kindheit, in deren Verlauf er mit den sozialen Problemen der Insel konfrontiert wird. Über Schulbesuch, Selbststudium und den Beginn eines Studiums der Sprach- und Literaturwissenschaft an der Universität Turin löst er die partikularen Sozialbeziehungen seiner Herkunft auf; unter dem Einfluß sozialistischer Jugendorganisationen und durch Kontakte mit der sozialistischen Arbeiterbewegung bricht auch der sardische Regionalismus Gramscis auf. Sein Studium führt er nie zu Ende. Andere Interessen treten an die Stelle der ursprünglich geplanten wissenschaftlichen Laufbahn, der junge Intellektuelle wird journalistisch tätig, arbeitet an verschiedenen Zeitungen mit und organisiert Bildungsarbeit in den Turiner Arbeitervereinen. Verstärkt beschäftigt sich Gramsci mit dem Marxismus, der sozialistischen Revolution, Organisationsfragen der Arbeiterbewegung. Er wird Mitglied der sozialistischen Partei (vermutlich 1913) und gründet mit einer Gruppe Gleichgesinnter Anfang 1921 die Kommunistische Partei Italiens (PCdI). Schon sehr früh nimmt Gramsci die Signale einer möglichen faschistischen Lösung wahr: Dabei widerspricht er zwei fatalen Einschätzungen der Kommunistischen Internationale, die längst zu einem Instrument

Stalinscher Herrschaftsdurchsetzung geworden ist: Einerseits lehnt er den Ökonomismus ihrer Faschismustheorie ab: Andererseits kritisiert Gramsci die Komintern-These, daß der Faschismus qua eines Automatismus von der Arbeiterherrschaft abgelöst werde.

1926 kritisiert Gramsci die offizielle Kominternpolitik. Darüber hinaus wird er, der die an ihn herangetragenen Vorschläge zur Emigration in den Wind geschlagen hat, Ende desselben Jahres unter Mißachtung seiner Immunität als Parlamentsabgeordneter verhaftet; 1928 wird er von einem Sondergericht zu mehr als zwanzig Jahren Zuchthaus verurteilt. Es beginnt eine entbehrungsreiche und zugleich eine aus der Notwendigkeit heraus geborene schöpferische Schaffenszeit, die mit dem Tod Gramscis endet: Einige Tage nach seiner vorzeitigen Haftentlassung stirbt Gramsci am 27. April 1937 in einem römischen Krankenhaus an den Folgen seines Kerkeraufenthalts. Er hinterläßt eine in den Jahren 1929 bis 1935 verfaßte, 3.000 Seiten umfassende Ansammlung von Kerkerheften, die er aus dem Gefängnis schmuggeln konnte: fragmentarische Gefängnisschriften, die sich in tiefgreifender Weise mit verschiedensten Themen auseinandersetzen: der Rolle der Intellektuellen, dem Begriff der Hegemonie, der Neubestimmung des Marxismus (Philosophie der Praxis), der gesellschaftlichen Analyse von Kultur und Literatur, nicht zuletzt mit reformpädagogischen Theorieansätzen und ihren Grundlagen. Aus dieser geistigen Produktion heraus entwickelt Gramsci das spezifische Modell einer humanistischen Einheitsschule, deren pädagogische Prinzipien den Gegensatz zwischen autoritativen Tendenzen in der Erziehung und liberalistischen, kindertümlichen reformpädagogischen Paradigmen der zeitgenössischen internationalen pädagogischen Reformszene überwinden sollen. Dieses Modell der Einheitsschule ist eingefaßt in eine Theorie der Konstitution, Aufrechterhaltung, aber auch der Erosion gesellschaftlicher Hegemonie durch subalterne soziale Gruppierungen, die nicht zuletzt als Werk einer kritischen Bildung begriffen werden muß.

2 Pädagogische Motive und Bezugspunkte im Denken Antonio Gramscis

Bereits in den frühen journalistischen und agitatorischen Tätigkeiten lassen sich Reflexionen zu pädagogischen Fragestellungen nachweisen. Auch im Rahmen seiner Parteiarbeit hebt Gramsci immer wieder die Notwendigkeit tiefgreifender Bildung als Essenz der Herausformung einer neuen Gesellschaft hervor, die die Mechanismen von Entmündigung und Unterordnung überwunden hat. Den Faschismus untersucht Gramsci nicht lediglich von seinen makrostrukturellen gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen her, er erkennt darüber hinaus die psychologischen und kulturell-ideologischen Einflüsse, mit deren Hilfe überhaupt erst faschistische Unterwerfungsstrategien erklärbar werden. Diese Einsicht verstärkt die pädagogische Akzentuierung seines philosophischen und politischen Denkens.

Welches sind die pädagogischen Bezugsquellen, aus denen heraus Gramsci seine bildungs- und erziehungstheoretischen Fragestellungen entwickelt? Sein Erkenntnisinteresse ist zunächst nicht ein genuin pädagogisches, zumindest dann nicht, wenn es im landläufigen Sinne sehr eng gefaßt wird. Als wichtige gesellschaftspolitische Motive, die das Denken Gramscis im Gefängnis antreiben, können zusammenfassend folgende genannt werden: 1. Der Zusammenbruch zivilgesellschaftlicher Strukturen zunächst in Italien, dann in Deutschland durch den Aufstieg der faschistischen Bewegungen (Kebir 1990: 531). Daß es dem Faschismus gelingt, sich als Massenbewegung zu konstituieren,

führt den zunächst rätekommunistisch beeinflussten Gramsci zur Notwendigkeit der Initiierung von Massenerlernprozessen, ein Problem, das von der sozialistischen Arbeiterbewegung verstärkt in Angriff genommen werden muß. 2. Der Eingang neuer industriepolitischer Konzeptionen in die Organisation der kapitalistischen Wirtschaft, die Gramsci unter den Kategorien *Amerikanismus, Taylorismus und Fordismus* erörtert (Mancina 1977: 12 f.). In diesem Kontext stellt Gramsci den Zusammenhang zwischen den Erfordernissen der gesellschaftlichen Produktion und der staatlichen Erziehungstätigkeit her, eine Beziehung, die den Sektor der Bildungsökonomie darstellt. 3. Der Einblick in die Bindewirkung der kulturellen Kohäsivkräfte der Zivilgesellschaft unter kapitalistischen Produktions- und Reproduktionsbedingungen. Vor dem Hintergrund der historischen Niederlagen der Arbeiterbewegung in Ungarn, Italien und Deutschland macht diese Analyse neue emanzipative Konzepte dringend erforderlich. Mit diesen Überlegungen korrespondiert die *Theorie der Hegemonie* und der *Sicherung konsensualer Anpassung* (vgl. Würzburg 1978: 12). Gramscis Plan für die im Gefängnis zu bearbeitenden Forschungsfragen vom 8. Februar 1929 deutet bereits auf pädagogische Fragestellungen hin: Theorie der Geschichte, Herausbildung der italienischen Intellektuellengruppen, Feuilletonromane und Ursachen ihres Erfolgs, Alltagsverstand, Folklore, Erfahrungen des Gefängnislebens, allgemeinbildende Zeitschriften usw. (Gramsci 1991: 67).

