

Castro Varela, María do Mar

Bildung der Massen. Hegemonietheoretische Überlegungen

Castro Varela, María do Mar [Hrsg.]; Khakpour, Natascha [Hrsg.]; Niggemann, Jan [Hrsg.]: Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim, Basel : Beltz Juventa 2023, S. 95-111



Quellenangabe/ Reference:

Castro Varela, María do Mar: Bildung der Massen. Hegemonietheoretische Überlegungen - In: Castro Varela, María do Mar [Hrsg.]; Khakpour, Natascha [Hrsg.]; Niggemann, Jan [Hrsg.]: Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim, Basel : Beltz Juventa 2023, S. 95-111 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-331868 - DOI: 10.25656/01:33186

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-331868>

<https://doi.org/10.25656/01:33186>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bildung der Massen

Hegemonietheoretische Überlegungen

María do Mar Castro Varela

„[...] der Preis für eine solch ökumenische Bewunderung ist notwendigerweise die Zweideutigkeit seines Denkens.“ (Palacio Martín 2016, S. 57; Übers. MCV)

Einleitung

Antonio Gramsci heute zu lesen und für eine kritische Lektüre kontemporärer Bildungsfragen produktiv zu machen, ist ein wichtiges und gleichzeitig kein einfaches Unterfangen. Die Cultural Studies, die in England ihren Ausgang nahmen und eine gewisse (auch außerhalb der Bildungs- und Sozialwissenschaften) Prominenz erreichten, haben zwar die Verbindung zwischen Gramscis Œuvre und Reflexionen zu Bildung nicht nur verdeutlichen, sondern auch popularisieren können, jedoch geht, wie so oft, wenn Theorien, Paradigmen und Konzepte reisen, das heißt ihren Entstehungsort verlassen, der radikale Impetus auf der Reise verloren. „Radikal“ soll hier als auf die Wurzeln der Fragestellung zielend verstanden werden. So kann es bei einer kritischen Betrachtung der Pädagogik nicht nur darum gehen, *was* (Curriculumsfragen) und *wie* (Didaktikfragen) gelehrt wird, sondern muss auch Rechenschaft darüber abgelegt werden, *wer* von welcher Erziehung profitiert und darum zu enttarnen, *wie* genau Erziehung und Hegemonie zusammenhängen. Einer instrumentellen Idee von Bildung wird gewissermaßen eine Auseinandersetzung mit der soziopolitischen Funktion von Erziehung und den etablierten Bildungsinstitutionen entgegengesetzt.

Gramsci hat Zeit seines Lebens darüber nachgedacht, wie die Gesellschaft zu verändern sei, weil er zutiefst davon überzeugt war, dass sie verändert werden *müsse* und auch verändert werden *könne* (vgl. Pizzolato/Holst 2017). Pädagogischen Überlegungen kommt in seinen Schriften – nicht erst in den Gefängnisheften – eine außerordentliche Rolle zu. Es ist auch deswegen, dass sei nur am Rande bemerkt, folgenswer, wenn politische Analysen, die heute gramscianisch argumentieren, der Pädagogik so wenig Bedeutung beimessen. Als handle es sich bei Fragen von Bildung und Erziehung um etwas politisch weniger Wertvolles; ein Wissen, welches sich weit entfernt von theoretischen, politischen und/oder soziologischen Betrachtungen verorten ließe. Kurzum: *zu praxisnah* – und manchen auch *zu bürgerlich*. Für Gramsci dagegen sind politische Fragestellungen immer auch pädagogische Problemstellungen (siehe auch Aplitzsch in diesem Band). Simpel und konkret

gesprochen: Die beste politische Idee für eine bessere Staatsverfassung oder eine gerechtere Ökonomie bleibt unerheblich, wenn die Mehrheit der Bürger:innen nicht an diese glauben oder nicht verstehen, was etwa eine Staatsverfassung mit ihrem eigenen Leben zu tun hat. Während rechte Kräfte mit Verführung und (medialer) Manipulation arbeiten (siehe etwa Strick 2021), müssen die progressiven politischen Kräfte versuchen, die Menschen zu überzeugen und über Möglichkeiten nachdenken, ihnen ihren eigenen Alltag so verständlich zu machen, dass es ihnen gelingen kann, in den diversen politischen Arenen ideologiekritisch intervenieren zu können. Es geht immer darum, den Alltagsverstand zu verändern (vgl. etwa Crehan 2016). Deswegen ist jedes politische Verhältnis Gramsci zufolge ein pädagogisches. Nicht mehr und nicht weniger ist im Grunde mit diesem wohlbekannten gramscianischen Bonmot gemeint (vgl. Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10 §44).

Der nachfolgende Text fragt nach Gramscis Vorstellung von Herrschaftsverhältnissen und Widerstandspraxen und wie diese in der Pädagogik zum Einsatz gebracht, verkürzt oder weiterentwickelt wurden. Allerdings soll es hier nicht darum gehen, eine abgeschlossene Ideengeschichte zu präsentieren. Eher wird versucht, das übliche Narrativ einer bürgerlichen Bildungstheoriegeschichte zu unterbrechen, deren Abfolge der Protagonisten bei Plato beginnt, um dann eine oft ausschließlich männlich-europäische Heldengeschichte der Pädagogik zu erzählen. Als hätte nur eine kleine Gruppe bürgerlicher europäischer Männer, die mit der Revolution der Gesellschaft wenig am Hut hatten und haben, Nennenswertes zu Bildung und Erziehung beizutragen (siehe etwa Hastedt 2018). Stattdessen gilt es, eine globale und kritische Perspektive einzunehmen, der es gelingt, Bildung nicht einfach von den Rändern aus zu theoretisieren, sondern die grundlegenden Ideen von dem, was Bildung ist und wer wie erzogen werden soll, zu hinterfragen (siehe hierzu bildungsLab* 2021). Gayatri Chakravorty Spivak (etwa 2012) interveniert bekannterweise unter anderem mithilfe ihrer spezifischen Gramsci-Rezeption in hegemoniale Vorstellungen von Erziehung und Bildung, wobei es ihr gelingt, eurozentrische Verkürzungen zu vermeiden (siehe Dhawan in diesem Band). Ein Studium ihrer Schriften lässt uns bspw. begreifen, dass eine Bildung, die auf Gramsci rekurriert, nicht auf Kosten einer „fundamentalen Erziehungsidee“ gehen muss und das Problem des Humanismus vor allem darin liegt, möglichst wenige und eben nicht die Massen an diesen teilhaben zu lassen (vgl. Castro Varela 2015). Der Text fragt explizit nach dem Begriff der Masse, der einen wichtigen Wendepunkt (*turn*) im kritischen Bildungsdiskurs genommen hat. War der Bezug zur Masse in marxistischen Kreisen – und damit auch bei Gramsci – ein fast durchweg positiver, affirmativer oder zumindest nicht diffamierender, so wurde er auch aufgrund der Vereinnahmung durch die nationalsozialistische Ideologie und Demagogie nach dem Zweiten Weltkrieg kritisch betrachtet und schließlich nach und nach aus dem pädagogischen Diskurs verbannt. Im deutschsprachigen Raum ist der Begriff der Masse heute weitestgehend diskreditiert. Die Frage, die hier konkret adressiert wird, ist, ob Gramscis marxistische Vorstellungen von der Befreiung der Massen

