

Pato, María Cecilia

Antonio Gramsci und die pädagogische Kritik als politisches Gestalten

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. 166-183



Quellenangabe/ Reference:

Pato, María Cecilia: Antonio Gramsci und die pädagogische Kritik als politisches Gestalten - 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. 166-183 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-331903 - DOI: 10.25656/01:33190

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-331903>

<https://doi.org/10.25656/01:33190>

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

Antonio Gramsci und die pädagogische Kritik als politisches Gestalten¹

María Cecilia Pato

„Jeder kritische Diskurs muss seine Schuld gegenüber dem Objekt der Kritik anerkennen.“ (Derrida 1995, S. 68)

Die Absicht, aus interdisziplinärer Sicht zu reflektieren und die kanonischen Grenzen zu überschreiten, um immer wieder das kritische Denken neu zu erschaffen, ist von immer neuen Herausforderungen begleitet. Diese werden umso attraktiver, wenn die Untersuchung die Gültigkeit eines Gedankens entgegen der beständigsten und traditionellsten Lesarten zu bestätigen sucht; aus diesem Grund ist die Suche eher ein mühseliges als einfaches Unterfangen. Jacques Derridas Worte sind nicht beliebig gewählt, denn sie versuchen, meine Absicht zu verdeutlichen: die der Wiederbelebung von Antonio Gramscis Schriften in einer kritischen Perspektive, von der politischen Kritik bis zu seinen pädagogischen Überlegungen. Derrida leitet uns gleichzeitig an, unseren Autor aus der Grundlage der Tradition des heterodoxen Marxismus zu befreien, dem Gramsci Tribut gezollt hat: Ich versuche, Gramscis Beiträge zum Marxismus wiederzubeleben – als auf der einen Seite warmherzige und humanistische theoretische Tradition, wie es manche genannt haben, und auf der anderen Seite als eine heterodoxe Lehre des Denkens, die der Notwendigkeit gerecht geworden ist, neue Denk- und Wissensweisen zu schaffen, also aus einer emanzipatorischen Sicht.

Ein Zweifel, der die Lesenden überkommen könnte, betrifft die Vitalität, Gültigkeit, Relevanz und die Beiträge eines Denkers, dessen Schriften in der Geschichte der Sozialwissenschaften wenig Verwendung fanden.² Deshalb wird es

1 Übersetzung aus dem Spanischen von Philipp Wolfesberger.

2 Im Vergleich zu den heterogenen Studien, die in den 1980er Jahren in Lateinamerika durchgeführt wurden (Aricó 2005). Obwohl es in Argentinien in den letzten Jahren Veröffentlichungen und Reflexionen zu Gramsci gegeben hat, glaube ich, dass sie auf Studien basieren, die sich auf die Matrix der Geistesgeschichte stützen, auf eine Analyse der Gramsci-Rezeption in Argentinien und ihrer begleitenden Auswirkungen und Einflüsse auf das kulturelle Feld der 1960er Jahre. Ich beziehe mich zentral auf die Publikationen von Raúl Burgos (1997, 2004), die ich sehr schätze – sie waren Inspiration und Impuls für andere Überlegungen –, obwohl sie in diesem Fall und aus meiner Sicht einen analytischen Einstieg weit entfernt von dem einer theoretischen und heuristischen Genesung von Antonio Gramsci darstellen.

immer dringlicher, Gramsci als „Klassiker“ des zeitgenössischen politisch-philosophischen Denkens³ wiederzubeleben. In diesem Sinne kann das theoretisch-methodische Gerüst von Gramsci im sozialwissenschaftlichen Bereich eingesetzt werden, unabhängig von den politischen Orientierungen, die der Italiener angenommen hat.

Zunächst versuche ich, die erwähnte Gültigkeit Gramscis wiederherzustellen und, nebenbei, auf die möglichen Einwürfe zu antworten, die bei den Lesenden auftreten könnten. Aber insbesondere soll die Beziehung der Notwendigkeit untersucht werden, die Gramsci während seiner gesamten philosophischen Produktion zwischen Bildung und Politik hergestellt hat.

Obwohl der pädagogische Aspekt seines Werkes bei der vorherrschenden akademischen Forschung kaum bekannt ist, ist die Frage der Bildung für den sardischen Autor Teil des Studiums des sozialen Ganzen. Im Folgenden werde ich kurz den gordischen Knoten rekonstruieren, aus dem die Überlegungen Gramscis zum Bildungsprinzip hervorgehen.

1. „Primerio libres“:⁴ Zeichen der Zeit und des Schaffens

So groß ist die Erschütterung, die die Welt erfasste, als der alte Kontinent die Auswirkungen des entsetzlichen Aderlasses zu spüren begann, und so tief ist der Umbruch, den Menschen, Ideen und Gewissen dadurch erlitten haben, dass es besser ist, die Tatsachen für uns sprechen zu lassen, ohne Gefahr zu laufen, Vorurteile zu haben oder in das Reich der Vermutungen zu fallen. Es gibt Momente in der Geschichte der Völker, in denen es unmöglich ist, zu wissen, wo das Thermometer der menschlichen Gefühle steht, wo der Puls der Meinung ist. (Mariátegui 1987, S. 166)

Generell sollte die intellektuelle Karriere Gramscis in die Sinnkrise der westlichen Gesellschaft zwischen den Kriegen eingeordnet werden. Damit spiele ich auf die Infragestellung des Bezugs- und Werterahmens an, der die Konsolidierung

3 Die Eigenschaften, die Norberto Bobbio vorschlägt, sind: „a. ein authentischer und einzigartiger Interpret seiner Zeit zu sein, für deren Verständnis seine Werke verwendet werden; b. er ist immer aktuell und jede Generation liest ihn neu; c. er hat Modelltheorien aufgestellt, die heute zum Verständnis der Realität verwendet werden“ (Bobbio 1985, S. 257).

4 So nannte er eine Notiz aus *Il Grido del popolo* vom 31. August 1918, in der Gramsci unter anderem schreibt:

„Der wirtschaftliche Individualismus des kapitalistischen Regimes bestimmt den politischen Assoziationismus. Marx synthetisierte dieses dem Regime innewohnende Bedürfnis in dem Aufruf ‚Proletarier aller Länder, vereinigt euch!‘ [...] Die Vereinigung ist nicht nur eine Annäherung der physischen Körper: sie ist eine Gemeinschaft der Geister, sie ist intellektuelle Zusammenarbeit, sie ist gegenseitige Unterstützung bei der Arbeit der individuellen Verbesserung, sie ist gegenseitige Bildung und gegenseitige Kontrolle“ (Ouvina 2011, S. 177).

der bürgerlichen Hegemonie nach dem im Jahr 1789 eingeleiteten Prozess begleitete. Bestimmte entscheidende historische Tatsachen, die zu Neuerungen in Bezug auf die Wissenschaft hinzukamen, verursachten einen Bruch mit vielen Überzeugungen und Vorstellungen, die in den westlichen Gesellschaften bis dahin unbewegliche Grundlagen darzustellen schienen.