Die direkten pädagogischen Bezugsquellen, die Gramsci zur Erörterung pädagogischer Fragestellungen heranzieht, sind in vielen Fällen nicht nachweisbar. Zum einen kann Gramsci bereits aus seiner kulturjournalistischen Tätigkeit und seiner Arbeit in sozialistischen Bildungsvereinen auf eine gewisse Kenntnis pädagogischer Konzepte zurückgreifen. Weitere Anregungen entnimmt er Büchern und Zeitungen, die er in begrenzter Anzahl im Kerker lesen kann. Auch Briefe seiner Frau Giulia und seiner Schwägerin Tatjana werden als Gelegenheit genutzt, pädagogische Probleme zu erörtern: In ihnen versucht Gramsci, die Erziehung seiner beiden in Moskau lebenden Kinder aus der Ferne mitzugestalten. Im Hinblick auf die theoretische Beschäftigung mit Erziehungs- und Bildungsthemen muß der Einfluß von Antonio Labriola genannt werden, des ersten Marxisten Italiens, der sich intensiv mit der Pädagogik Herbarts und mit Unterrichts- und Erziehungsfragen auseinandersetzte. Eine weitere zentrale Bezugsquelle ist die italienische Reformpädagogik, die – im Unterschied zu Deutschland – mit zwei führenden Vertretern, nämlich Giuseppe Lombardo-Radice und Giovanni Gentile, im faschistischen Erziehungsministerium repräsentiert ist. Vor allem die auf der Basis dieser Reformpädagogik eingeleiteten bildungspolitischen Veränderungen beobachtet Gramsci mit äußerstem Argwohn. Nicht zuletzt entnimmt er Zeitschriften und Zeitungen verschiedener Art Informationen über reformpädagogische Modelle in verschiedenen europäischen Ländern und den USA.

Das moderne pädagogische Denken ist für Gramsci untrennbar mit den widerspruchsvollen historischen Entwicklungsprozessen der bürgerlichen Gesellschaft mit ihren Abfolgen von Revolution, Reform und Restauration verknüpft. Wenn er von moderner Pädagogik spricht, hat er dabei in erster Linie einen spezifischen Typus des Erziehungsdenkens im Blickfeld, nämlich die zeitgenössische Reformpädagogik Westeuropas, in der sich vorangegangene pädagogische Lehrmeinungen sedimentiert haben. Die historischen Entwicklungslinien der pädagogischen Reformbewegung verfolgt Gramsci ebenso wie er die ihr zugrundeliegenden Menschenbilder der Kritik unterzieht und ihre Erziehungsprinzipien mit den Anforderungen der gesellschaftlichen Praxis konfrontiert. Als

zentralen Ausstrahlungsort der Konstitution der modernen Pädagogik identifiziert Gramsci die Erziehungstheorie Rousseaus, die zum ersten Mal in der Geschichte die Erziehungsaufgabe von der Natur und den Entwicklungskräften des Kindes her begründet hat. In der Interpretation des Inhaftierten müssen diese Erziehungsvorstellungen allerdings als das Ergebnis der Auseinandersetzung Rousseaus mit der Pädagogik des gegenreformatorischen Jesuitentums aufgefaßt werden, was ihre Relevanz für die aktuelle Gesellschaftsentwicklung relativiert. Sind pädagogische Ideen Ausdruck geschichtlicher Kämpfe zwischen aufsteigenden und herrschenden Klassen, zwischen restaurativen und progressiven Kräften, zwischen hegemonialen und subalternen Gruppierungen, dann können Grundvorstellungen von Erziehung nicht einfach übernommen und auf andere historisch-gesellschaftliche Entwicklungsperioden transferiert werden. Die von Rousseau entwickelten Prinzipien einer freiheitlichen Pädagogik müssen als notwendige oppositionelle Antwort auf erstarrte Lehrmeinungen gedeutet werden, die allerdings nicht auf die Situation der industriekapitalistischen Gesellschaft des 20. Jahrhunderts übertragbar sind. Die unhistorische Anwendung Rousseauscher Erziehungsvorstellungen auf gegenwärtige geschichtliche Kontexte stellt angesichts der gegenüber den gesellschaftspolitischen Verhältnissen im 18. Jahrhundert völlig veränderten sozialen Bedingungen und angesichts der Komplexität und Mächtigkeit der Sozialisationsumstände eine Regression des modernen pädagogischen Denkens dar (ebd.: 170 f.).

Gramscis Untersuchungen zu den Voraussetzungen kultureller Hegemonie und den Bedingungen ihrer Überwindung in der Abfolge verschiedener Gesellschaftsformationen lassen ein durchgängiges pädagogisches Grundverständnis erkennen. Gerade dort, wo Gramsci sich nicht direkt mit schul- oder bildungspolitischen Problemstellungen beschäftigt, wird seine Analyse des historisch-gesellschaftlichen Prozesses u.a. auch durch eine bildungswissenschaftliche Perspektive angeleitet: Erst dadurch kann er die Dialektik von Politik und Pädagogik entfalten, die nicht nur die Funktion der Reproduktion bestehender Gesellschaften kennzeichnet, sondern auch in der politischen Praxis der Selbstbefreiung ihre Gültigkeit besitzt. Was Gramscis Geschichtsphilosophie von anderen Positionen unterscheidet, ist sein bildungstheoretisch angelegtes und durchdrungenes Geschichtsverständnis. Im Hinblick auf die Herstellung kultureller Hegemonie treten in Gramscis Überlegungen Schule und Pädagogik in das Zentrum der Aufmerksamkeit; Fragmente einer kritischen Bildungstheorie lassen sich auf der Grundlage der Analyse dieser Überlegungen rekonstruieren.

Bildung und Erziehung werden der Gramscischen Theorie zufolge von der Gesellschaft in der Weise organisiert, daß der für die jeweiligen Erfordernisse einer bestimmten Zivilisation angemessene Menschentyp hervorgebracht wird. Um dies zu bewerkstelligen, müssen Antriebe, Bedürfnisse und biologische Ausstattung erst in eine Form gebracht werden, die den Anforderungen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion entspricht. In den modernen Gesellschaften übernimmt der Staat wesentliche erzieherische Funktionen, um einen bestimmten Typ von Zivilisation zu schaffen bzw. wieder zu erneuern oder zu verändern. Bildung und Erziehung sind Kernprozesse der staatlichen Tätigkeit, die Gramsci als *incivilimento* bezeichnet hat (Gramsci 1977b: 108): als Zivilisierung bzw. „positive(.) Enkulturation“ der menschlichen Natur (Gramsci 1991: 1549).¹ Als basale Komponenten politisch-gesellschaftlicher Tätigkeit sichern Bildung und Erziehung die *geplante* Einführung der heranwachsenden Generation in die Grundlagen gesellschaftlicher Zivilisation. In der

historischen Notwendigkeit dieser ständig zu vollbringenden gesellschaftlichen Bearbeitung der menschlichen Natur ist die „Permanenz des edukativen Verhältnisses“ (Manacorda 1970: 176) begründet.