sich ohne Weiteres in eine bürgerlich-neoliberale Bildungs- und Erziehungswissenschaft übertragen lassen, der es eher um eine gute Qualität von Bildung für einige wenige geht. Diese wenigen sollen durchaus kritisch Denken, das heißt zumindest ein Sprechen und Schreiben pflegen, das sich einen kritischen Anstrich gibt. Eine gesellschaftliche Revolutionierung und lernende Selbstermächtigung, wie sie dagegen Gramscis mit seiner *Philosophie der Praxis* vorgelegt hat, ist damit jedoch kaum zu haben. Heute wäre allerdings nicht einmal mehr Bildung im „bürgerlichen Sinne“ zu haben, denn die drastische Ökonomisierung verdrängt Bildung im Allgemeinen – auch im bürgerlichen Sinne – und ersetzt sie durch standardisierte Inhalte und Methoden, bei denen es nur noch um Kompetenzen geht und nicht mehr um das Schulen der Kritik an der Kritik.

Der Begriff der Masse scheint ein geeignetes Untersuchungsobjekt, um daran die Depolitisierung gramscianischer Perspektiven zu veranschaulichen, die charakteristisch für die punktuelle und fragmentarische Rezeption Gramscis in den deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungswissenschaften ist.

1. Pädagogisch denken in Kerkerhaft

In den Gefängnisheften, die in der deutschen Übersetzung 10 Bände umfassen, finden sich zahlreiche mehr oder weniger zusammenhängende Überlegungen, die Gramsci zufolge für die Ewigkeit gedacht waren (vgl. Gramsci 2008, S. 92, Brief an Tatjana Schucht, 19.3.1927). Vieles allerdings bleibt gebunden an Gramscis konkret gelebten Erfahrungen. An den Konzepten, Ideen und Problembeschreibungen klebt gewissermaßen die Zeit und der Raum ihrer Entstehung: etwa das *biennio rosso* (Italien 1919–1920, die zwei roten Jahre), das in Italien und Europa für eine politisch schwierige und gleichzeitig optimistische Zeit steht.¹ Die Revolution schien greifbar nahe. Es wurden neue politische Allianzen gebildet, die eine sozialistische Mehrheit ermöglichten. Doch dem *biennio rosso* folgte ein Rechtsruck und die langsame Faschisierung Italiens, die mit der Machtübernahme von Benito Mussolini, der selbst zunächst der Sozialistischen Partei Italiens (PSI) angehörte, endete. Er war es auch, der verantwortlich für die Inhaftierung Gramscis zeichnete.

Die Kerkerhaft zwang Gramsci dazu, einen „Gefängnis-Stil“ zu entwickeln, mit dem er unter anderem versuchte, die strenge Zensur zu umgehen (Hoare/

1 Das *biennio rosso* war eine Zeit zahlreicher Streiks, die als Konsequenz auf die breite Armut, die das Land nach dem Ersten Weltkrieg erfasst hatte, bewertet werden. Die Arbeiter:innen forderten höhere Löhne und bessere Arbeitsbedingungen. Zu den rein wirtschaftlichen Forderungen gesellten sich bald auch allgemeine politische Forderungen. Es gilt als die Geburtsstunde einer revolutionären Bewegung in Italien. Die Aktionen konzentrierten sich zwar hauptsächlich auf Nord- und Mittelitalien, betrafen aber tatsächlich die gesamte italienische Halbinsel (siehe etwa Amadori/Brunetti 2020).

Sperber 2016, S. 18).² Und die Gefängnishefte sind als Notizen verfasst und es ist dieses Notizenhafte, das einerseits viel Freiheit für divergierende Interpretationen zulässt, andererseits eine stringente Systematik zuweilen vermissen lässt. Gramsci überarbeitete die Texte zwar immer wieder, so dass klarere Argumentationen entstanden, doch bleiben einige Punkte dennoch eher fragmentarisch und bauen die Hefte auch nicht alle klar aufeinander auf (siehe hierzu Einleitung in diesem Band). Auffallend ist zudem, wie sehr Gramsci auf ästhetische, bildnerische und philosophische Klassiker rekurriert, um politische und soziale Verhältnisse darzustellen und seine Argumente zu untermauern. Einige Kommentator:innen sind der Ansicht, dies liege daran, dass er als politischer Gefangener keinen Zugang zu politischen Schriften hatte, aber eben doch zu den (italienischen) Klassikern.³ Doch könnte dies etwas zu kurz gefasst sein, denn Gramsci hat sich schon sehr früh als Theater- und Literaturkritiker betätigt und vertrat die Ansicht, dass Politik und Kultur zusammengedacht werden sollten. Zudem hat er in seinem Studium die Literaturkritik mit seiner Arbeit als Redakteur verbunden. Es interessierten ihn sowohl die Textstrategien bspw. bei der Untersuchung von Rezeptionen bekannter Werke als auch die Verbreitungsweisen derselben. Die späteren Cultural Studies haben diese Idee aufgenommen und zum Programm erhoben (vgl. Hall 1986), aber eben auch verschoben: weg von den bürgerlich-liberalen Produktionen hin zu den massentauglichen Kulturproduktionen (Filme, Talkshows, Popmusik etc.). Außerdem macht Andreas Merckens berechtigt darauf aufmerksam, dass

„für Gramsci der Verständnisprozess des Hegemonialen stets an das Ringen der subalternen Kräfte gebunden [bleibt], eigene Hegemonie zu erlangen, bestehende Hegemonieverhältnisse zu transformieren. Die Vergegenwärtigung bürgerlicher Hegemonieformen dient ihm daher immer auch als ein Modell, aus dem es die zukünftige Gestaltung eigener, sozialistischer Hegemonie kritisch herauszulesen gilt“ (Merckens 2006, S. 5).

2. Die Verknüpfung von Praxis und Theorie

Gleichwohl sei angemerkt, dass auch Gramsci sich Gedanken macht über Populärkultur und bereits 1927 ankündigt, einen Essay zu „Groschenromanen“ verfassen zu wollen (vgl. Gramsci 2008, S. 93, Brief an Tatjana Schucht, 19.3.1927).

2 So wird davon ausgegangen, dass der Begriff des Subalternen zunächst als Ersatz für den Begriff Proletarier genutzt wurde. Das ist auch deswegen interessant, weil Gramsci als Begriff hier einen militärischen Rang nutzt, der durch Unterwerfung markiert ist.

3 In den Briefen, die er an Tatjana Schucht geschrieben hat, finden sich Auflistungen von Büchern, die er bei ihr bestellt und immer wieder klagt er, dass einige nicht angekommen sind oder ihn die falschen Ausgaben erreichten.