Der Erste Weltkrieg war ein Konflikt, dessen Charakteristika ihm zu einem beispiellosen Ereignis in der Geschichte des Westens machten. Eric Hobsbawm (1995) weist beispielsweise darauf hin, dass der Erste Weltkrieg die Entwicklung der Zivilisation entscheidend prägte.⁵ Begleitend zu dem durch den Krieg eingeleiteten Prozess der globalen Enttäuschung wurden einige Werke veröffentlicht, die zum Nachdenken und zum Verständnis der vorherrschenden Frustration und Endzeitstimmung beitrugen. Ein Gefühl, das Gramsci, neben vielen anderen Autor:innen dieser Zeit, beunruhigte und belastete.⁶

Die Unfähigkeit der politischen Institutionen der liberalen Demokratie zeigte sich stark in den in verschiedenen Schriften geäußerten Befürchtungen, die mit der Vorstellung verbunden waren, dass die Bourgeoisie als herrschende Klasse den Platz der „moralischen und intellektuellen“ Führung der Gesellschaft, wie Gramsci sie später nennen würde, verloren zu haben schien (Gramsci 1975, S. 104). Tatsächlich schrieb Gramsci etwa vier Jahre lang (1916–1919) die Kolumne *Sotto la Mole* (in der Turiner Ausgabe des PSI-Sprachrohr „Avanti!“), in der er aus der Unmittelbarkeit und aus dem Schatten der *Mole Antonelliana* heraus, die Turin beherrschte, den Verlauf des Lebens der Stadt kommentierte (vgl. Gramsci 2009). Seine Artikel spiegelten deutlich den Zustand eines Landes wider, das darum kämpfte, ein Wirtschaftsmodell zu definieren, dass das soziale und politische Modell einer dominanten Bourgeoisie zu überwinden suchte, die sich mehr am katholischen Staat orientierte als an der liberalen Industrialisierung angesichts einer sich anbahnenden Revolution. In einem der Beiträge von *Sotto la Mole* schreibt er:

„Das Verhängnis, das die Geschichte zu beherrschen scheint, ist genau der illusorische Anschein dieser Gleichgültigkeit, dieses Absentismus. [...] Die Schicksale einer Epoche werden nach engen Vorstellungen, nach den unmittelbaren Zielen kleiner aktiver Gruppen manipuliert, und die Masse der Bürger ignoriert sie. Aber die Tatsachen, die gereift sind, kommen am Ende ans Licht, der im Schatten gewebte Stoff wird am Ende fertiggestellt, und dann scheint es, dass das Schicksal alles und jeden umhüllt, dass die Geschichte nichts weiter als ein Naturphänomen ist.“ (Gramsci 2009, S. 52)

5 „Such hopes as it generated – of a peaceful and democratic world of nation-states under the League of Nations; of a return to the world economy of 1913; even (among those who hailed the Russian Revolution) of world capitalism overthrown within years or months by a rising of the oppressed, were soon disappointed.“ (Hobsbawm 1995, S. 52).

6 Siehe etwa die unerlässlichen Analysen und Beschreibungen von Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Sigmund Freud, Oswald Spengler u. a. Einige Reflexionen können durch die von Juan Carlos Portantiero in *Los usos de Gramsci* (1983) ergänzt werden.

Im Italien der 1920er Jahre schienen mit der Niederlage der Arbeiter:innenbewegung und dem Aufstieg von Benito Mussolini die schlimmsten Befürchtungen wahr zu werden. Die Bilanz des Krieges erscheint bei Gramsci in seinen jugendlichen Schriften, die mit der laufenden Revolution in Russland verbunden sind:

„Der lange und unglückliche Krieg hatte ein trauriges Erbe des Elends, der Barbarei, der Anarchie hinterlassen; die Organisation der sozialen Dienste war zerbrochen; die menschliche Gemeinschaft selbst war auf eine Nomadenhorde reduziert worden, ohne Arbeit, ohne Willen, ohne Disziplin, eine düstere Masse von immenser Zersetzung.“ (Gramsci 1975, S. 8)⁷

Aber vor diesem Hintergrund wussten die Bolschewiki den Willen des gesamten russischen Volkes zu verkörpern, und

„der neue Staat nahm die gequälten Teile der Gesellschaft vom Schlachthof und setzte sie wieder zusammen, schweißte sie zusammen; er baute einen Glauben, eine Disziplin, eine Seele, einen Willen zur Arbeit und zum Fortschritt wieder auf. Ein Vorhaben, das die Ehre einer ganzen Generation begründen kann.“ (ebd.)

In Gramscis Vision war es die Heldentat der Bolschewiki, die die Zeichen für eine neue Zivilisationsform setzte. So sieht auch der Italiener angesichts des Niedergangs des Westens die Notwendigkeit, eine neue Ordnung zu schaffen, die die gegenwärtige, durch ihre Dekadenz gekennzeichnete überwinden und eine neue Art gesellschaftlichen Zusammenlebens ermöglichen muss.

„Es ist die Befreiung der Geister, es ist die Etablierung eines neuen moralischen Gewissens, das uns durch diese kurzen Nachrichten offenbart wird. Es ist das Aufkommen einer neuen Ordnung, die mit dem übereinstimmt, was unsere Lehrer uns gelehrt haben. Wieder einmal kommt das Licht aus dem Osten und strahlt in die alte westliche Welt, die sich in Erstaunen nur den banalen und törichten Scherzen ihrer Schreiberlinge zu widersetzen weiß.“ (Gramsci 1975, S. 41)⁸

7 *L'Ordine Nuovo* war eine Wochenzeitung, die 1919 von Antonio Gramsci zusammen mit anderen sozialistischen Intellektuellen wie Angelo Tasca, Palmiro Togliatti und Umberto Terracini gegründet wurde. Sie erklärten mit Nachdruck die Notwendigkeit, ein Programm der sozialen und arbeitnehmerbezogenen Erneuerung zu schaffen. Auf den Seiten der Zeitschrift wurde die Bildung der Rätebewegung in verschiedenen Sektoren der organisierten Arbeiterzirkel gefördert. Außerdem wurde sie aufgrund ihrer Kritik an der Sozialistischen Partei 1921 zu einer der Vorläuferplattformen der Kommunistischen Partei Italiens.

8 *Il Grido del popolo* wurde 1892 gegründet und bestand bis 1918, als die Veröffentlichung eingestellt wurde. Bis dahin erschien sie wöchentlich, außer in der Zeit zwischen 1907 und 1908. Die Zeitschrift war zweifellos ein Bezugspunkt für sozialistische und positivistische Intellektuelle: u. a. begann Gramsci ab 1914 zur Position Italiens im Ersten Weltkrieg zu publizieren. 1917 wurde er Redakteur der Wochenzeitschrift.

In diesem globalen Kontext wurde in Italien die Bewegung der intellektuellen und moralischen Reform unter der Führung von Benedetto Croce in Gang gesetzt, der Gramsci stark beeinflusste und oft im Mittelpunkt seiner Schriften und Gefängnisnotizen stehen sollte. In einem Brief an seine Schwägerin Tania Schucht schreibt er am 25. März 1929:

„Ich habe mich entschieden, mich vorwiegend mit folgenden drei Themen zu beschäftigen und dazu Anmerkungen zu machen: 1) Die italienische Geschichte des 19. Jahrhunderts, mit besonderem Blick auf die Ausbildung und Entwicklung der intellektuellen Gruppen; 2) Die Theorie der Geschichte und der Geschichtsschreibung; 3) Der Amerikanismus und Fordismus.“ (Gramsci 2008, S. 228)

Gramsci betrachtete Croce als den ersten großen Theoretiker nach dem *risorgimento*, dem es gelang, die Aufmerksamkeit energisch auf die Bedeutung des ethisch-politischen Moments in der Entwicklung der Geschichte zu lenken. So verursachte der idealistische Historizismus von Croce die Auflösung der gegenwärtigen Interpretationen des Marxismus, grob mechanistisch, positivistisch, evolutionistisch, zugunsten des Menschen als einzigem Protagonisten der Geschichte. Aber genau an diesem Punkt fragt sich Gramsci, wer dieser Mensch sei, den Croce meint, und behauptet, dass es sich um jenen handelt, der in einer abstrakten Idee auf der Ebene des hegelschen Geistes verankert ist, und versichert, dass der Historizismus von Croce in der theologisch-spekulativen Phase verbleibt, während die historizistische Konzeption der Wirklichkeit in der Philosophie der Praxis von allen Resten der Transzendenz und der Theologie befreit wurde (Gramsci 1991 ff., S. 1240 ff., H10/II § 8).