Diese zunächst etwas funktionalistisch anmutende Einschätzung wird mit Gramscis humanistischen Vorstellungen konfrontiert und angereichert. Die objektiv dem Prozeß der gesellschaftlichen Entfaltung und Reproduktion eines Zivilisationsmodells zugeordnete Aufgabe der Bildung und Erziehung wird dialektisch mit den in dieser Zuordnung liegenden humanistisch-emanzipativen Möglichkeiten verknüpft. Gramsci kommen dabei seine frühere Beschäftigung mit der Frage der Bildung in Zusammenhang mit seiner Mitarbeit in Bildungszirkeln und kulturellen Organisationen (*Club für moralisches Leben*) sowie seine konzeptionellen Ausarbeitungen zu einer parteipolitischen Bildungsarbeit innerhalb des PCI zugute. Sein Interesse an Bildungs- und bildungspolitischen Problemen läßt ihn aufmerksam die in den Industriegesellschaften aufbrechenden Kontroversen zwischen traditioneller Pädagogik und pädagogischen Reformbewegungen verfolgen (Gramsci 1991: 171, 1168 ff.; Gramsci 1995: 79 ff.). Die Kritik Gramscis an bürgerlichen Bildungsvorstellungen korrespondiert mit einer überaus skeptischen Haltung gegenüber reformpädagogischen Modellen, deren Puerozentrismus, Spontaneismus und Naturalismus er negativ bewertet, weil sie den realen Charakter des Erziehungsgeschäftes verschleiern (siehe hierzu: Bernhard 1995: 84 ff.). Dennoch nimmt er – entgegen seinen massiven Vorbehalten gegenüber den Paradigmen und Prämissen der pädagogischen Reformbewegung zu Beginn des Jahrhunderts – reformpädagogische Prinzipien in sein Bildungsverständnis auf, die er als konstruktiv für die Organisation der schulischen Bildungsarbeit ansieht.

3 Humanismus und allgemeine menschliche Bildung

Im 1932 verfaßten Heft 12 der *Kerkerchriften* finden wir eine zentrale Verdichtung bildungspolitischer und pädagogischer Reflexionen, in denen Gramsci – neben seinen Vorarbeiten im Gefängnis (Gramsci 1991: 539) – an frühere Bildungsvorstellungen anknüpft. Angereichert werden diese Reflexionen durch den pädagogischen Diskurs in den *Gefängnisbriefen*: der Korrespondenz zwischen Gramsci und seiner Frau Giulia über die Erziehung ihrer Kinder. Die bildungstheoretischen Fragmente über humanistische Bildung, Einheitsschule, Unterricht und Erziehung stehen im Kontext systematischer Untersuchungen zur Geschichte und zur Entstehung der Intellektuellen. Gleichzeitig präzisiert Gramsci seine Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehung in pädagogischer und didaktischer Sicht. Die noch kaum systematisierten Einwürfe und Vorschläge der Gefängnishefte zu bildungspolitischen Problemzusammenhängen lassen ein Bildungsverständnis sichtbar werden, das sich als Aufhebung sowohl traditioneller Pädagogik-Positionen als auch der Paradigmen der pädagogischen Reformbewegung äußert, die Gramsci immer wieder in seine Studien miteinbezieht. Da in Heft 12 verschiedene Entwicklungslinien des Gramscischen Bildungsverständnis und darüber hinaus seine Rezeption der zeitgenössischen pädagogischen Diskussion in sehr komprimierter Form konzentriert sind, ist es erforderlich, jene in ihrem Einfluß auf das Modell der Einheitsschule und ihre Didaktik zu rekonstruieren.

Gramscis bildungstheoretische und pädagogische Überlegungen basieren auf einem humanistischen Ansatz, der auch seine schulorganisatorischen und bildungspolitischen

Vorschläge anleitet. Dieser Humanismus soll den traditionellen Humanismus aufheben, kann also nicht identisch gesetzt werden mit der „allgemeinbildenden Richtung“ griechisch-römischer Provenienz (ebd.: 1513, 1516). In einem Aufsatz von 1916 orientiert Gramsci sich noch an Bildungsvorstellungen der Antike und Renaissance, wenn er eine humanistische Schule für alle fordert:

„Für das Proletariat ist eine nicht unmittelbar zweckgebundene Schule notwendig. Eine Schule, in der dem Kind die Möglichkeit gegeben wird, sich heranzubilden, ein Mensch zu werden, jene allgemeinen Kriterien in sich aufzunehmen, die der Entwicklung des Charakters dienen“ (Gramsci 1975: 59).

Gegenüber einer „unnatürlichen Spezialisierung“ soll eine allgemeine Bildung den Charakter einer noch zu schaffenden humanistischen Einheitsschule bestimmen. Im Vorgang der Subjektwerdung fällt der allgemeinen Bildung die Rolle der Herausformung der Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit der natürlichen Umwelt und den gesellschaftlichen Realitäten und den in ihnen enthaltenen Bildungsgegenständen zu. Selbst die Berufsschule soll starke allgemeinbildende Elemente enthalten und nicht funktional auf die Ausübung eines spezifischen Berufs hin angelegt sein.

Humanismus im erweiterten Sinne Gramscis meint die Möglichkeit der *Selbstpotenzierung* der menschlichen Entwicklungsfähigkeiten (Gramsci 1991: 1342), die sich immer erst in der Auseinandersetzung der Subjekte mit den jeweiligen historischen Rahmenbedingungen ergeben kann. Der Kern der Bildungs- und Erziehungsvorstellungen ist in denjenigen Aussagen zu einer philosophischen Anthropologie begründet, in deren Kontext Gramsci versucht, die Auffassung vom Menschen kritisch zu „reformieren“ (ebd.: 1347). Dieses erneuerte Menschenverständnis versteht den Menschen nicht im Sinne eines ontologisierenden Menschenbilds, sondern „als eine Abfolge tätiger Verhältnisse“, die allerdings weder additiv noch mechanistisch aufgefaßt werden kann. Gramsci schafft vielmehr die Grundlage einer genetisch verfahrenen Theorie der Bildungsfähigkeit und Bildsamkeit: Daß der Mensch als ein „geschichtlicher Block“ begriffen wird, trägt der jeweils konkreten Naturbestimmtheit, Gesellschaftlichkeit und Historizität der menschlichen Subjekte Rechnung: Die Verhältnisse, die der Mensch unter spezifischen geschichtlichen Bedingungen einerseits zur Natur, andererseits zu seinen Mitmenschen eingeht, und durch die er wiederum sozialisiert wird, „sind tätig und bewußt, das heißt, sie entsprechen einem größeren oder geringeren Grad des Verständnisses, das der Einzelmensch von ihnen hat“ (ebd.: 1348). Wenn der Mensch als ein Wesen begriffen wird, das in aktiver Weise seine Entwicklung in gesellschaftlichen Kontexten vorantreibt und über diese soziale Selbstpotenzierung seine Verhältnisse zur Welt erweitert, so muß in diesem Sachverhalt die Möglichkeit der Mündigkeitsperspektive aufgespürt werden. Dies ist ein Humanismus einer spezifischen institutionellen Infrastruktur der Bildung, die Gramsci in ein bestimmtes Modell der Einheitsschule projiziert.