Es geht mir nicht um eine einfach affirmierende Gramsci-Rezeption, denn einige Ausführungen Gramscis bedürfen selbstredend der Problematisierung und Neukalibrierung. Gramsci kritikfrei zu lesen ist, bedenken wir sein streitbares Denken und seine politische Praxis, schlicht unangemessen; verrät sein revolutionäres Anliegen. Das Verstehen seiner Schriften setzt keine unumwundene Zustimmung, aber doch eine möglichst genaue Kontextualisierung und ein dichtes Lesen voraus (vgl. Palacio Martín 2016). Konzepte wie Hegemonie, Stellungs- und Bewegungskrieg oder Alltagsverstand erschließen sich nur, wenn der Kontext, in dem diese entfaltet wurden, bei der Rezeption nicht unsichtbar gemacht wird. Nur dann kann auch die politische Dringlichkeit verstanden werden, die Gramscis Werk bestimmt.

Die Tatsache, dass Gramsci die Gefängnishefte in Mussolinis Kerkerhaft schrieb, wird häufig in Arbeiten zu Hegemonie erwähnt, aber in der Analyse der Schriften dann zumeist nicht weiter berücksichtigt. Es scheint mir jedoch von (auch theoretischer) Relevanz, sich zu vergegenwärtigen, unter welchen materiellen und psychischen Umständen die Gefängnishefte entstanden. Gramsci war nicht nur ein Mann des Wortes und der Theorie, sondern auch ein Mann der Tat, der Praxis (vgl. Hoare/Sperber 2016, S. 7). Die Gefängnishefte allerdings entstehen in einer Zeit, in der er gewaltsam abgeschnitten wurde von der Praxis: in einer Situation persönlicher und politischer Isolation. Vor seiner Verhaftung durch die Faschisten war Gramsci nicht nur Vorsitzender der Kommunistischen Partei Italiens, sondern auch als Redakteur für den *Ordine Nuovo* tätig. Seit 1919 hat er auf Initiative des *Ordine Nuovo* eine Kulturschule aufgebaut, in der die Arbeiter:innen geschult wurden. Er hielt dort regelmäßig Vorträge und unterstützte den Aufbau diverser kommunistischer Bildungsgruppen. Die notwendige Bildung des Intellekts war ihm zufolge immer gemeinsam mit proletarischer Aktion zu denken. Die Aktion war gemäß Gramsci bildend, aber nicht hinreichend. Wie auch ein theoretisches und ideologiekritisches Training ihm notwendig, aber nicht ausreichend schien. Die Verknüpfung von Praxis und Theorie ist zweifellos eine der Pointen gramscianischer Bildungsvorstellung.

Es waren aufregende Jahre, die Gramsci, der in ärmlichen Verhältnissen auf Sardinien aufwuchs, als Student und später Journalist und Politiker in Turin verbrachte. Diese schlossen das bereits erwähnte *biennio rosso* ein, mit einem seiner Höhepunkte, dem zehntägigen Generalstreik⁴ von über 200.000 Arbeiter:innen 1920 in Turin. In der Folge kam es immer wieder zu Fabrikbesetzungen und

4 In ihren Reflexionen zum Generalstreik entfaltet Spivak (2014) eine kurze Geschichte des Generalstreiks und zeigt, welche unterschiedlichen Formen dieser in diversen globalen Kontexten angenommen hat. Die Niederlegung der Arbeit während des *biennio rosso* verfolgt andere Ziele mit anderen Akteur:innen als dies die Strategie Gandhis der Nicht-Kooperation (*non-cooperation*) während des indischen Unabhängigkeitskampfes tat. Spivak kontextualisiert die Waffe des Generalstreiks und löst sie damit aus einer eurozentrischen Konzeptionalisierung.

staatlichen Interventionen dagegen. Die Revolution schien zum Greifen nahe. Gramsci organisierte, verhandelte, stritt mit Genoss:innen, hielt Vorträge, diskutierte mit den Arbeiter:innen und reflektierte die Debatten und Positionen in seinen Texten (vgl. Dias 2000). Dem *biennio rosso* folgte die Gründung der Kommunistischen Partei Italiens, der Gramsci von Anbeginn angehörte. Eine turbulente Zeit, während der Gramsci ein differenziertes politisch-strategisches Verständnis erwarb. Sein Studium der Philologie nutzte er, wo er nur konnte. Seine Parteiarbeit führte ihn in die Sowjetunion, wo er von Mai 1922 bis November 1923 lebte und seine spätere Frau, die Violinistin Julca (Giulia) Schucht, kennenlernte, die er 1923 heiratete. Es folgte unter anderem ein Aufenthalt in Wien. Als er 1924 trotz Warnungen nach Italien zurückkehrte, waren die faschistischen Kräfte bereits auf den Straßen Turins sicht- und hörbar. Die meisten Kommunist:innen – auch Gramsci – glaubten zu lange, dabei handele es sich nur um ein letztes Aufbäumen des Bürgertums; nur das Glockengeläut, welches der Revolution vorausgehen würde (vgl. Hoare/Sperber 2016, S. 18 f.). Am 8. November 1926 wurde Gramsci unter Missachtung seiner parlamentarischen Immunität verhaftet. 18 Monate später wurde ihm der Prozess gemacht und Gramsci wurde zu 20 Jahren Zuchthaus verurteilt. Der Staatsanwalt, Michele Isgrò, schloss seine Anklagerede mit der berühmt-berüchtigten Aussage, man habe dafür zu sorgen, dass Gramscis Hirn für 20 Jahre nicht funktioniere (vgl. Fiori 1990, S. 230). Dass dies nicht gelang, wissen wir heute. Doch zunächst befand sich Gramsci fernab vom politischen Kontext, der seine Gedanken beflügelte und die Dringlichkeit für seine Schriften geliefert hatte. Der Kampf war nun ein gänzlich anderer. Es galt nun, das Scheitern des politischen Kampfes zu verstehen, während das Denken auf der Imagination beruhte und zur entscheidenden Überlebensstrategie Gramscis wurde. Ein Monolog beginnt – eine unendliche Reflexion. Seine extensiven Lektüren, die kaum Grenzen kannten und Bellettristik, Poesie wie auch philosophische, philologische, soziologische, historische und politische Schriften umfassten, kamen ihm nun, mehr als je zuvor, zugute. Da er nur sehr begrenzt Zugang zu Büchern hatte, nutzt er das enorme Wissensreservoir, welches er in den Jahren vor seiner Gefangennahme angelegt hatte. In einem Brief am 19. März 1927 schreibt er an seine Schwägerin Tatjana Schucht: „[...] ich möchte mich nach einem vorgefassten Plan intensiv und systematisch mit einem Thema befassen, das mich ganz erfüllt und mein inneres Leben auf einen Punkt ausrichtet“ (Gramsci 2008, S. 92).