In dieser historisch-philosophischen Auseinandersetzung kämpfen die Philosophien jeder Epoche untereinander und auch gegen die vorhergehenden Philosophien, die oft aus ihrer Asche in neuen, zeitgemäßen Ansichten wiedergeboren werden und die als ideologisch-kulturelle Mittel funktionieren, um die Hegemonie der herrschenden Klassen jeder Epoche zu stärken. Deshalb argumentiert Gramsci so gern mit dem Idealismus von Croce, der gleichzeitig von der Philosophie der Praxis ausgeht, um seine eigene zu hervorzuheben. Gramsci fragt sich, ob das, was Croce mit Hegel macht, nicht eine reaktionäre Reform sei. Wenn dem so wäre, reduziere Croce nicht nur die Philosophie der Praxis auf das Studium des ethisch-politischen Moments und kehre damit zur idealistischen und spekulativen Philosophie zurück, sondern dies impliziere auch eine „regressive“ dialektische Überwindung. Wobei er von Hegel das Reaktionärste bewahrt, während er der Philosophie der Praxis das vitale Konzept der Einheit der Gegensätze unter Spannung entzieht und gleichzeitig an die Möglichkeit einer „sogenannten Dialektik der Unterschiedenen“ denkt (Gramsci 1991 ff., S. 1238, H10/I § 7).

Der anfängliche Idealismus,⁹ der sich langsam mit der sozialistischen Ideologie vermengte, war die erste Prämisse, die der junge Gramsci in die Praxis umsetzte. Und genau zu dieser Zeit der Gestaltung einer neuen Ordnung schlug der Sarde seine ersten Überlegungen über die Schule und das Prinzip der Erziehung vor. Dieser Diskurs war stark mit dem politischen Kampf, den er zu führen begann, verbunden. Daraus ergibt sich eine grobe Kritik am bürgerlichen Schulwesen und auch an bestimmten Schattierungen der sozialistischen Schulpolitik.

Die Besonderheit von Gramscis Sorge um Bildung und Pädagogik liegt darin, die Komplexität der pädagogischen Probleme als einen inhärenten Teil der kulturellen und politischen Probleme zu begreifen, der untrennbar mit dem Zusammenleben von Männern und Frauen verbunden ist. So möchte ich betonen, dass Gramscis Berufung, aus dem „Hier und Jetzt“ eine neue, auf der Präfiguration basierende Ordnung zu generieren, eine weit gefasste Konzeption des bestehenden Politisch-Sozialen und vor allem eine Einschätzung der Möglichkeiten der Transformation zugrunde liegt. Auch deshalb charakterisiere ich sie oben als eine „integrale“ Konzeption des pädagogischen Problems. Im Folgenden werde ich versuchen, dieser Komplexität und der Produktivität des italienischen Denkens Rechnung zu tragen.

2. Die Reflexionen des jungen Gramsci: Pädagogik und präfigurative Praxis

Obwohl die Gefängnishefte das am meisten verbreitete und analysierte Werk Gramscis darstellen, wurde die ursprüngliche Entwicklung bestimmter Hypothesen, die mit dem Bildungsproblem verbunden sind, nur selten daraus hervorgehoben. Vielmehr, und das zu Recht, wurde die Konzeptionen bezüglich des Staates, der Rolle des Intellektuellen etc. betont, die sich in den Notizen zu den Gefängnisheften widerspiegeln, die zu Gramscis Gefängniszeit gehören.

Ich habe oben erwähnt, dass einer der Ansprüche dieses Textes darin besteht, die weniger bekannten Reflexionen des Italieners herauszuarbeiten. So werde ich nun auf das Interesse des jungen Gramsci (grob gesprochen zwischen 1916 und 1919) eingehen, am sozialen und kulturellen Leben Turins verstärkt teilzunehmen und Beiträge zu einer kritischen Konzeption der pädagogischen Praxis zu

9 Mario Manacorda weist in der Einleitung zu *L'alternativa pedagogica* (2012) darauf hin, dass „das Festhalten am Idealismus für ihn keine rein passive Rezeption war, sondern es sollte ihm dienen, so wie der Hegelianismus Marx diente, um über den Materialismus des 17. Jahrhunderts der zeitgenössischen reformierenden Philosophen hinauszugehen“ (Manacorda 2012, S. 11).

leisten. Ich möchte daher darauf hinweisen, dass es keinen scharfen Schnitt zwischen dem Aktivist:innen von *L'Ordine Nuovo* und dem aktiven Denker der Gefängnishefte gibt, auch wenn die Aussagen während seiner Gefängniszeit deutlicher sind und offenbar aus der unmittelbar vorhergehenden jugendlichen Phase hervorgehen.

Um 1914 begann Gramsci, über die Berufsschule und die Volksuniversität nachzudenken und versuchte, andere Formen der kulturellen Organisation vorzuschlagen, was kurz gesagt eine andere Art des Denkens über das Politische und Bildung als unauflösbares Paar implizierte. Diese anderen Wege zur Lösung des Bildungsproblems zeigen sich eng verbunden mit den Gründungen von Vereinen, Verbänden, Denkkreisen, die wiederum eng mit den Aktionen der Arbeiterklasse verknüpft sind, das heißt mit den Gewerkschaften und Parteien. So schreibt Gramsci in *Il grido del popolo*:

„das Problem der Erziehung ist das ultimative Klassenproblem und kann nur vom Standpunkt der Klasse aus gelöst werden, der die einzige Sache ist, die die proletarische Bewertung der sozialen Institutionen und Gesetze erlaubt. [...] Wir müssen Anhänger der freien Schulbildung werden und die Freiheit erobern, unsere Schule zu schaffen.“ (zit. n. Broccoli 1983, S. 42)

Wie wir sehen, urteilte Gramsci ausgehend von einer integralen Konzeption der sozialen Totalität, dass der Kampf gegen das System an drei Fronten geführt werden sollte: der ökonomischen, der politischen und der ideologischen, die letztlich auf das Bewusstsein reduziert werden, das die Spontaneität überwindet und uns erlaubt, die Bedingungen für die Verwirklichung des Subjekts anzunehmen, seine Entwicklung und die Entfaltung der sozialen Widersprüche zu verstehen usw. Daraus leitet sich auch die Bedeutung von Bildung und die Stimulierung des gesunden Menschenverstandes in den subalternen Klassen ab.

Die ideologisch-politischen Phänomene werden von Gramsci besonders behandelt. Er beschäftigt sich nicht nur mit ausgeklügelten und kohärenten Denksystemen, sondern auch mit den verstreuten und sich selbst widersprechenden Manifestationen, die den gesunden Menschenverstand ausmachen, in dem sich Denkweisen unterschiedlichster Herkunft verschachteln. Zu den Inhalten des gesunden Menschenverstandes gehört ein Weltbild, das allerdings nicht bewusst und kritisch ausgearbeitet wurde: „Der Alltagsverstand ist die in einer historischen Epoche in der Volksmasse verbreitete Weltauffassung“ (Gramsci 1991 ff., S. 1064, H8 §213). Der gesunde Menschenverstand ist „die Folklore der Philosophie“, aber auch das Vorzimmer der wahren Philosophie, die in den Massen verkörpert werden wird (Gramsci 1991 ff., S. 2180, H24 §4).