Gramscis konkrete Schulutopie ist eine demokratisch-sozialistische Einheitsschule mit einer erneuerten humanistischen Orientierung. Seine bildungspolitische Hauptforderung läuft auf die Schaffung einer Schule hinaus, die „die instrumentellen und untergeordneten Klassen zu einer führenden Rolle in der Gesellschaft erzieht, als Gesamtheit und nicht als einzelne Individuen“ (ebd.: 1168). Bereits 1916 beklagt Gramsci, daß es den sozialistischen Kräften noch nicht gelungen ist, Einfluß auf das Schul- und Bildungswesen zu gewinnen. Die Gliederung der Bildungsinstitutionen spiegelt die

Differenzierung der Gesellschaft in Klassen und Schichten wider: „Die Bildung ist ein Privileg. Die Schule ist ein Privileg“ (Gramsci 1975: 58). Auch die Konzeptionen und der Bildungskanon in den italienischen Schulen zu Beginn des Jahrhunderts zeigen nach Gramsci auf, daß die Bildungsinstitution „ein rein bürgerlicher Organismus“ geblieben ist. Die sozialistische bildungspolitische Forderung besteht in diesem Zusammenhang vor allem in der Gleichstellung aller Heranwachsenden im Hinblick auf den Zugang und die Nutzung von Bildung. Allen Kindern und Jugendlichen soll eine einheitliche allgemeine Bildungsgrundlage zur Verfügung gestellt werden, die für die eigeninitiative Gestaltung ihrer Lebensperspektiven von zentraler Bedeutung ist. Bildungsorganisatorisch soll sich die allgemeine Bildung in der *Konzeption einer kreativen sozialistisch-humanistischen Einheitsschule* realisieren.

Mit der Schulreform von 1923, an die Gramsci immer wieder kritisch anknüpft, wurden die Privilegien führender und herrschender Gruppierungen unter veränderten Vorzeichen weitergeführt. Die „fascistische Schulrevolution“ (Hessen 1928: 503) bestand in verschiedenen Erneuerungen, die die sozialen Ungleichheiten unter dem Deckmantel der Reform aufrechterhielten. Die Veränderungen der Gentileschen Schulreform betrafen einerseits die äußere Struktur des Bildungswesens: Dieses wurde weiterhin aristokratisch organisiert: Der gesellschaftlichen Hierarchie entsprach eine Hierarchie in den Schulformen und der Art der Bildung. Im Hinblick auf die sog. höhere Schule wurde dem klassischen Gymnasium mit humanistischer Prägung im Gegensatz zum wissenschaftlichen Positivismus der Vorrang gegeben (zu den philosophischen Hintergründen: Böhm 1979; Hessen 1931), gleichzeitig aber auch das naturwissenschaftliche Lyzeum mit realistischen Bildungsinhalten eingerichtet. Die technische Schule, vorher der höheren Schulform zugehörig, wurde in eine Ergänzungsschule umgewandelt, vorgesehen für die Kinder kleiner gewerbetreibender und Angestelltenschichten. Die Übergänge zwischen den verschiedenen Schulstufen wurden durch Staatsexamina entschieden (siehe zur Reform insgesamt: Albeggiani 1928; Hessen 1928; Casotti 1934; Fischer 1966; Allemann-Ghionda 1997). Weitere wichtige Veränderungen bestanden in der Einführung des Religionsunterrichts als konstitutivem Element der Bildung in der Elementarschule sowie die Gestaltung des Volksschulwesens nach aktivitätspädagogischen Gesichtspunkten, um so die „spontanen Ausdrucksformen des Schulkindes“ zu ihrem Recht kommen zu lassen (Lombardo-Radice 1928: 572). Insbesondere unter dem Einfluß des Schulreformers Lombardo-Radice wurden starke regionalistische Tendenzen in den Inhalten der Bildung vorangetrieben, indem Dialekt, einheimische Volksmusik und regionale Lebensgewohnheiten in den Mittelpunkt traten.

An dieser Schulreform kritisiert Gramsci sowohl die äußere Umgestaltung und Neustrukturierung der Bildungslandschaft als auch die didaktischen Prinzipien, die in den reorganisierten Schulformen realisiert werden sollen. Die gefährliche Tendenz der 1923 durch das faschistische Regime eingeleiteten Umgestaltung des Bildungswesens (*Riforma Gentile*) sieht Gramsci in der Abschaffung des nicht-zweckgebundenen und bildenden Typs von Schule. Im Hinblick auf die äußere Schulreform vollzieht die Reorganisation des Schulwesens eine Zementierung sozialer Ungleichheit, indem für jede Sozialschicht ein Schultyp geschaffen wird, der ihre Kinder mit den spezifischen Fähigkeiten ausstatten soll, die der Funktion ihrer Herkunftsgruppe in der Gesellschaft entspricht. Insbesondere wendet sich Gramsci gegen die Vermehrung und Ausdifferenzierungen des Berufsschulwesens, die das Bildungsniveau unterprivilegierter Sozial-

schichten auf niedrigstem Niveau halten. Um den Nexus zwischen Sozialschicht und einem auf diese fixierten Bildungsgang aufzubrechen, bedarf es einer Einheitsschule, die eine persönlichkeitsfundierende Allgemeinbildung zu vermitteln in der Lage ist.