Gramsci ist manchmal empört, zornig, weil die Schwägerin ihm nicht genau die Ausgabe der Bücher schickt, nach der er verlangt hatte. Das Arbeiten und der unermüdliche Versuch zu verstehen, sind Teil seines Kampfes, das Zuchthaus zu Überleben. Die Gefängnisbriefe legen Zeugnis ab von der Gewalt, der Gramsci tagtäglich ausgesetzt war, und wie er durch Lesen, Reflektieren und Schreiben gegen seine Vernichtung aufbegehrt. Wir begegnen hier einer Ungeduld, die gepaart mit Disziplin eine ungeheuerliche Produktivität freisetzt.

3. Bildung: Pflicht, Hoffnung und Scheitern

Eine wichtige Frage, die Gramsci verfolgt und später etwa von Stuart Hall (2016, 2017) oder Edward Said (1994) weiterverfolgt wird, ist die Frage nach der Rolle der Intellektuellen im politischen Kampf. Es ist auch eine Frage nach dem eigenen politischen Selbstverständnis. Für Gramsci scheint klar, dass die Aufgabe der (marxistischen) Intellektuellen in dem gezielten Versuch liegen muss, die Philosophie der Praxis auf dem Terrain zu verbreiten, auf dem noch die von der katholischen Kirche unterstützten bürgerlichen Ideen vorherrschen. Die organischen Intellektuellen des Proletariats sollen diese pädagogische und auch agitatorische Rolle übernehmen und dazu beitragen, den italienischen Süden in die national-populäre Agenda der führenden Klasse, des Proletariats, zu integrieren. Gramscis Philosophie ist eine Philosophie der Praxis wie sein Kommunismus ein kritischer Kommunismus ist, den er gemeinsam mit vielen politischen Weggenoss:innen aus dem Liberalismus heraus entwickelte. Domenico Losurdo macht zudem darauf aufmerksam, dass Gramscis Marxismus ohne Georg Wilhelm Friedrich Hegel und die deutsche klassische Philosophie nicht denkbar ist (Losurdo 2012, S. 11 f.):

„Das Erbe der in Hegel gipfelnden deutschen klassischen Philosophie anzutreten, bedeutete für die kommunistische und Arbeiterbewegung nicht bloß, das Erbe einer philosophischen Epoche anzutreten, selbst wenn es sich um eine außerordentlich wichtige philosophische Epoche handelte, in der theoretische Kategorien (objektiver Widerspruch, qualitativer Sprung, Dialektik usw.) erarbeitet wurden, die für das Verständnis des revolutionären Prozesses entscheidend sind; es ging vielmehr darum, die historische Welt der Moderne zu erben.“

Nie ging es in Gramscis Denken um eine bloße Ablehnung von Fortschritt, sondern immer um den Versuch, Wissen und den damit einhergehenden Fortschritt in den Dienst einer gleichberechtigten Gesellschaft zu stellen. Die Moderne, die in der Folge der industriellen Revolution beginnt und mit der Verstädterung und der Herausbildung eines Proletariats einhergeht, stellt einen Bruch mit der feudalen Gesellschaft als Konsequenz der Aufklärung und der zunehmenden Säkularisierung der Gesellschaft dar. Sie eröffnete den Massen die Möglichkeit zur Emanzipation. Diese konnten sich, so die Hoffnung, ihrer selbst bewusst werden und das Regieren und Führen (auch Selbstführung) lernen. Bis dahin bestimmende mythische Vorstellungen und metaphysische Erklärungsmodelle wurden nachdrücklich erschüttert. Die Jahrhundertwende ist eine Zeit radikaler Umbrüche und neuer Erkenntnisse: Im Feld der Medizin kommt es zu zahlreichen bahnbrechenden Entwicklungen, die zu einer schrittweisen Verbesserung der Lebensqualität führen, in der Physik revolutionieren die Quanten- und Relativitätstheorie die bis dahin gültigen Vorstellungen von Raum und Zeit, während Sigmund Freuds Psychoanalyse die Vorstellung vom autonomen Selbst entscheidend

irritiert. Die wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen führten konsequenterweise zu neuen Denkungsarten wie auch Erzähl- und Repräsentationsweisen. Impressionismus und Expressionismus, Dadaismus und Erzählungen, wie sie für Franz Kafka oder James Joyce charakteristisch sind, reflektieren die Umwälzungen, die die europäische Moderne kennzeichnen. Kaum zufällig setzt sich in jener Zeit die Idee der notwendigen Bildung der Massen durch, denn die Regierungen der meisten Länder Europas begreifen, dass eine moderne Welt möglichst viele gebildete Menschen benötigt, die lesen und schreiben können, aber auch die neuen Techniken und die zunehmende Komplexität von Leben verstehen und mit demselben zurechtkommen. Deutschland führt auch deswegen 1919 die allgemeine Schulpflicht ein, die bis heute gültig ist (vgl. Tenorth 2014). Bildung wird allgemein und verstaatlicht, der Staat wird, in Gramscis Worten, zum erziehenden Staat. Die bürgerliche Gesellschaft setzt ihre Hegemonie durch den integralen Staat durch, indem dieser unter anderem Felder schafft, in dem die bürgerlichen Intellektuellen erzieherisch-bildend und organisierend führend werden. Dass das nun nicht bedeutet, alle Menschen, ganz gleich welcher sozialen Herkunft, eine gute und ausreichende Bildung erhalten, ist eine beurkundete Tatsache. Immer noch bilden Schulen vor allem jene Schüler:innen (gut) aus, die aus Familien mit einem hohen Bildungskapital kommen, während Schüler:innen aus Familien mit niedrigem Bildungskapital an Schule (aus vielfältigen Gründen) oft scheitern.

Doch auch die sozialistischen Revolutionen sind fehlgeschlagen, weil sie der Mehrheit der Bürger:innen keinen Zugang zu einer kritischen Bildung ermöglichten. Stattdessen ging es selbst in der Sowjetunion und der DDR vor allem darum, folgsame Bürger:innen hervorzubringen, die nicht hinterfragen, sondern sich dem Willen der hegemonialen Mehrheit über eine Konsensbildung unterordnen. Jene, die sich der Unterordnung widersetzen, wurden rücksichtslos verfolgt. Die sogenannten Säuberungen unter Stalin stellen nur die Spitze des Eisbergs dar. Diejenigen, die in der Lage waren, das System zu durchschauen, die Manipulationen zu erkennen und aufbegehrten, wurden ermordet, inhaftiert, zu Zwangsarbeit verurteilt oder zur Flucht gezwungen. Millionen verloren ihr Leben in den Gulags (siehe etwa Applebaum 2003). Spätestens mit Beginn des Kalten Krieges waren die Euphorie, der Idealismus und die hohen Erwartungen getrübt, die mit der russischen Revolution bei sozialistischen, kommunistischen und marxistischen Gruppen weltweit einhergegangen waren. Und vergessen wir nicht die Hoffnung, die von der sozialistischen Revolution in Russland ausging:

„Als die Bolschewiki im Oktober 1917 der provisorischen Regierung die Macht entrisen und die sozialistische Revolution ausriefen, hörten die Völker die Signale: Studenten von Peking bis Córdoba schlossen sich in revolutionären Verbänden zusammen. Kubanische Tabakarbeiter und Unabhängigkeitsaktivisten in Niederländisch-Indien gründeten ihre eigenen Räte, die sie nach russischem Vorbild ‚Sowjets‘ nannten.