Nach den Worten des Italieners „konnten die untergeordneten Klassen aller bekannten Gesellschaften per Definition keine ausgearbeiteten, systematischen

und politisch organisierten und zentralisierten Auffassungen haben“ (Gramsci 1991 ff., S. 2215, H27 § 1); jedoch kann sie nun „ein Prozess der organischen Entwicklung [...] vom einfachen gesunden Menschenverstand zu einem kohärenten und systematischen Denken“ führen (Gramsci 1991 ff., S. 2173, H24 § 3). Der gesunde Menschenverstand des Volkes erscheint als notwendige Bedingung dieses Prozesses; und eine rationalistische Psychologie endet damit, dass sie die eventuellen Abweichungen des kathartischen Moments auf eine mangelnde politische Bildung zurückführt, das heißt auf Fehler in der Arbeit der organischen Intellektuellen (Adamson 1980, S. 147 ff.). Sicherlich gibt es dort eine Spannung, die ins Gegenteil abgeleitet:

„die Veränderungen in den Denkweisen, den Glaubensinhalten, den Meinungen treten nicht durch rasche, simultane und verallgemeinerte ‚Explosionen‘ ein, sie treten hingegen fast immer durch ‚sukzessive Kombinationen‘ nach äußerst disparaten und ‚qua Autorität‘ nicht kontrollierbaren ‚Formeln‘ ein.“ (Gramsci 1991 ff., S. 2178, H24 § 3)

Und die eigene „über den gesunden Menschenverstand hinausgehende und kritisch gewordene Konzeption des Realen“ bewegt sich „in noch engeren Grenzen“ (Adamson 1980, S. 147 ff.).

Für Gramsci bedeutet die Kritik des gesunden Menschenverstandes nicht, sich lehrbuchmäßig mit den „spontanen Gefühlen der Massen“ auseinanderzusetzen: Es geht nicht darum, erneut „ex novo eine Wissenschaft ins Individualleben ‚Aller‘ einzuführen, sondern eine bereits bestehende Aktivität zu erneuern und ‚kritisch‘ zu machen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1382, H11 § 12). Die sehr konkrete Erfahrung der Massen erzeugt einen Kern von gesundem Menschenverstand, auch wenn dieser dazu neigt, die gesunden Reaktionen, die er fördert, einzubalsamieren. (Gramsci 1991 ff., S. 1378, H11 § 12): Denn in jedem Fall – und gegen jede reproduktive Lesart – schränkt das Weltbild der herrschenden Klassen „das originale Denken der Volksmassen negativ begrenzt, ohne es [...] positiv zu beeinflussen“ (ebd., S. 1394, H11 § 13). Wie Georges Sorel bemerkte: „Es wäre unmöglich, sich das Verschwinden der kapitalistischen Herrschaft vorzustellen, wenn wir nicht wüssten, dass in der Seele des Arbeiters immer ein brennendes Gefühl der Revolte vorhanden ist“ (Sorel 1950, S. 151). Gramsci wiederholt dies, wenn er die Einheit von Theorie und Praxis als einen historischen Prozess interpretiert,

„dessen elementare und primitive Phase im Gespür für ‚Unterscheidung‘, ‚Loslösung‘, gerade erst instinktive Unabhängigkeit besteht und das bis zum wirklichen und vollständigen Besitz einer kohärenten und einheitlichen Weltauffassung fortschreitet“ (Gramsci 1991 ff., S. 1384, H11 § 12).

Es existiert immer ein Konformismus, ein Sinn für die „Normalität“ dessen, was immer war, und der Alltagsverstand drückt diesen Konformismus aus. Intellektuelle, die zu Führenden (Spezialist:innen und Politiker:innen) werden, können den Alltagsverstand in einem antikonformistischen und transformativen Sinne neu orientieren und die darin enthaltenen „Kerne des gesunden Menschenverstandes“ entwickeln. Auf die gleiche Weise warnt Gramsci vor der Heterogenität des gesunden Menschenverstandes: „Der Alltagsverstand ist eine chaotische Ansammlung disparater Auffassungen, und in ihm läßt sich alles finden, was man will“ (Gramsci 1991 ff., S. 1396, H11 § 13).

In Übereinstimmung mit dem, was hier zum Ausdruck gebracht wird, gebe ich zu bedenken, dass es schwierig ist, innerhalb der marxistischen Tradition einen Autor oder eine Autorin zu finden, der oder die über eine so dogmatische Idee nachgedacht hat wie Gramsci, der sich auf das Erziehungsprinzip bezieht als eine inhärente Schöpfung der in der Populärkultur verwurzelten Kerne des gesunden Menschenverstandes. Das Erziehungsprinzip bezieht sich bei ihm auf das Fundament, das die Grundschulen seiner Zeit unterstützte: der Begriff der Arbeit.

„Der Begriff und die Tatsache der Arbeit (der praktisch-theoretischen Tätigkeit) ist das der Grundschule immanente Erziehungsprinzip, da die gesellschaftliche und staatliche Ordnung (Rechte und Pflichten) durch die Arbeit in die Naturordnung eingebracht und {mit ihr} identifiziert wird. Der Begriff des Gleichgewichts zwischen Gesellschaftsordnung und Naturordnung auf der Grundlage der Arbeit, der praktisch-theoretischen Tätigkeit des Menschen, schafft die ersten Elemente eines von aller Magie und Zauberei befreiten intuitiven Weltverständnisses und gibt den Anlaß für die Weiterentwicklung einer historischen, dialektischen Weltauffassung, um die Bewegung und das Werden zu begreifen, die Summe der Anstrengungen und Opfer abzuschätzen, welche die Gegenwart der Vergangenheit abgefordert hat und welche die Zukunft der Gegenwart abfordert, das Gegenwärtige als Synthese des Vergangenen, aller vergangenen Generationen zu begreifen, das sich in die Zukunft hinein entwirft.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1522, H12 § 2)

In diesem Sinne ist die pädagogische Beziehung mit den Kategorien Ideologie, Religion, Folklore verbunden und wird ebenso als befreiende und politische Praxis dargestellt, die in der hegemonialen Beziehung die wahre Religion der Freiheit und die Vollendung der Philosophie in der menschlichen Freiheit zu verwirklichen sucht.

Das pädagogisch-erzieherische Verhältnis nach Gramsci bedeutet kein bloßes kulturelles Zugeständnis, sondern vor allem die Überlagerung der Sozialgeschichtlichkeit mit dem historischen Bewusstsein des Subjekts, das heißt das Verstehen des Männlichen und Weiblichen in der Gesamtheit der Geschichte und ihrer Dialektik.