4 Scuola attiva, scuola creativa und die Bedeutung der cultura educativa: Gramscis Modell einer Einheitsschule

Gegenüber dieser Bildungspolitik, die in der Praxis dazu führen wird, daß den jeweiligen gesellschaftlichen Schichten stets ganz bestimmte Schulformen und damit Bildungslaufbahnen zugeordnet werden, zielt Gramscis Forderung nach einer einheitlichen institutionalisierten Bildung auf die Aufhebung dieser politischen Aufteilung in humanistische und berufsbildende Schultypen. Die Affinität zum Humboldtschen Bildungsideal ist unverkennbar. Die Lösung der Bildungsprobleme der Gesellschaft verlangt „einen Einheitstyp von vorbereitender Schule ..., der den Jugendlichen bis an die Schwelle der Berufswahl führt und ihn in der Zwischenzeit als Person formt, die fähig ist zu denken, zu studieren, zu führen oder die Führenden zu kontrollieren“ (Gramsci 1991: 1528). Für den Zeitraum der Einheitsschule gilt der Grundsatz, den Gramsci bereits in früheren Aufsätzen äußert, daß nämlich eine zweckfreie, nicht auf ein spezifisches Berufsziel angelegte allgemeine Bildung die pädagogische Arbeit in der Einheitsschule bestimmen muß. Diese allgemeine Bildung der humanistischen Einheitsschule soll in sich die Entwicklung der Fähigkeiten zu manueller Arbeit mit der Entfaltung des intellektuellen Subjektvermögens vereinigen (ebd.: 1514). Gegenüber einem lediglich parallel nebeneinander organisierten Erlernen manueller und intellektueller Tätigkeiten, für Gramsci Ausdruck eines „snobistischen“ Bildungsstils (ebd.: 1168), muß die allgemeine Bildung der Einheitsschule auf eine wirkliche wechselseitige Durchdringung dieser beiden Prinzipien hin angelegt sein. Dieser pädagogische Grundgedanke beruht auf der auch für die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen fundamentalen Überzeugung, daß in jeder menschlichen Tätigkeit intellektuelle Elemente enthalten sind, denen eine emanzipative Gesellschaftspraxis Rechnung tragen muß: „der homo faber läßt sich nicht vom homo sapiens trennen“ (ebd.: 1531). In der Konsequenz müssen bildungspolitische Bestrebungen nicht nur auf eine Verbesserung der Qualität manueller und intellektueller Fähigkeiten hinzielen, sondern auch auf eine Neubestimmung des *Verhältnisses* zwischen praktisch-technischer und geistiger Tätigkeit. Wenn Veränderungen über die Produktionssphäre, die politische und die Zivilgesellschaft erfolgen sollen, kann das Ideal nicht mehr in einer rhetorischen Bildung bestehen: Vielmehr soll Bildung an der Herstellung einer neuen Intellektuellenschicht beteiligt sein, in der technisch-praktische, wissenschaftliche und geschichtlich humanistische Elemente synthetisiert sind (ebd.: 1531 f.).

Gramscis Vorstellungen zufolge soll die Einheitsschule auf den Institutionen der Kindergartenerziehung aufbauen, deren pädagogische Arbeit den Kindern bereits Vorformen einer kollektiven Disziplin und ein gewisses Ausmaß an Kenntnissen und Fertigkeiten vermittelt hat, die für die Schule relevant sind. Die Stufe der Grundschule soll circa vier Jahre umfassen und Unterricht und den Erwerb instrumentaler Kenntnisse der Arbeitstechniken Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie und Geschichte beinhalten. Grundlegende Einsichten in Staat und Gesellschaft sollen ebenfalls auf dieser Stufe vermittelt werden. In weiteren sechs Jahren sollen die Schülerinnen und Schüler alle Stufen

der Einheitsschule durchlaufen haben. Das schwierigste Problem, das bildungspolitisch zu meistern wäre, sieht Gramsci im Übergang zwischen dem gymnasialen Bildungsabschnitt und dem Berufsleben bzw. der akademischen Ausbildung. Dieser Übergang ist im italienischen Bildungswesen nicht durch Kontinuität, eine allmähliche Weiterentwicklung gekennzeichnet, sondern durch einen abrupten Bruch: Es findet kein „rationaler Übergang von der Quantität (Alter) zur Qualität (intellektuelle und moralische Reife)“ statt; gerade im krisenanfälligen Pubertätsalter werden die Heranwachsenden in eine Lebenssphäre entlassen, in der sie dogmatisches Lernen und autoritative Studiendisziplin durch intellektuelle Selbstdisziplin, moralische Autonomie ersetzen sollen (ebd.: 1518). Deshalb muß die letzte Phase der Einheitsschule mit besonderer Sorgfalt organisiert und gestaltet werden: In ihr muß die *aktive Schule* in eine *kreative Schule* übergehen: „Die kreative Schule ist die Krönung der aktiven Schule“ (ebd.: 1519). Was meint Gramsci mit dieser Formulierung? In der aktiven Phase der Einheitsschule wird eine Art „Kollektivierung des Sozialtyps“ betrieben, d.h. Disziplinierung und Nivellierung stehen im Vordergrund, die pädagogische Arbeit soll in allen Schülerinnen und Schülern möglichst gleiche bzw. ähnliche Bildungsgrundlagen schaffen; in der kreativen Phase dagegen soll sich das Lernen bereits als eine selbständige Anstrengung der Schülerinnen und Schüler äußern. Der Erwerb der kreativen Methoden in Wissenschaft und Leben darf weder den Zufällen des Lebens noch allein der universitären Institution überlassen, sondern muß bereits in der Abschlußphase der Einheitsschule ermöglicht werden. In dieser Phase verändert sich auch die Rolle des Lehrers von einer anweisenden, belehrenden hin zu einer partnerschaftlich-beratenden Funktion (ebd.). In Hinsicht auf die räumliche Organisation des Lernens bezieht sich Gramsci auf die von der amerikanischen Pädagogin und Montessori-Schülerin Helen Parkhurst entwickelte Dalton-Methode, obwohl er ihr gegenüber als Bildungsprinzip skeptisch eingestellt ist (ebd.: 1168 f.; Gramsci 1995: 113 f.): Die Arbeit der Lernenden wird sich weniger in Klassenräumen, als vielmehr in Bibliotheken, Seminaren und Versuchslaboratorien vollziehen, in denen Probleme selbständig methodisch erschlossen werden können.

Das Modell der humanistischen Einheitsschule richtet sich auch in didaktischer Hinsicht gegen die *Riforma Gentile*, genauer: gegen die didaktischen Konsequenzen der Bildungs- und Erziehungsphilosophie des italienischen Neoidealismus, der sich ab der Jahrhundertwende gegen die damals dominierende Grundrichtung des Positivismus durchsetzt. Denn in der Übertragung der aktualistischen Philosophie auf die Pädagogik sollen auch die damals vorherrschenden didaktischen Vorstellungen umgewälzt werden: Wo der *schöpferische Akt* des Geistes, die freie *geistige Tätigkeit* zum zentralen Prinzip der Pädagogik erhoben wird, können methodisch-didaktische Verfahrensweisen, wenn überhaupt, so nur eine untergeordnete Rolle spielen. Das Unterrichtsgeschehen in den Schulen soll auf der „Eigengesetzlichkeit der Bildung“ beruhen (Hessen 1928: 452), um dem Akt der Erziehung möglichst viel Spielraum zu lassen. Im Gegensatz zur „Buchschule“, in der Kinder und Jugendliche auf mechanische Art und Weise mit Unterrichtsstoffen „aufgefüllt“ werden, soll die neue Didaktik völlig offen angelegt werden (Hartmann 1931; Böhm 1979: 18 ff.). Methodische Arrangements, instrumentelle Fertigkeiten, anwendungsbezogene Didaktiken sollen zugunsten der geistigen Akte des Subjekts zurücktreten.