Protest- und Streikwellen gingen um die Welt. Karl Marx und Lenin gesellten sich zu Montezuma und Emiliano Zapata als Helden der zeitgleich verlaufenden Mexikanischen Revolution. In den europäischen Kolonialreichen in Asien und Afrika radikalisierten sich nationale Befreiungskämpfer und sahen sich nun als Teil einer globalen Bewegung. Mit den russischen Kommunisten teilten viele von ihnen einen messianischen Glauben an eine Wende zu globaler Gerechtigkeit durch Vernichtung allen Übels“ (Rupprecht 2017, S. 21).

Die Russische Revolution, die das zaristische Russland überwand, hat für Jahrhunderte soziale Revolutionär:innen beflügelt und Visionen von einer besseren, fortschrittlichen Gesellschaft hervorgebracht. Dies galt für die vormals kolonisierten Länder ebenso wie für Europa bzw. den Westen.

Auch Gramsci, der zu Zeiten der Oktoberrevolution 1917 schon in Turin lebte und Mitglied der PSI war, hatte große Hoffnung auf die Russische Revolution und die nachfolgenden weltweiten Revolutionen gesetzt. Unter anderem gründete er in den Zeiten politischer Euphorie die Wochenzeitung *L'Ordine Nuovo* (Die neue Ordnung), schrieb fortan für diese regelmäßig Artikel und übernahm die Herausgeberschaft. In der ersten Ausgabe, die am 1. Mai 1919 erschien, lesen wir in dem von Gramsci und Palmiro Togliatti verfassten Leitartikel *Arbeiterdemokratie* den oft zitierten Satz: „Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit. Bewegt euch, denn wir brauchen eure ganze Begeisterung. Organisiert euch, denn wir brauchen eure ganze Kraft.“

Die Länder, die sich Jahre nach der Oktoberrevolution aus der Kolonialherrschaft befreiten und einen sozialistischen Weg einschlugen, sahen in einer guten Bildung der nun von Fremdherrschaft freien Bevölkerungen eine wichtige Waffe gegen eine fortschreitende Unterdrückung und Beherrschung. Und es ist wohl kaum ein Zufall, dass der afro-amerikanische Intellektuelle W. E. B. Du Bois, der für eine umfassende geisteswissenschaftliche Bildung der in den USA ehemals versklavten Menschen plädierte und lange Mitglied der Kommunistischen Partei war, schließlich nach Ghana übersiedelte. Der dort nach der Unabhängigkeit im Jahr 1957 regierende erste Ministerpräsident Kwame Nkrumah, der unter anderem den Begriff des Neokolonialismus prägte, war ein wichtiger Vertreter des Panafrikanismus. Einige Jahre lebte, arbeitete und studierte Nkrumah in den USA und führte Ghana schließlich als eines der ersten afrikanischen Länder in die Unabhängigkeit. In den ersten Jahren seiner zugegebenermaßen (zu) langen Regierungszeit widmete er sich dem Nachdenken darüber, wie eine Dekolonisierung Afrikas vorangetrieben werden könnte. Er wie auch sein Freund Julius Nyerere, erster Präsident des freien Tanganjika (später Tansania), war der Ansicht, dass es nur gelingen könne, sich aus der Abhängigkeit der Kolonialherrschaft zu befreien, wenn die ehemals Kolonisierten ihren eigenen Verstand zu gebrauchen lernten und sich einem Nationalismus und Kapitalismus europäischen Zuschnitts widersetzen. Nyerere – wie auch Gandhi in Indien – setzte stattdessen

auf das Dorfkollektiv und die Subsistenzwirtschaft (vgl. Nyerere 1974), aber eben auch auf eine Bildung, die sich kritisch gegenüber einer eurozentrischen Bildung zu positionieren wagte. Dies ist eine (nicht nur) politische Forderung, mit der notwendigerweise Experimente im Feld der Bildungspraxen einhergingen. Dennoch sollten diese nicht romantisiert – also banalisiert – werden. Es bleibt relevant, die Ambivalenzen herauszuarbeiten, die mit Kritik und neuen Bildungspraxen einhergehen, die gleichsam die Kritik an (der Kolonialität) der Macht begleiten. Ganz im Sinne von Hegels Dialektik muss Kritik hier als wichtige Praxis, die das Kritisierte bewahrt und weiterentwickelt, verstanden werden. Es macht Sinn, sich hier Hegels Herr-Knecht-Dialektik zu vergegenwärtigen, die für Marx' Vorstellung von Geschichte, Unterwerfung und Befreiung ebenso wichtig war wie für Gramsci. Wie entsteht Geschichte? Was ist ein Mensch? Wie ist Befreiung denkbar? Wie kommt die Geschichte als Geschichte der Kämpfe zu einem Ende? Die „Dialektik‘ ist die ‚Dialektik‘ von Herr und Knecht“, schreibt der Hegelinterpret Alexander Kojève (1947/1975, S. 26). Für Hegel ist Dialektik die Quelle des Selbstbewusstseins. Während der Herr nicht arbeitet, aber sein Leben riskiert, zieht er sein Selbstbewusstsein aus der Anerkennung des Knechts; der kann ihm als Knecht jedoch diese Anerkennung nicht gewähren. Der Knecht dagegen arbeitet für den Herrn und dieses Arbeiten ermöglicht ihm die Herrschaft über die Natur. Der Knecht muss sich unterordnen, doch das Selbstbewusstsein des Herrn bleibt abhängig von der Anerkennung der Herrschaft durch den Knecht. Wenn der Knecht aufbegehrt und kämpft, kann er den Herren schlagen und die Situation aufheben. Deswegen kann nur der Knecht die Gesellschaft befreien (vgl. ebd., S. 28). So ist zu verstehen, warum in Gramscis Denken, welches stark von Hegel beeinflusst wurde, nur die unterdrückten Klassen die Trägerschicht der Revolution bilden können. In Bezug auf Bildung geht es zudem hauptsächlich um das je eigene Denken. Denken wird zu einer selbstvergewissernden Tätigkeit des Verstandes, der die gegensätzlichen Positionen als Momente des Herrn und Knechts vereinigt und so etwas grundsätzlich Neues zu erschaffen in der Lage ist.

Gramsci war es jedoch daran gelegen, dass aus den Reihen der unterworfenen Klassen möglichst viele die Funktion organischer Intellektueller übernehmen. Anders als seine konservativen politischen Gegenspieler:innen verbat er sich jeglichen Paternalismus gegenüber den subalternen Klassen. Das bedeutete auch, dass keinerlei Romantisierung von Armut und Non-Bildung akzeptiert wurde. Im Gegenteil, die unterworfenen Massen sollten dazu befähigt werden, eine gerechtere Gesellschaft aufzubauen. Das aber ist nur denkbar, wenn sie über ethische Reflexe verfügen, die wiederum nur ausgebildet werden, wenn der Geist in der Lage ist, differenziert zu denken.