3. „Eine Schule erschaffen“:¹⁰ Der pädagogische Bericht als befreiende Aktivität

Es genügt, das Dekret über die Volkserziehung (1917) zu lesen, das vom Kommissariat für öffentliche Erziehung in der Hitze der Ereignisse vom Oktober 1917 verfasst wurde, um zu erkennen, wie viel Sinn der propositionale Ansatz hatte, den Gramsci so eindringlich auf den Seiten von *Il grido del popolo* und dann in *L'Ordine Nuovo* verkündete. Dort wird ein großer Unterschied zwischen Lehre und Bildung gemacht und die eine autonome Bildung als Notwendigkeit benannt:

„Es ist notwendig, auf den Unterschied zwischen Unterricht und Erziehung hinzuweisen. Unterrichten ist die Weitergabe von bereits definiertem Wissen durch den Lehrer an den Schüler. Bildung ist ein kreativer Prozess. Im Laufe des Lebens wird die Persönlichkeit des Menschen ‚ausgebildet‘, erweitert, bereichert, bekräftigt und vervollkommen. Die arbeitenden Massen des Volkes – Arbeiter, Soldaten, Bauern – brennen vor Verlangen, lesen und schreiben zu lernen, in alle Wissenschaften eingeweiht zu werden. Aber sie streben auch nach Bildung, die ihnen weder vom Staat noch von Intellektuellen, von nichts und niemandem außer ihnen selbst gegeben werden kann. In dieser Hinsicht können die Schule, das Buch, das Theater, das Museum usw. nur eine Hilfe sein. Die Masse des Volkes muss sich ihre Kultur selbst schaffen.“ (Lunacharsky 1959, S. 306)

Die Resonanz der Ersten Panrussischen Konferenz der Proletkult-Organisation, die zwischen dem 15. und 20. September 1918 stattfand, wird in dem später in *L'Ordine Nuovo* verkörpertem Bildungsprojekt sichtbar, das sich auf die didaktische und kreative Arbeit jeder Kultur- und Bildungsinitiative konzentriert, die aus dem Herzen der subalternen Klassen hervorgeht. Anatoli Lunacharsky (1978, S. 470) empfiehlt, dass der Proletkult

„all sein Interesse auf die Studienarbeit konzentrieren soll, auf die Entdeckung und Förderung der ursprünglichen Begabung der Arbeiter, auf die Schaffung von Kreisen von Schriftstellern, Künstlern und allerlei jungen Gelehrten aus der Arbeiterklasse, auf die Schaffung von verschiedenen Arten von Studien und vitalen Organisationen auf allen Gebieten der materiellen und geistigen Kultur.“

Aus einer kursorischen Lektüre von *L'Ordine Nuovo* können wir eine doppelte Dimension des Kultur- und Bildungsstreits ableiten: einerseits eine gnadenlose Kritik am Bestehenden, andererseits die Notwendigkeit, eine Institutionalität zu schaffen, die neue Werte und die Interessengemeinschaft verkörpert. So erfordert

10 Formulierung von Palmiro Togliatti (1919) in *L'Ordine Nuovo* 26 (in Gramsci 1975, S. 34).

die pädagogische Praxis ein alltägliches Ringen um die Bedeutung auf der ideologisch-kulturellen Ebene, eine Konzeption der ideologisch-politischen Konstruktion, die sich am deutlichsten an dem von Gramsci entwickelten Hegemoniebegriff bemerkbar machen wird, vor allem in dem Bereich, dem wir später einen privilegierten Platz widmen werden.

Marcos del Roio (2006, S. 111) erkennt, dass die Ordinovisten-Schule nicht dazu gedacht war, die Arbeiter:innen auf eine ihnen fremde Welt vorzubereiten. Im Gegenteil, es ging darum, das Solidaritätsprinzip und das für ihr tägliches Leben als Produzenten typische Know-how zu stärken, das bereits erworbene Wissen in den öffentlichen Raum, der durch den Streik, die Wahl und die Debatte entstanden ist, zu integrieren. Obwohl ihr Zweck darin bestand, „das Proletariat für die Selbstverwaltung der Produktion und für die öffentliche Verwaltung zu erziehen“, verstanden als Selbstverwaltung, sollten in der Schule der Arbeit auch die von der eigenen Arbeiterklasse erzeugten Intellektuellen kultiviert werden, unter Bedingungen, um eine neue Kultur zu schaffen, die sich von der bürgerlichen und auch reformistischen Intellektualität unterscheidet und ihr entgegengesetzt ist.

In *Crónica del „Orden Nuevo“ XXII*, veröffentlicht in *L'Ordine Nuovo* (1919), lesen wir:

„Und wir haben sie an unserer Seite gesehen, voll, aneinander geklebt auf den unbequemen Bänken und in dem engen Raum, diese ungewöhnlichen Schüler, die meisten von ihnen nicht sehr jung, jenseits des Alters, in dem das Lernen etwas Einfaches und Natürliches ist, alle deshalb nach einem Tag im Büro erschöpft, mit tiefster Aufmerksamkeit im Verlauf des Unterrichts folgend, sich bemühend, Notizen zu machen, zuverlässig fühlend, dass zwischen demjenigen, der spricht und demjenigen, der zuhört, ein lebendiger Kanal der Intelligenz und Sympathie aufgebaut wurde. Dies wäre nicht möglich, wenn in diesen Arbeitern nicht der Wunsch zu lernen aus einem Weltbild entspringen würde, das sie das Leben selbst gelehrt hat und das sie als notwendig erachten, um es vollständig zu besitzen, um es vollständig leben zu können. Es ist eine Einheit, die bereits existiert und die die Lehre wiederzubeleben sucht; es ist eine lebendige Einheit, die in den bürgerlichen Schulen vergeblich versucht wird zu schaffen.“
(Gramsci 1975, S. 467)

Es lohnt sich, einen der Absätze wiederzugeben, der die Dynamik des Funktionierens der unterrichteten Kurse erklärt, was ergänzend zu dem, was das vorhergehende Zitat besagt, eine kritische pädagogische Konzeption in Bezug auf die traditionelle Bildung explizit macht. Die Erfahrung der Selbstschulung der Arbeiter:innen, verbunden mit der Vorstellung von Autonomie als Fähigkeit zur Debatte und des Schaffens, ist einer der Aspekte, der aus meiner Sicht die

Singularität im Verständnis von Bildungsprozessen bezeichnet. In den aufeinander folgenden Ausgaben von *L'Ordine Nuovo* erscheinen Artikel, die mit der Herausforderung der pädagogischen Praxis in einer Übergangsgesellschaft verbunden sind, in der verschiedene Autor:innen die Notwendigkeit der „Wiedervereinigung der Schule mit dem Leben der Produktion“ sehen. Diesbezüglich bemerkt Eric Hobsbawm in einem an Gramsci adressierten Kapitel:

„Wenn Gramsci von der Rolle der Produktion im Sozialismus spricht, dann nicht einfach als Mittel zur Schaffung einer Gesellschaft des materiellen Überflusses, obwohl wir am Rande bemerken sollten, dass er keinen Zweifel an der Priorität der Maximierung der Produktion hatte. Der Grund dafür war, dass der Platz des Menschen in der Produktion im Mittelpunkt seines Bewusstseins im Kapitalismus stand; weil die Erfahrung der Arbeiter in der großen Fabrik die natürliche Schule dieses Bewusstseins war. Gramsci neigte dazu, vielleicht im Lichte seiner Erfahrungen in Turin, die große moderne Fabrik nicht so sehr als einen Ort der Entfremdung zu sehen, sondern eher als eine Schule für den Sozialismus. Aber es ging darum, dass die Produktion im Sozialismus deshalb nicht einfach als ein separates technisches und ökonomisches Problem behandelt werden konnte, sondern gleichzeitig und aus seiner Sicht vor allem als ein Problem der politischen Bildung und der politischen Struktur behandelt werden musste. Auch in der in dieser Hinsicht fortschrittlichen bürgerlichen Gesellschaft sei der Begriff der Arbeit pädagogisch zentral, denn die ‚Entdeckung, dass die Gesellschafts- und Naturordnung durch die Arbeit, durch die theoretische und praktische Tätigkeit des Menschen vermittelt wird, schafft die ersten Elemente einer von aller Magie und allem Aberglauben freien Weltanschauung. Sie bildet die Grundlage für die spätere Entwicklung eines historischen, dialektischen Weltbildes, das Bewegung und Veränderung begreift, ‚dass die gegenwärtige Welt als eine Synthese der Vergangenheit, aller vergangenen Generationen, begreift, die sich in die Zukunft projiziert. Das war die eigentliche Grundlage der Volksschule.‘ (Hobsbawm 2011, S. 322 f.)