In seinen didaktischen Überlegungen greift Gramsci auf ein zentrales Motiv aus den frühen Schriften zurück: auf die Vorstellung einer *edukativen Bildung* (Gramsci 1975:

59), die als Prinzip der pädagogischen Arbeit in der Einheitsschule zugrundeliegen soll. Sicherlich bezieht der italienische Philosoph sich auf die in den Auseinandersetzungen zwischen traditioneller Pädagogik und Reformpädagogik entfachte Debatte um das Verhältnis von Unterricht und Erziehung, wenn er die These zurückweist, „daß der Unterricht nicht auch Erziehung ist“ (Gramsci 1977a: 137).² Die Prämisse eines erziehungslosen Unterrichts setzte voraus, daß Bildungsinhalte unabhängig von den in den Heranwachsenden sedimentierten Wirklichkeitsauffassungen und Weltbildern ihres unmittelbaren Sozialisationsmilieus erworben werden könnten. Der idealistischen Pädagogik wirft Gramsci deshalb vor, mit ihrer Kritik an Unterricht und an der didaktischen Wissensvermittlung in der traditionellen Schule dieses Grundproblem des Lehrens und Lernens zu negieren. Denn Unterricht beinhaltet für Gramsci stets auch edukative Elemente, wenn er tatsächlich bildend wirken soll. Wer diesen Umstand ignoriere, degradiere die Lernenden zu Gefäßen, die beliebig mit abstrakten Kenntnissen füllbar seien. Wer andererseits – wie die Reformpädagogik – die pädagogische Arbeit auf Erziehung reduziere, riskiere ein erhebliches Absinken des Bildungsniveaus. Wenngleich ein direkter Bezug Gramscis zur Pädagogik Herbarts, die jahrzehntelang die schulpädagogische Diskussion in Deutschland bestimmte, nicht nachweisbar ist, kommt er dessen Theorie des *erziehenden Unterrichts* sehr nahe; der Wortlaut in den Gefängnisschriften legt sogar die These nahe, daß Gramsci die Diskussion um den erziehenden Unterricht kannte, gegebenenfalls über das Studium der Schriften Antonio Labriolas oder der zeitgenössischen italienischen Reformpädagogik, die ebenfalls von Herbarts Pädagogik beeinflusst war.

Für Herbart verdient bekanntermaßen nur eine pädagogische Bildung die Bezeichnung Unterricht, in der Erziehung der Vermittlung von Kenntnissen und Einsichten korrespondiert. Begründet ist die Notwendigkeit edukativer Prozesse in Unterrichtsvorgängen in dem Umstand, daß das Bewußtsein der Heranwachsenden von ihren bisherigen Erfahrungen in einem begrenzten sozialen Lebensmilieu bestimmt ist. Nach diesen richten sich Organisation und inhaltliche Orientierungen des Unterrichts (Herbart 1982a [1809]: 140 f.; Herbart 1982b [1841]: 200; zu diesem Prinzip: Ramseger 1991: 56). Um neue Kenntnisse an die bisherigen Erfahrungen anzuschließen, sie mit ihnen sinnvoll verknüpfen zu können und damit eine selbständige geistige Tätigkeit aufzubauen, sind pädagogische Prozesse der Strukturierung und Disziplinierung erforderlich. Antonio Labriola, der sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts lange Zeit intensiv mit der herbartianistischen Pädagogik beschäftigte, verarbeitete die Theorie des erziehenden Unterrichts in seinem Ansatz: Entscheidend für die Übernahme dieser Theorie war auch für ihn der Umstand, daß Bildung nicht einfach bei einem ursprünglichen Punkt beginnt, sondern immer schon die in einer spezifischen Weise vorgeformten Denkgewohnheiten, Lebensauffassungen, Beurteilungen des menschlichen Zusammenlebens usw. zu ihrer Voraussetzung hat (Labriola 1974: 42).

Gramsci präzisiert diese Einsicht kultur- und sozialisationstheoretisch, wenn er formuliert: „Aber das Bewußtsein des Kindes ist nichts ‚Individuelles‘ (und schon gar nichts Einzigartiges), es ist die Widerspiegelung des Ausschnitts der Zivilgesellschaft, an dem das Kind teilhat, der gesellschaftlichen Verhältnisse, wie sie sich in der Familie, in der Nachbarschaft, im Dorf usw. knüpfen“ (Gramsci 1991: 1523). Kern der didaktischen Vermittlungsprobleme ist der Gegensatz zwischen den in der schulischen Bildungsarbeit aufeinandertreffenden unterschiedlichen Erfahrungsformen und Weltbildern. Bildung

und Unterricht beinhalten die Konfrontation verschiedener „Gesellschafts- und Kulturtypen“, von denen der eine in den Lehrplänen repräsentiert ist, während der andere sich aus den konkreten Sozialisationsmilieus der Schülerinnen und Schüler herausgeformt hat: „Das individuelle Bewußtsein der überwältigenden Mehrheit der Kinder widerspiegelt zivile und kulturelle Verhältnisse, die abweichen von und im Widerspruch stehen zu denen, die in den Lehrplänen vertreten werden“ (ebd.). Die von diesen kulturellen und zivilen Verhältnissen abstrahierende Vermittlung von Kenntnissen wird kaum die in spezifischer Weise sozialisierte Persönlichkeit der Heranwachsenden erreichen. Mit diesen Einsichten geht Gramsci noch konform mit den Argumentationsfiguren zeitgenössischer Reformpädagogik, in didaktischer Hinsicht zieht er jedoch völlig von ihr differierende Konsequenzen.

Die Vermittlung von Bildungsinhalten muß auf die zivilgesellschaftliche Vorstrukturierung der kindlichen und jugendlichen Erfahrungsgehalte abgestimmt sein. Die schulische Bildungsarbeit soll die vielschichtigen sozialhistorischen, kulturellen Entwicklungslinien wie die aktuellen Sozialisationsverhältnisse einbeziehen, die die Auffassungen der Heranwachsenden geformt haben, und die mit der pädagogischen Vermittlung von Erkenntnissen in Konfrontation gebracht werden. Die Bildungsinstitution ist ein Ort, an dem die Auseinandersetzung einer kohärenteren Weltauffassung mit den sich im Vollzug der Lebensprozesse in den traditionellen sozialen Milieus herausbildenden folkloristischen Bewußtseinsformen organisiert werden kann. Eine kritische Bildungspraxis in der Schule konfrontiert die progressiven Bildungsinhalte mit den Sozialisationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen aus den unterschiedlichsten sozialen Lebensbedingungen und versucht auf diese Weise, die Vergesellschaftung einer kritischen Weltauffassung voranzutreiben. Eine Bildung, die mehr ist als eine oberflächliche Akkumulation von Wissen, die „eine Spur“ hinterläßt, Konsequenzen hinsichtlich einer neuen Lebensweise hervorbringt (Gramsci 1975: 62), verlangt eine auf die kulturellen Erfahrungen und Bedürfnisse der Menschen vielfältig abgestimmte Bildungspraxis. Im Unterschied zu Herbart, aber auch im Gegensatz zu den meisten zeitgenössischen pädagogischen Ansätzen der internationalen Schulreformszene enthält Gramscis Bildungskonzeption die Möglichkeit, ja die Notwendigkeit des *Bruchs* mit lebensweltlich erworbenen Erfahrungen, die der Prozeß der Bildung provozieren soll.