Was ist geblieben von den revolutionären Gedanken Gramscis? Was bedeutet es für eine Pädagogik, die sich auf Gramsci bezieht, dass es eine Pädagogik ist, die organische Intellektuelle hervorbringen will, die zum Kämpfen *und* Denken

bereit sind? Und vor allem: Was tun mit der Idee der notwendigen Bildung der Massen?

4. Die Frage der Masse in der kritischen Erziehungswissenschaft

Am Begriff der Masse kann exemplarisch das elementar Widersprüchliche an Gramscis bildungspolitischen Ideen verdeutlicht werden. Der Begriff der Masse erscheint vielen heute anstößig. Der Grund dafür ist sicher einerseits, wie eingangs bemerkt, die Instrumentalisierung der „Volksmasse“ durch die Nationalsozialist:innen. Sie bezogen sich insbesondere auf das Werk des französischen Sozialpsychologen Gustave Le Bons und seine Schrift *Psychologie der Massen* aus dem Jahr 1895. Le Bon entwirft darin eine Ansteckungstheorie und legt detailliert dar, wie die Anonymität in der Masse Menschen Dinge tun lässt, die sie als Individuen nie wagen würden. „In der Masse ist jede Handlung übertragbar, und zwar in so hohem Grade, daß der einzelne sehr leicht seine persönlichen Wünsche den Gesamtwünschen opfert“ (Le Bon 1895/2009, S. 15). Im Rausch der Masse sind Menschen eher in der Lage, unethisch zu handeln und selbst Mord zu rechtfertigen.

Sigmund Freud, der Le Bon rezipiert, bemerkt in *Massenpsychologie und Ich-Analyse*, dass es in der Masse zu einer „Steigerung der Affektivität“ kommt (Freud 1921/1999, S. 88, 91). Diese stärkere Affizierung wird Freud folgend dadurch begünstigt, dass in der Masse der Eindruck entsteht, eine „unbesiegbare Gefahr“ zu sein und über „unbeschränkte Macht“ zu verfügen (ebd., S. 91). Das Verhalten in der Masse beschreibt er als uniform und wie hypnotisiert, weswegen er von der Situation Hypnotiseur–Hypnotisierter als eine „Masse zu zweit“ spricht (ebd., S. 142). Während Le Bon die Manipulierbarkeit der Masse beschreibt, zeigt Freud, wie sich der Mensch in der Masse verliert.

In den 1950er Jahren finden sich kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept Masse sowohl in der Frankfurter Schule als auch bei Philosophen wie José Ortega y Gasset, dessen Buch *La Rebelión de las Masas* (Die Rebellion der Massen, 1929/1981) nicht zufällig nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Deutschland eine starke Rezeption erfuhr. Ortega y Gasset spricht den Mitgliedern von Massen jegliche Intellektualität ab. Er hält sie für mittelmäßig und attestiert ihnen mangelndes Selbstwertgefühl. Zur Masse gehören ihm zufolge all jene, die sich selber nicht wertschätzen. Die Mitglieder der Masse fühlen sich wie jeder: andere, schreibt Ortega y Gasset (ebd., S. 68). Der spanische Philosoph verachtet die Massen und beschreibt sie als den Minderheiten gegenüber unbeugsam. Sie gehorchen den Minderheiten nicht (mehr), sie folgen ihnen nicht, sie respektieren sie nicht, bemerkt er. Im Gegenteil scheinen sie die Minderheiten zu verdrängen (ebd., S. 74). Die Masse ist Ortega y Gasset geradezu unheimlich, denn sie hat

sich an den privilegierten Stellen der Gesellschaft eingerichtet (ebd., S. 67). Dem Einzelnen als Teil einer Masse wird jegliche Bildung abgesprochen. Ortega y Gasset hält den Massenmenschen nicht nur für mittelmäßig, sondern glaubt auch, wie erwähnt, dass es diesem an Selbstwertgefühl mangelt. Das kann und muss als Kritik an Faschismus und der Faschisierung der Gesellschaft gelesen werden, aber auch am modernen Massenmenschen, der gleichförmig all das tut und denkt, was die Mehrheit gutheißt. Es ist zu verstehen, dass das Buch in den 1950er Jahren gerade in Westdeutschland viel debattiert wurde. Die Argumente zeigen deutliche Überlappungen mit Theodor W. Adornos Kritik an der Halbbildung (Adorno 1959/2003, S. 93 ff.). Auch Ortega y Gasset missachtet jene, die so tun, als ob sie über Wissen verfügen würden und doch eigentlich nichts als ignorant seien.

Bei Gramsci stoßen wir allerdings auf eine andere Charakterisierung des Massenmenschen. Seine eigenen Erfahrungen während der 1920 gescheiterten Turiner Rätebewegung wie auch die Schriften Friedrich Nietzsches und Niccolò Machiavellis prägen sein Denken ebenso wie die Schriften von Marx und Lenin. Entscheidend ist für Gramsci die Distanzierung von einer mechanischen Abhängigkeit von Revolutionär:innen. Um den Kampf um kulturelle Hegemonie zu gewinnen, bedarf es breiter Allianzen und einer gebildeten Masse. Eine kleine Avantgarde der Wissenden wird einen gesellschaftlichen Wandel nicht herbeiführen können, wenn auch Gramsci auf die organischen Intellektuellen setzt und in seiner Vorstellung einer „passiven Revolution“ die Revolution „ohne das Volk“ denkt. Das übergreifende Ziel ist, immer möglichst vielen die Möglichkeit zu geben, auch regieren zu können.

Insbesondere in den Heften, die sich zentral der Bildung zuwenden, spricht Gramsci immer wieder von den „Masse-Menschen“ und der Massenbildung. Er geht allerdings davon aus, dass wir alle Masse-Menschen sind, weil wir „Konformist irgendeines Konformismus“ sind (Gramsci 1991 ff., S. 1376, H11 Anm. I). Zu fragen ist darum, „von welchem geschichtlichen Typus“ der spezifische Konformismus ist, „zu dem man gehört“. „Die eigene Weltauffassung kritisieren heißt mithin, sie einheitlich und kohärent zu machen und bis zu dem Punkt aufzuheben, zu dem das fortgeschrittenste Denken der Welt gelangt ist“ (ebd.).