In Hobsbawms Worten lässt sich die privilegierte Verbindung erkennen, die Gramsci schon in seiner Jugend theoretisch und praktisch betonte. Ich beziehe mich auf die notwendige Brüderlichkeit der pädagogischen Reflexion mit dem strategischen Denken der sozialen Transformation. Mit anderen Worten: Gramscis Verständnis von Schule, Bildung und Didaktik ist keine Ergänzung, kein Anhang zur historischen Realität, sondern deren Grundlage. Hier liegt meiner Meinung nach, das Potential der gramscianischen Reflexion im Hier und Jetzt für das aktuelle sozialwissenschaftliche Denken.

Bereits in seiner traurigen Gefängniszeit äußerte Gramsci seine Meinung zur Bildungsreform, die ab 1923 vom faschistischen Erziehungsminister Giovanni

Gentile entworfen und umgesetzt wurde;¹¹ eine Reform, die kurzzeitig die Tendenzen zur Segmentierung zwischen Primär-, Sekundär- und Hochschulbildung und innerhalb jeder von ihnen vertiefte. In diesem Zusammenhang erinnert Gramsci daran, dass die elementaren, traditionellen, universalistischen Schulen „auf dem Prinzip der Arbeit“ gegründet wurden (Gramsci 1991 ff., S. 1518, H12 § 1). Er versteht darunter nicht die Ausbildung zu einer Beschäftigung, sondern eine Bildung, die das Wissen der Naturgesetze mit dem Wissen der Gesetze der Gesellschaft verbindet, die der Mensch zur Regelung des sozialen und produktiven Lebens schafft und die er verändern kann. Er versteht die Arbeit als eine theoretische und praktische Tätigkeit und schlägt eine einzige, gemeinsame Schule für die intellektuelle und manuelle Entwicklung vor, die die Geschichte des Menschen und der Dinge lehrt, die die Grund- und Sekundarschulbildung zusammenführt und die Arbeit als pädagogisches Prinzip hat.

Angesichts der Neigung, Gramsci als apolitischen Kulturalisten zu lesen, muss man sich mit Héctor Agosti (2005) daran erinnern, dass bei Gramsci die Kultur keine Ergänzung zur Politik ist, sondern dass sie selbst politisch ist und dass der Kampf um die sozialökonomische Erneuerung gleichzeitig und notwendigerweise ein Kulturkampf ist. Ebenso erinnern sowohl Paulo Freire (2008) als auch Henri Giroux (2007) an den politischen Charakter von Bildung und fordern, die Pädagogik politischer und die Politik pädagogischer zu gestalten.

„Es wird oft gesagt, und wir haben es auch gesagt, dass in Italien zu viel Wert auf die Schule des uneigennütigen Wissens gelegt wird, während die Schule der Arbeit vernachlässigt wird. Doch Minister Ruffini zeigt, dass er auf beides keinen Wert legt. Er glaubt, dass sich die Qualität der Schule ändern kann, wenn die Schüler in die Fabrik gehen. Aber wer ernsthaft arbeitet, kann nur mit großer Willensanstrengung erzeugen

11 In der italienischen Bildungspolitik lassen sich drei Perioden feststellen: die erste, die von Minister Gentile geprägt ist; eine zweite von 1924, die von der Politik der Anpassung der Reform von Gentile geprägt ist; eine dritte von 1934, in der der Staat seinen Übergang von der liberalen zur totalitären Politik erlebt hat. In der ersten Periode der Bildungspolitik Mussolinis sticht die Zustimmung zur organischen Reform des Bildungssystems von Gentile im Jahre 1923 hervor. Mussolini traf die Entscheidung, Gentile als Minister für Bildung zu ernennen, weil er die Bildungsphilosophie des Neo-Hegelianismus für nützlich für seine Interessen hielt. Gentiles Erziehungsphilosophie basierte auf einer besonderen Konzeption des Staates und der Autorität. Gentile verteidigte die Theorie eines Staates als die höchste Form der geistigen Realität, in der der Wille und die Freiheit des Bürgers notwendigerweise übereinstimmen müssen. Der Philosoph betrachtete den Staat als eine ethische Substanz, in der das Gewissen des Individuums und die Synthese der individuellen Gewissen zusammenfallen sollten. Mussolini stimmte mit Gentile in dieser Vision des Staates überein, besonders in der Anerkennung der Autorität des Staates für die Möglichkeit der Befreiung und der vollständigen Verwirklichung des Individuums (Ostenc 1980, S. 34). Abgesehen von der besonderen Konzeption des Staates wurde Gentiles Bildungsphilosophie durch das Prinzip der Meritokratie, die in ein strenges System von Prüfungen verwandelt wurde, definiert.

werden. Sie so zu verwirren, wie es geschieht, ist eine der vielen pädagogischen Verirrungen, die verhindern, dass der Schulunterricht in Italien eine ernsthafte Sache ist. Lasst die Schule nur für diejenigen sein, die die notwendige Eignung, Intelligenz und den Willen haben, und lasst die Schule nicht nur ein Privileg für diejenigen sein, die es sich leisten können. Befreien Sie Schulen von Eindringlingen, von zukünftigen Misserfolgen und zwingen Sie sie, dort zu arbeiten, wo sie am nützlichsten sind. Lasst die Schule wirklich eine Schule sein und lasst die Fabrik keine Strafe sein, damit eine Generation nützlicher Männer erreicht wird.“ (Gramsci 2009, S. 57)

Gramsci schlägt vor, dass sich die traditionelle Bildung um die Arbeit dreht, weil sie versucht, beide Ordnungen des Wissens zu vermitteln und der produktiven und kulturellen Entwicklung der Gesellschaft zu entsprechen. Mit dem Begriff des „Erziehungsprinzips“ versucht er jedoch, eine andere Art der Artikulation von Schule, Bildung und Arbeit zu schaffen: Die pädagogische Beziehung muss universalisiert werden, sie muss in der Gesellschaft als Ganzes und in jedem Einzelnen in Bezug auf die anderen gegeben sein.

Das von Gramsci angestrebte Erziehungsprinzip neigt dazu, ein Gleichgewicht zwischen Schule und Leben, zwischen der sozialen Ordnung und der natürlichen Ordnung zu schaffen, denn der Begriff des Gleichgewichts zwischen

„der sozialen Ordnung und der natürlichen Ordnung auf der Grundlage der Arbeit, der theoretischen und praktischen Tätigkeit des Menschen, schafft die ersten Elemente einer Intuition der Welt, die von aller Magie und Hexerei befreit ist, und gibt Anlass zur Weiterentwicklung eines historischen, dialektischen Weltbildes.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1522, H12 § 2)

Es ist also zu beachten, dass das Ergebnis, das bei der Entwicklung und Anwendung der Praxisphilosophie als kritische, intellektuelle Methode angestrebt wurde, kurz gesagt, pädagogisch und prägend war: die Schaffung eines selbst-reflektierenden, selbstverwalteten, selbstzentrierten und völlig selbstbewussten sozialen Subjekts. Dieses historische Subjekt würde als das kontingente Ergebnis der historischen Disposition und des Kampfes der aktiven gesellschaftlichen Kräfte im Konflikt konfiguriert werden.