Die Spannung zwischen den in der Schule aufeinandertreffenden und gegeneinander kämpfenden Gesellschafts- und Kulturtypen darf nicht zugunsten eines Pols aufgelöst werden, wie etwa in der Reformpädagogik zugunsten der unterstellten schöpferischen Kräfte im Kind. Vielmehr muß die Konfrontation zwischen beiden Typen des Welt- und Selbstverständnisses zu einer produktiven Lösung geführt werden. Damit weist Gramsci dem Lehrpersonal der Einheitsschule eine zentrale Aufgabe im Prozeß der Herstellung von Intellektualität zu: Die Angehörigen des Lehrkörpers müssen sich dieser Gegensätze im schulischen Bildungsprozeß bewußt sein, nur über eine an ihrer Ausprägung orientierte Didaktik kann die Bildung des Kindes „beschleunigt“ und „diszipliniert“ werden (ebd.). Die vom Lehrpersonal zu organisierende „Verknüpfung Unterricht-Erziehung“ ist damit konstitutiv für die Qualität schulischer Bildung, da eine Entmischung bzw. Vereinseitigung der Prinzipien Unterricht und Erziehung regressiv³ Folgen nach sich ziehen würde. Aber auch das mechanische Moment hat bei Gramsci seine Berechtigung im Akt der Bildung. Denn die Entfaltung eines neuen Weltverständnisses, eines neuen Gesellschafts- und Kulturtypus, der die bisherigen begrenzten Erfahrungen aufhebt, bedarf der

Erziehung, bedarf der mühsamen Einübung spezifischer „psychophysischer Gewohnheiten“ (Gramsci 1991: 1525), die den Erwerb neuer Erkenntnisse erst ermöglichen: eine Einsicht, die in den gegenwärtigen Überlegungen zur Bildungsreform systematisch negiert wird.

Die gesellschaftskritische Didaktik der Gramscischen Bildungskonzeption richtet sich gegen die liberalistischen Unterrichtsformen der pädagogischen Reformbewegung, die diese als Antwort auf die reine „Buchsule“ und eine bloße „enzyklopädische“ Bildung entwickelte. Die didaktischen Prinzipien der Reformpädagogik, die auf der These von der Selbstläufigkeit der schöpferischen kindlichen Entwicklung beruhen, sind in ihrer verabsolutierten Form kontraproduktiv für eine demokratisch-emanzipative Gestaltung des Bildungswesen und der in ihm zu realisierenden Pädagogik. Die bildungstheoretische Grundprämisse, daß die Unabhängigkeit der Persönlichkeit nicht gratis erworben werden kann, kein Geschenk ist, das uns zufällt, sondern in mühsamer und leidvoller Arbeit selbst hergestellt werden muß, überträgt Gramsci auf die Didaktik der humanistisch orientierten Einheitsschule. Jedes Kind hat sich einer „psycho-physischen Lehrzeit“ zu unterwerfen, um überhaupt die Stufen eigenständiger Erkenntnisgewinnung zu erreichen und damit seine Persönlichkeit herauszuformen (ebd.: 1530). Gramsci nimmt schon sehr früh ein Problem vorweg, das der westdeutsche Bildungstheoretiker Heinz-Joachim Heydorn in seiner Kritik an einer technokratischen Gesamtschuldiskussion ausgeführt hat: Ein Demokratisierungseffekt in der Bildung ist durch eine äußere Schulreform zur dann zu erreichen, wenn sie mit einer Vertiefung der Schulbildung einhergeht. Jede Tendenz, die versucht, Demokratisierung auf Kosten der Anforderungen an die „psycho-physische Lehrzeit“ voranzutreiben, produziert nur den Schein von Bildungsdemokratie und schafft gemäß den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder nur „Ungleichheit für alle“ (Heydorn 1995: 296). Zwar will auch Gramsci die Methoden des Drills, der Dressur, der rigiden Disziplinierung aus der Bildungsinstitution verbannt wissen; jedoch registriert er auch die reformpädagogische Selbsttäuschung, die Befreiung der schöpferischen Kräfte im Kind werde sozusagen automatisch zu einer qualitativ höherstehenden Form gesellschaftlichen Zusammenlebens führen. Bildung, die letztendlich Befreiung bewirken kann, ist zutiefst mit dem Moment der Entbehrung verknüpft, „ein Prozeß der Adaptation, es ist ein Habitus, der durch Anstrengung, Überdruß und auch Leiden erworben wird“ (Gramsci 1991: 1530).

5 Einheitsschule, gesellschaftlicher Zwang und Utopie

Die Einheitsschule und die in ihr zu realisierende Pädagogik sind im Gramscischen Denken Bestandteil der Theorie kultureller Hegemonie. Weil sich gesellschaftliche Veränderungen niemals in Form mechanischer Gesetzmäßigkeiten oder in historischen Sprüngen organisieren lassen, kommt der Bildung und Erziehung eine elementare Bedeutung im Prozeß der Heranbildung eines neuen Kollektivmenschen zu. Die aufstrebenden gesellschaftlichen Gruppierungen sind in der bestehenden Gesellschaft in eine subalterne Position gedrängt, die die Entfaltung einer eigenen emanzipativen Kultur strukturell verhindert. Gramsci geht es deshalb darum, „die gesellschaftlichen *Bedingungen* der freien Kulturentwicklung“ zu schaffen, wie es Rosa Luxemburg 1903 formulierte (1988: 367). In der Einheitsschule für humanistische Bildung sieht er *einen* Weg, die Bedingungen kultureller Hegemonie herzustellen, indem das intellektuelle

Potential für eine neue Lebensweise gebildet und damit real freigesetzt werden kann. Bis in die Diskussion didaktischer Fragen hinein leitet dieses Interesse Gramscis Denken in den Gefängnisheften an. Wenn eine gesellschaftliche Bewegung tatsächliche Erneuerungen verwirklichen will, muß sie auch auf die Entwicklungsräume von Kindheit und Jugend ausstrahlen, in denen sich die Frage nach dem intellektuellen Potential der Zukunft entscheidet. Die Idee der Einheitsschule für Kinder ist geschichtlich uneingelöst. Ihre Anreicherung mit den Vorstellungen kritischer Gegenentwürfe zur pädagogischen Bildungsarbeit würde Schule zwar nicht zu dem machen, was sie strukturell gar nicht sein kann: ein nach kindlichen Bedürfnissen gestalteter Sozialisationsraum. Doch sie könnte kulturelle Umgangsformen und Bildungssituationen schaffen, in denen die geistige Widerstandsfähigkeit über die Abarbeitung an Bildungsgegenständen und die Auseinandersetzung mit Personen aufgebaut werden könnte, ohne daß Kinder am gesellschaftlich verankerten Leistungs- und Konkurrenzdruck zerbrechen müßten.