Das Programm, welches Gramsci vorschlägt, um *bewusst* zu werden, ist Kritik – wie sie seit der Aufklärung propagiert wird, aber ergänzt um die marxistische Sicht auf die Geschichte als menschengemachte und nicht nur als Produkt rationaler Tätigkeit: „ein ‚Erkenne dich selbst‘ als Produkt des bislang abgelauenen Geschichtsprozesses, der in einem selbst eine Unendlichkeit von Spuren hinterlassen hat“ (ebd.). Die Revolutionierung der Gesellschaft bedarf, Gramsci folgend, einer kritischen Auseinandersetzung mit Philosophie und Kultur wie auch deren Geschichte. „Die eigene Weltauffassung“, so Gramsci, „antwortet auf eine bestimmte von der Wirklichkeit gestellte Probleme, die in ihrer Aktualität ganz bestimmt und ‚originell‘ sind“ (Gramsci 1991 ff., S. 1376, H11 Anm. II). Der Sprache und Sprachbildung kommen hier eine besondere Rolle zu (siehe

Khakpour in diesem Band), denn jede spezifische Sprache enthält die Elemente einer Kultur und Weltauffassung (Gramsci 1991 ff., S. 1377, H11 Anm. III). In der postkolonialen Pädagogik, die sich von Spivaks Gedanken inspiriert zeigt (siehe Dhawan in diesem Band), spielt das Erlernen von Sprachen und die möglichst gute Beherrschung der Nationalsprache deswegen eine wichtige Rolle. Die organischen Intellektuellen müssen sich über eine „Fossil gewordene Intuition der Welt“ (ebd.) hinwegsetzen können. Nur dann kann eine „neue Kultur“, wie sie Gramsci imaginiert, geschaffen werden.

„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 ‚vergesellschaften‘ und sie dadurch Basis vitaler Handlungen, Element der Koordination und der intellektuellen und moralischen Ordnung werden zu lassen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1377, H11, Anm. III).

In Gramscis Verständnis ist es wichtiger, dass eine „Masse von Menschen dahin gebracht wird, die reale Gegenwart kohärent und einheitlich zu denken [...], als wenn ein philosophisches ‚Genie‘ eine neue Wahrheit entdeckt, die Erbhof kleiner Intellektuellengruppen bleibt“ (ebd.). Deutlich wird hier, dass es Gramsci um eine soziale Revolution geht und nicht um die „Karriere“ eines Einzelnen. Sein pädagogisch-politisches Augenmerk richtet sich deswegen immer auch (und vordergründig) auf die Massen. In Teilen geht er konform mit Freud und Ortega y Gasset und beschreibt eindrücklich, wie die, die nicht gebildet wurden und einer Sprache nicht wirklich mächtig sind, die es ihnen ermöglicht, ihre Perspektiven zur Geltung zu bringen, eher folgen und gehorchen, sodass eine Emanzipation scheitern muss. Er spricht in diesem Zusammenhang von der „extremen Labilität in den neuen Überzeugungen der Volksmassen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1389, H11 § 12). Wenn immer „neue Überzeugungen“ erreicht werden, beobachtet Gramsci, sehen sie diese den (noch) hegemonialen konformistischen Überzeugungen gegenüber. Nur eine gebildete soziale Gruppe wird in der Lage sein, den Kampf um Bedeutung zu gewinnen. Daraus leitet sich für jede kulturelle Bewegung die Notwendigkeit ab, „den Alltagsverstand und die alten Weltauffassungen im Allgemeinen zu ersetzen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1390, H11 § 12). Dafür müssen die eigenen Argumente beständig wiederholt werden, wobei die literarische Form, in denen diese wiederholt werden, variieren sollte. Zum anderen muss dauerhaft daran gearbeitet werden,

„immer breitere Volksschichten intellektuell zu heben, das heißt, dem amorphen Masenelement Persönlichkeit zu geben, was bedeutet, daran zu arbeiten, Eliten von Intellektuellen eines neuen Typs hervorzurufen, die direkt aus der Masse hervorgehen und gleichwohl mit ihr in Kontakt bleiben, um die ‚Korsettstangen‘ derselben zu werden“ (ebd.).

Nur wenn die zweite Notwendigkeit verfolgt wird, kann es gelingen, das „ideologische Panorama‘ einer Epoche“ zu verändern (ebd.). Die Zustimmung der breiten Massen ist erforderlich, um die Hegemonie zu verändern. Es ist diese Zustimmung und der Bruch mit dem Konsens bis dahin hegemonialer Ideologien, „in der die wirkliche Kritik der Rationalität und Geschichtlichkeit der Denkweisen stattfindet“ (Gramsci 1991 ff., S. 1391, H11 § 12). Ein Konsens ist immer das Ergebnis ideologischer Kämpfe. Eines der Probleme, auf die Gramsci hier verweist – und das weitestgehend ungelöst bleibt –, ist die Beziehung der verschiedenen „intellektuell qualifizierten Schichten“ (ebd.). Es ist offenkundig, dass nie ein Zustand erreicht werden kann, in dem alle gleich viel wissen, gleich viel geschult sind im Verstehen, Wahrnehmen, aber auch Empfinden. Dennoch – und dies übernimmt etwa Spivak (1988/1994) von Gramsci – muss es darum gehen, möglichst viele zu bilden und gleichzeitig den Intellektuellen eine permanente Selbstkritik zuzumuten, die sie davor schützt, ihre Wahrheit als *die* Wahrheit durchsetzen zu wollen. „Es scheint notwendig“, schreibt Gramsci,

„daß die Mühsal der Suche nach neuen Wahrheiten und besseren kohärenteren und klareren Formulierungen der Wahrheiten selbst der freien Initiative der einzelnen Wissenschaftler überlassen bleibt, auch wenn diese fortwährend selbst diejenigen Prinzipien, die als die wesentlichsten erscheinen, aufs Neue zur Diskussion stellen“ (ebd.).

Bereits im 19. Jahrhundert hat der spanische Intellektuelle und Historiker Miguel de Unamuno (1895) den Begriff der Binnengeschichte (*intra-historia*) geprägt. Der bekennende Republikaner bezeichnete damit die Geschichte der Menschen, die nicht im offiziellen Gedächtnis der Hegemonie, um einen Begriff vom Gramsci zu nutzen, verweilt. Menschen ohne Fama – infame Menschen – schreiben anonyme Geschichte. Ihre Namen und ihre Taten, ihre Erfindungen und Widerstände finden sich nicht in Schulbüchern. Die *intra-historia* weist auf das sogenannte traditionelle Leben oder, wie Unamuno schrieb, die ewige Tradition, die letztlich nur als Dekoration für die als *wahre* Geschichte repräsentierte Geschichte dient. Unamuno verglich die offizielle Geschichte mit Zeitungsschlagzeilen, während er die Binnengeschichte mit allem verglich, was geschah, aber nicht in den Zeitungen veröffentlicht wurde. Im Volksmund wird damit alles bezeichnet, was im Schatten dessen steht, was historisch bekannt ist.⁵ Die *intra-historia* deutet auch auf die Geschichte historisch marginalisierter Gruppen – jene ohne (offizielle) Geschichte. Gramsci wird diese später als Subalterne bezeichnen.

5 Die Autoren der Generation 98 (Generación del 98), eine literarische Bewegung, der Unamuno angehörte, wollten das andere Spanien im Gegensatz zum „offiziellen Spanien“ der Zeitungen kennenlernen, indem sie das Land bereisten und von ihren Erfahrungen schrieben. Auch Ortega y Gasset gehörte dazu.