Vielleicht war dies der Grund für die Betonung der Analyse der Kräfteverhältnisse als eine der zentralen intellektuellen Aufgaben des politischen Kampfes und als eine der härtesten Herausforderungen für die Politikwissenschaft und Kunst. Für Gramsci sind Politik, Philosophie und Kultur untrennbare Elemente: Die bewusste, freiwillige, politische Intervention in alle Existenzbedingungen konstituiert eine Politik des Wissens, ein politisches Programm der Gesellschaftskritik und der Kulturreform: „[...] daher ist es nicht möglich, Philosophie und Politik zu trennen, und es wird gezeigt, dass die Wahl und Kritik einer Weltanschauung auch eine politische Tatsache ist“ (Gramsci 1991 ff., S. 1378, H11 § 12).

4. Für eine Pädagogik der Praxis: Die Debatte zu Politik und Hegemonie

„[D]ie Rolle der Bildung ist souverän, sowohl für die Ausarbeitung geeigneter und adäquater Strategien zur Veränderung der objektiven Bedingungen der Reproduktion als auch für die bewusste Selbsttransformation der Individuen, die aufgerufen sind, die Schaffung einer radikal anderen metabolischen Gesellschaftsordnung zu konkretisieren. [...] Daher ist es nicht verwunderlich, dass in der marxistischen Konzeption die effektive Transzendenz der Selbstentfremdung als eine unausweichliche Bildungsaufgabe verstanden wird.“ (Mészáros 2008, S. 16)

Wie bereits erwähnt, wird es die Phase der Kerkerhaft sein, in der Gramsci die größte theoretische Ausarbeitung vornehmen wird, die in den bekannten Gefängnisheften zu finden ist. Die interessanten Notizen zu so vielen Epochenthemen sind leider Teil einer Produktion, die wir als fragmentarisch bezeichnen müssen. Einige dieser wertvollen intellektuellen Ausarbeitungen Gramscis drehen sich um Bildungsfragen. Die Briefe, die er an seine Verwandten schickte, sind zum Beispiel ein unermüdlicher Diskurs über Bildung im molekularen Sinne, der perfekt mit den Ideen kompatibel ist, die das Politische von einem universellen Charakter her verstehen. Abhandlungen, die später zentraler Teil der Schrift sein werden, die in der ersten Zusammenstellung der Gefängnishefte von Palmiro Togliatti als *Die Bildung der Intellektuellen und die Organisation der Kultur* bekannt wird.

Zum Beispiel sind Amerikanismus und Konformismus – eine Debatte, die darauf abzielt, über das Wesen der Spontaneität der Massen und ihren Platz in der Industriegesellschaft nachzudenken – zwei Themen, die viele Briefe und Notizen in seinen Heften sowie die glühende Sorge um die Intellektuellen behandelten.

Gramsci verstand, dass die politisch-erzieherische Beziehung, aus der der Staat den Konsens erzielt, eine Lebensauffassung verbreitet und somit ein homogenes und unfruchtbares kollektives Bewusstsein ausbildet. Mit anderen Worten, die Intellektuellen stellen das Instrument der Überlegenheit dar, die in jeder Gesellschaft von den dominanten Schichten ausgespielt wird, was Gramsci als intellektuelle und moralische Führung definiert und als Hegemonie bekannt wurde.

„Wenn man zwischen Intellektuellen und Nicht-Intellektuellen unterscheidet, bezieht man sich in Wirklichkeit nur auf die unmittelbare gesellschaftliche Funktion der Berufskategorie der Intellektuellen, man berücksichtigt also die Richtung, in welcher der Schwerpunkt der spezifischen beruflichen Tätigkeit liegt, ob auf der intellektuellen Ausarbeitung oder der nervlich-muskulären Beanspruchung. Das bedeutet, daß man zwar von Intellektuellen reden kann, nicht aber von Nicht-Intellektuellen, weil es Nicht-Intellektuelle nicht gibt. Aber gerade dieses Verhältnis zwischen Beanspruchung zerebral-intellektueller Ausarbeitung und nervlich-muskulärer Beanspruchung ist nicht immer gleich, folglich ergeben sich verschiedene Grade spezifischer

intellektueller Tätigkeit. Es gibt keine menschliche Tätigkeit, aus der man jeglichen intellektuellen Beitrag ausschließen kann, der homo faber läßt sich nicht vom homo sapiens trennen. Jeder Mensch entfaltet schließlich außerhalb seines Berufs irgendeine intellektuelle Tätigkeit, ist also ein ‚Philosoph‘, ein Künstler, ein Mensch mit Geschmack, hat teil an einer Weltauffassung, hält sich an eine bewußte moralische Richtschnur, trägt folglich dazu bei, eine Weltauffassung zu stützen oder zu verändern, das heißt, neue Denkweisen hervorzurufen.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1531, H12 § 12)

Unter Berücksichtigung des vorhergehenden Zitats wird man feststellen, dass Gramsci zufolge die Vertiefung über die Rolle, die die Intellektuellen in der kapitalistischen Gesellschaft einnehmen, auch die Durchdringung des Bildungsproblems als Möglichkeit der Konstruktion von Hegemonie impliziert: die pädagogische Bildungsfrage erhält auf diese Weise neben einem politischen Substrat eine unbestreitbare kulturelle Komponente. Tatsächlich zielt Hegemonie nicht nur auf die Bildung eines kollektiven Willens ab, der in der Lage ist, einen neuen Staatsapparat zu schaffen und die Gesellschaft zu transformieren, sondern auf die Ausarbeitung und damit auf die Diffusion und Realisierung eines neuen Weltbildes, welches hier im Mittelpunkt des Interesses steht (Broccoli 1983; Coben 2001; Gramsci 1991 ff.).

Jede Möglichkeit, neue Bedeutungen zu schaffen, ist mit einer pädagogischen Herausforderung verbunden, weswegen der Begriff der Hegemonie in der Tat eine Erhellung und Klärung der Artikulation zwischen pädagogischer Praxis und Ideologie darstellt (Broccoli 1983; Coben 2001; Gramsci 1991 ff.). Da die Ideologie „eine Konzeption des Staates ist, die sich implizit in der Kunst, im Recht, in der wirtschaftlichen Tätigkeit, in allen Manifestationen des intellektuellen und kollektiven Lebens manifestiert“ (Gramsci 1991 ff., S. 1380, H11 § 12), führt die Möglichkeit ihrer Transformation zur Wahrnehmung von politischer Praxis.