Freilich bleibt auch die sozialistische Einheitsschule Teil einer gesellschaftlichen Veranstaltung, der der Zwang innewohnt. Dieser Zwang zur Reproduktion würde auch eine Gesellschaftsformation kennzeichnen, in der die Herrschafts- und Produktionsverhältnisse in einer radikaldemokratischen Zivilgesellschaft aufgelöst wären. In Gramscis Vorstellung einer *regulierten Gesellschaft* wäre ein Teil der Pädagogik, nämlich der ihrer Herrschaftsgeschichte, der sich nicht aus sozialanthropologischen Zwängen heraus ergibt, zugunsten der freien Initiative der lernenden und handelnden Subjekte zurückgenommen. Die Brutalität in der Erziehung, die Gramsci im gesellschaftlich-historischen Zivilisationsprozeß erkennt, wird in der regulierten Gesellschaft aufgehoben, insofern es sich hierbei um *zusätzlichen Erziehungszwang* handelt, der nicht durch die mögliche Gefährdung der kindlichen Entwicklung legitimiert werden kann. Auch in der regulierten Gesellschaft aber bleibt im Feld der Erziehung das Reich der Notwendigkeit bestehen, auf dem erst eine Humanisierung der menschlichen Subjektentwicklung aufbauen kann.

Anmerkungen

1. Die menschliche Natur meint im Denken Gramscis selbstverständlich nicht eine überhistorische Naturausstattung. Menschliche Natur ist immer Teil eines *historischen Blocks* Mensch, also einer historisch-konkreten Ausformung des Gattungswesens.
2. Ich benutze an Stelle der in der kritischen Gesamtausgabe verwendeten Kategorie der „Ausbildung“ (Gramsci 1991: 1523) die des Unterrichts, da angenommen werden muß, daß Gramsci diese historische Debatte zum Verhältnis von Unterricht und Erziehung entweder aus seiner Rezeption der Reformpädagogik und/oder aus der Auseinandersetzung der italienischen Pädagogik mit Herbarts Pädagogik kannte. Antonio Labriola und Ernesto Codignola beispielsweise beschäftigten sich intensiv mit dieser Pädagogik-Konzeption, die in der Profilierung der Reformpädagogik, insbesondere in Deutschland, eine große Rolle spielte.
3. Den Begriff der Regression verwende ich in diesem Zusammenhang nicht in psychoanalytischem Sinne.

Literatur

- Albeggiani, F. (1928). Philosophie der Erziehung und Schule im 20. Jahrhundert in Italien. *Die Erziehung*, 225–238.
- Allemann-Ghionda, C. (1997). John Deweys Einfluß auf die italienische Schule nach dem Zweiten Weltkrieg. *Tertium Comparationis*, 3 (1), 48–62.
- Bernhard, A. (1995). *Antonio Gramsci: Die kulturelle Produktion und Bildung der Subjekte*. Mainz.

- Böhm, W. (1979). Einleitung. In W. Böhm & G.Fl. D'Arcais (Hrsg.), *Die italienische Pädagogik des 20. Jahrhunderts* (S. 9–35). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Casotti, M. (1934). Die italienische Pädagogik der letzten 30 Jahre. In J. Schröteler (Hrsg.), *Die Pädagogik der Gegenwart in den großen Kulturländern* (Handbuch der Erziehungswissenschaft, Teil 2) (S. 1–47). München: Kösel & Pustet.
- Fischer, K.G. (1966). Aspekte italienischer Pädagogik der Gegenwart. *Zeitschrift für Pädagogik*, 12, 482–508.
- Gramsci, A. (1975). *Scritti giovanili 1914–1918*. Torino.
- Gramsci, A. (1977a). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino.
- Gramsci, A. (1977b). *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno*. Torino.
- Gramsci, A. (1991). *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe* (Bd. 1–7). Hamburg: Argument-Verlag.
- Gramsci, A. (1995). *Gefängnisbriefe. Kritische Ausgabe in vier Bänden* (Bd. 1: Briefwechsel mit Giulia Schucht). Hamburg: Argument-Verlag.
- Hartmann, H. (1931). Italien. In J. Strunz (Hrsg.), *Schriftenreihe zur politischen Propädeutik* (Bd. 3: Politik und Pädagogik im Ausland) (S. 87–104). Leipzig: Teubner.
- Herbart, J.F. (1982a). *Pädagogische Schriften* (Kleinere pädagogische Schriften, Bd. 1). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herbart, J.F. (1982b). *Pädagogische Schriften* (Pädagogisch-didaktische Schriften, Bd. 3). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hessen, S. (1928). Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten. In H. Nohl & L. Pallath (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik* (Bd. 4: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau) (S. 421–510). Langensalza: Beltz.
- Hessen, S. (1931). Die scuola serena von G. Lombardo-Radice. *Die Erziehung*, 6, 533–554.
- Heydorn, H.-J. (1995). *Werke* (Bd. 3: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft). Vaduz: Topos-Verlag.
- Kebir, S. (1990). Antonio Gramscis Zivilgesellschaft – Basis demokratischer Vergesellschaftung. *Initial*, 5, 528–533.
- Labriola, A. (1974). *Scritti di pedagogia e di politica scolastica* (II edizione). Roma: Editori Riuniti.
- Lombardo-Radice, G. (1928). Die Zeitschrift des Kindes und die Zeitschrift für das Kind in Italien. *Die Erziehung*, 3, 572–576.
- Luxemburg, R. (1988). *Gesammelte Werke* (Bd. 1: 1893 bis 1905. Zweiter Halbband) (6. Aufl.). Berlin: Dietz.
- Manacorda, M.A. (1970). *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*. Roma: Editori Riuniti.
- Mancina, Cl. (1977). Hegemonie, Diktatur und Pluralismus. Zur aktuellen Gramsci-Diskussion in Italien. In L. Gruppi, *Gramsci. Philosophie der Praxis und die Hegemonie des Proletariats* (S. 7–21). Hamburg: Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung.
- Ramseger, J. (1991). *Was heißt „durch Unterricht erziehen“? Erziehender Unterricht und Schulreform*. Weinheim: Beltz.
- Würzberg, G. (1978). *Kultur und Politik. Der Beitrag Antonio Gramscis zur theoretischen Grundlegung der politisch-kulturellen Transformation Italiens*. Frankfurt a.M.: Fischer.