Weil Gramsci den Staat nicht als bloßen Repressionsapparat denkt, sondern als integralen Staat begreift, analysiert er nicht nur die staatliche Machtausübung. Stattdessen gerät die Kultur in den Blick und die Prozesse, die dazu führen, dass die Massen dem staatlichen Tun zustimmen: „Staat = politische Gesellschaft und Zivilgesellschaft, das heißt Hegemonie, gepanzert mit Zwang“ (Gramsci 1991 ff., S. 783, H6 §88).⁶ Ohne die Massen ist Hegemonie nicht zu haben, denn jede epochale Veränderung bedarf der Zustimmung dieser zur neuen Weltauffassung bei gleichzeitiger Pluralisierung der Geschichten und Narrative, die diese prägen. Gleichzeitig muss es gelingen, die Massen aufzulösen, denn auch Gramsci sieht wie Freud und Ortega y Gasset die Gefahren einer willenlosen Masse, die nicht für sich denken kann.

5. Schlussgedanken

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Masse und der Umgang mit dem Phänomen Masse-Mensch verdeutlicht die Ambivalenz der Idee einer Bildung für alle. „Bildung für alle“ geht als Slogan schnell über die Lippen, doch was genau ist damit gemeint? Wer wird adressiert? Und wie ist das Verhältnis der wohlwollenden Lehrer:innen gegenüber jenen, die als Teil einer Masse wahrgenommen werden?

Darüber hinaus kann über eine Reflexion zur Verantwortung gegenüber den Massen die Verbindung eines politischen und pädagogischen Gramscis aufgezeigt werden. Eine neue Weltauffassung durchzusetzen kommt einem Angriff auf die hegemonialen Verhältnisse gleich und diese ist nur zu erreichen, wenn der bestehende und unhinterfragte Konsens in der Mehrheit gestört wird. Ohne die sogenannten Massen ist das wohl nicht zu bewerkstelligen, wenn doch das Ziel letztlich die Überwindung des Masse-Menschen heißen muss. Gramscis pädagogische Gedanken sind immer eingebettet in seine Philosophie der Praxis zu lesen, der es, ganz im Sinne Marx', darum geht, die Welt zu verändern, und nicht, sie (nur) zu interpretieren. Doch, so zeigt die Lektüre der gramscianischen Schriften auch, ohne die Interpretation der Welt ist soziale Veränderung letztlich nicht zu haben. Die Werkzeuge für die Interpretation eröffnen den Masse-Menschen den Weg zum organischen Intellektuellen. So kann es zur notwendigen Erweiterung und Hinterfragung des Alltagsverstands kommen. Die Masse-Menschen, so ließe sich konkludieren, müssen ihren Verstand zu gebrauchen lernen,

6 Interessanterweise hält Gramsci den Einfluss der Universitäten – von einigen Ländern, die nicht genannt werden, abgesehen – für eher gering, denn, so Gramsci, zumeist hat ein:e einzelne:r Denker:in mehr Einfluss als die Institution als solche (Gramsci 1991 ff., S. 1392, H11 §12).

um den hegemonialen Konsens brechen zu können, der sie ja an die Position des Masse-Menschen schweißt.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959/2003): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 8: Soziologische Schriften 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 93–121.
- Amadori, Massimo/Brunetti, Giuliano (2020): „Biennio Rosso: Italy's ‚Two Red Years‘“. In: Socialist Alternative. www.socialistalternative.org/2020/06/05/biennio-rosso-italys-two-red-years/ (Abfrage: 28.02.2023).
- Applebaum, Anne (2003): Gulag: A History. New York: Doubleday.
- bildungsLab* (Hrsg.) (2021): Bildung. Ein postkoloniales Manifest. Münster: Unrast.
- Castro Varela, María do Mar (2015): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–59.
- Crehan, Kate (2016): Gramsci's Common Sense. Inequality and Its Narratives. Durham/London: Duke University Press.
- Dias, Edmundo Fernandes (2000): Gramsci em Turin. A construção do conceito de hegemonia. São Paulo: Xamã.
- Fiori, Gorgio (1990): Antonio Gramsci: Life of a Revolutionary. London: Verso.
- Freud, Sigmund (1921/1999): Massenpsychologie und Ich-Analyse. Frankfurt/Main: Fischer.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe in 10 Bänden. Hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (2008): Gefängnisbriefe II. Briefwechsel mit Tatjana Schucht 1926–1930. Hrsg. von Ursula Apitzsch, Peter Kammerer und Aldo Natoli. Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (1986): Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity. In: Journal of Communication Inquiry 10, H. 2, S. 5–27.
- Hall, Stuart (with Bill Schwarz) (2016): A Life Between Two Islands. London: Penguin.
- Hall, Stuart (2017): Selected Political Writings: The Great Moving Right Show and Other Essays. Durham/London: Duke University Press.
- Hastedt, Heiner (2018): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam.
- Hoare, George/Sperber, Nathan (2016): An Introduction to Antonio Gramsci. London u. a.: Bloomsbury.
- Kojève, Alexander (1947/1975): Hegel. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Le Bon, Gustave (1895/2009): Psychologie der Massen. Hamburg: Nikol.
- Losurdo, Domenico (2012): Der Marxismus Antonio Gramscis. Hamburg: VSA.
- Merkens, Andreas (2006): Hegemonie und Gegen-Hegemonie als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis politische Pädagogik. In: Rosa-Luxemburg-Bildungswerk Hamburg e. V. (Hrsg.): Hamburger Skripte 15. Hrsg. v. Rosa-Luxemburg-Bildungswerk Hamburg e. V., S. 4–23.
- Nyerere, Julius K. (1974): Ujamaa. Essays on Socialism. London: Oxford University Press.
- Ortega y Gasset, José (1929/1981): La rebelión de las masas. Madrid: Espasa.
- Palacio Martín, Jorge del (2016): Antonio Gramsci Como Moda. In: Cuadernos de Pensamiento Político 50, H. 2, S. 57–62.
- Pizzolato, Nicola/Holst, John D. (Hrsg.) (2017): Antonio Gramsci: A Pedagogy to Change the World. Cham: Springer.
- Rupprecht, Tobias (2017): Die russische Revolution und der Globale Süden. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 67, H. 34–36, S. 21–26.
- Said, Edward (1994): Representations of the Intellectual. New York: Pantheon.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988/1994): Can the Subaltern Speak? In: Williams, Patrick/Chrisman, Laura (Hrsg.): Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. Hemel Hemstead: Harvester Wheatsheaf, S. 66–111.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2014): General Strike. In: *Rethinking Marxism* 26, H. 1, S. 9–14.
- Strick, Simon (2021): *Rechte Gefühle. Affekte und Strategien des digitalen Faschismus*. Bielefeld: transcript.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2014): „Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht. In: Bundeszentrale für politische Bildung“. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/185878/geschichte-der-allgemeinen-schulpflicht (Abfrage: 28.02.2023).
- Unamuno, Miguel de (1895): „En torno al casticismo“. www.cervantesvirtual.com/obra-visor/en-torno-al-casticismo-253798/html/dcc55a76-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_5.html (Abfrage: 28.02.2023).