Gleichzeitig kann die pädagogische Konstruktion in der Kategorie gesehen werden, die Freire (2008) „Bewußtwerdung“ nannte, verstanden als das Erwachen eines kritischen Bewusstseins, aus dem heraus die Unterdrückten einen dialogischen praktischen Prozess der Selbsterkenntnis anstreben, um ihre Situation oder ihren sozialen Zustand zu verändern (Freire 2008, S. 97; Coben 2001, S. 90). Ein weiterer gescheiter gramscianischer Begriff, weil er eminent politisch ist und eine prozessuale Vision des historischen Prozesses wie auch der verschiedenen Momente der Artikulation zwischen Struktur und Überbau darstellt, ist der der „Katharsis“. Mit diesem Begriff bezeichnet er

„den Übergang vom rein ökonomischen (oder egoistisch-leidenschaftlichen) Moment zum ethisch-politischen Moment, d.h. die überlegene Ausarbeitung der Struktur im Überbau im Gewissen der Menschen. Das bedeutet auch den Übergang vom Objektiven zum Subjektiven und von der Notwendigkeit zur Freiheit. [...] Die Fixierung des kathartischen Moments wird so, so scheint es mir, zum Ausgangspunkt der gesamten

Philosophie der Praxis; der kathartische Prozess fällt mit der Synthesekette zusammen, die sich aus der dialektischen Entwicklung ergibt.“ (Gramsci 2003, S. 47)

Weit entfernt von den Vorwürfen, die Gramscis Werk als deterministisch oder ökonomistisch anfechten, ist es notwendig, noch einmal zu betonen, dass Gramscis Beiträge darauf ausgerichtet sind, die Unterwerfung des Menschen unter jede Struktur, unter jeden ökonomischen Faktor begrifflich und operativ zu überwinden. Die Wirksamkeit der Idee der Katharsis liegt in der Behauptung, dass Philosophie und Praxis, wie sie von Gramsci konzipiert wurden, dazu führen, die Bestimmungen eines entfremdenden Systems zu entkräften, das den Menschen im Materiellen desubjektiviert und die Kultur in eine Verkommenheit des Lebens verwandelt.

Der Materialismus Gramscis hofft, „die Spaltung der Menschen und die der Menschheit eigenen Ungleichheiten, die drohen, die einen in die intellektuelle Passivität und die anderen in den romantischen Intellektualismus derer, die vom wirklichen Leben abgekoppelt bleiben, zu überwinden“ (Manacorda 2012, S. 32).

Zusammenfassend weise ich darauf hin, dass die Motivation für diesen Text dem entspricht, was für eine Anpassung eines alternativen pädagogischen Diskurses wiedergewonnen werden muss: die relationale, ganzheitliche und pragmatische Perspektive, die Gramsci in seiner intellektuellen Produktion eingenommen hat.

Auf diese Weise ist es möglich, den wichtigsten Beitrag Gramscis aus der Konzeption des Bildungsprozesses im Allgemeinen und der Schule im Besonderen in zweifacher Hinsicht wirksam abzuwägen: als Instrument der Hegemonie, das darauf abzielt, eine gewisse gesellschaftliche Duldung des aktuellen Zustands der Dinge zu fördern und wiederherzustellen; als Feld der hegemonialen Konstruktion, in dem die sozialen Akteur:innen den Sinn der Welt, die Beziehungen von Frauen und Männern in ihrer spezifischen Kondition, im Rahmen und durch ungleiche und asymmetrische Machtverhältnisse, schaffen, bekämpfen und artikulieren. Genauer gesagt glaube ich, dass die Deutungskraft des gramscianischen Denkens in den Möglichkeiten liegt, die es eröffnet, die sogenannten überstrukturellen und infrastrukturellen Dimensionen des sozialen Ganzen theoretisch zu artikulieren; ebenso die sogenannten Makro- und Mikroebenen des sozialen, politischen und kulturellen Lebens und schließlich die komplexen Beziehungen zwischen Struktur und menschlichem Handeln.

So wie ich zu Beginn des Textes den Autor in seinem kontextuellen Rahmen verortete, ist es für mich entscheidend, zum Schluss zu betonen, dass Gramsci, versunken in einer Zivilisationskrise, versucht hat, aus einer säkularisierten Perspektive, wie sie der historische Materialismus annimmt, auf das im Wesentlichen kohäsive Gewicht der Kultur zurückzugreifen. Die Beziehung zwischen Bildung, Kultur und Politik wieder aufzugreifen ermöglicht es, in einer zivilisatorischen Krise, wie wir sie derzeit erleben, darin eine Unterstützung zu suchen, um die

Gefühle der Krise und der Enttäuschung zu bekämpfen: eine Einladung zur Schaffung und Wiedererschaffung neuer Bedeutungen und Arten der Konzeption pädagogischer Praxis.

Literatur

- Adamson, Walter L. (1980): *Hegemony and Revolution: Antonio Gramsci's political and cultural theory*. Berkeley: University of California Press.
- Agosti, Héctor (2005): *Ideología y cultura*. Buenos Aires: Asociación Héctor P. Agosti.
- Aricó, José María (2005): *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bobbio, Norberto (1985): *Estudios de historia de la filosofía*. Madrid: Debate.
- Broccoli, Angelo (1983): *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. Mexiko-Stadt: Nueva Imagen.
- Burgos, Raúl (1997): *La interferencia gramsciana en la producción teórica y política de la izquierda latinoamericana*. Online: https://www.archivochile.com/Ideas_Autores/gramscia/s/gramsciso-bre0006.pdf (26.04.2021).
- Burgos, Raúl (2004): *Los Gramscianos Argentinos. Cultura y Política en la experiencia de Pasado y Presente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno de Argentina Editores.
- Coben, Diana (2001): *Gramsci y Freire, héroes radicales. Política de educación en adultos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Derrida, Jacques (1995): *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Editorial Trotta.
- Freire, Paulo (2008): *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Giroux, Henri (2007): *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York/London: Routledge.
- Gramsci, Antonio (1975): *L'Ordine Nuovo 1919–1920*. Turin: Einaudi.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): *Gefängnishefte. Kritische Ausgabe in 10 Bänden*, Hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle, Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (2003): *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, Antonio (2008): *Gefängnisbriefe II. Briefwechsel mit Tatjana Schucht 1926–1930*. Hrsg. von Ursula Apitzsch, Peter Kammerer und Aldo Natoli. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (2009): *Sotto la mole. Fragmentos de civilización*. Madrid: Sequitur.
- Hobsbawm, Eric (1995): *Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914–1991*. London: Abacus.
- Hobsbawm, Eric (2011): *How to Change the World. Tales of Marx and Marxism*. London: Abacus.
- Lunacharsky, Anatoli V. (1959): *Decreto sobre educación popular*. In: Redd, John (Hrsg.): *Diez días que estremecieron al mundo*. Mexiko-Stadt: Grijalbo, S. 306–308.
- Lunacharsky, Anatoli V. (1978): *Industria y arte*. In: Sánchez Vázquez, A. (Hrsg.): *Textos de estética y teoría del arte*. Mexiko-Stadt: UNAM, S. 468–476.
- Manacorda, Mario A. (2012): *Introducción*. In: Gramsci, Antonio: *L'alternativa pedagogica*. Rom: Editori Reuniti, S. 15–43.
- Mariátegui, José Carlos (1987): *Cartas de Italia*. Lima: Empresa Editora Amauta.
- Mészáros, István (2008): *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ostenc, Michel (1980): *L'éducation en Italie pendant le fascisme*. Paris: Publications de la Sorbonne.
- Ouviña, Hernán (2011): *Escritos inéditos de Gramsci sobre educación*. In: Hillert, Flora/Ouviña, Hernán/Rigal, Luis/Suarez, Daniel (Hrsg.): *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas Ed., S. 177–179.
- Portantiero, Juan Carlos (1983): *Los usos de Gramsci*. Buenos Aires: Folio.
- del Roio, Marcus (2006): *Gramsci y la educación del educador*. In: *Herramienta* 32, S. 99–115.
- Sorel, Georges (1950): *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid: Alianza.