



Maria do Mar Castro Varela |
Natascha Khakpour | Jan Niggemann (Hrsg.)

Hegemonie bilden

Pädagogische Anschlüsse
an Antonio Gramsci

BELTZ JUVENTA

Maria do Mar Castro Varela | Natascha Khakpour | Jan Niggemann (Hrsg.)
Hegemonie bilden

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen
Bibliothek der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Evangelische Hochschule Dresden
FernUniversität in Hagen – Universitätsbibliothek
Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek Hannover
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
Hochschule für Bildende Künste Dresden
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig
Hochschule für Musik Dresden
Hochschule für Musik und Theater Leipzig
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden
Hochschule Mittweida
Hochschule Zittau / Görlitz
Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek
Landesbibliothek Oldenburg
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg
Pädagogische Hochschule Freiburg
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Palucca-Hochschule für Tanz Dresden
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden
Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg
Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover
Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Technische Universität Chemnitz
Technische Universitätsbibliothek Hamburg
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek Augsburg
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek der LMU München
Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Universitätsbibliothek Gießen
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Mainz
Universitätsbibliothek Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Passau
Universitätsbibliothek Potsdam
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Rostock
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Wuppertal
Universitätsbibliothek Würzburg
Westfälische Hochschule Zwickau

Maria do Mar Castro Varela |

Natascha Khakpour | Jan Niggemann (Hrsg.)

Hegemonie bilden

Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6073-7 Print
ISBN 978-3-7799-5372-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	7
Hegemonie bilden. Zugang zu pädagogischen Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci <i>María do Mar Castro Varela, Natascha Khakpour und Jan Niggemann</i>	9
I Bildungsverständnisse	35
Gramsci und das postkoloniale Projekt. Ein Interview mit Baidik Bhattacharya <i>Gayatri Chakravorty Spivak</i>	36
Desubalternisierung und Dekolonisierung. Rethinking Gramsci <i>Nikita Dhawan</i>	50
Gramsci, der Kolonialismus und die Befreiungspolitik <i>Peter Mayo</i>	64
Theoretisierung des postkolonialen Intellektuellen: Kultur und Revolution bei Frantz Fanon, Antonio Gramsci und George Padmore <i>Neelam Srivastava</i>	78
Bildung der Massen. Hegemonietheoretische Überlegungen <i>María do Mar Castro Varela</i>	95
„Massenhafter intellektueller Fortschritt“. Antonio Gramscis Idee von Bildung als neuer <i>Civiltà</i> <i>Ursula Apitzsch</i>	112
Dauerhaft Überzeugende. Zur pädagogischen Dimension von Hegemonie bei Gramsci <i>Jan Niggemann</i>	129
II Historisieren, rezipieren	147
Dachbodenfundstücke. Ein fiktives Gespräch mit Jan Niggemann über Stationen der deutschsprachigen Gramsci-Rezeption <i>Uwe Hirschfeld und Anna Chiara Mezzasalma</i>	148
Antonio Gramsci und die pädagogische Kritik als politisches Gestalten <i>María Cecilia Pato</i>	166

Pädagogisierung hegemonialer Herrschaft. Die aktuelle Relevanz des gramscianischen Hegemoniekonzeptes <i>Roland Atzmüller</i>	184
Sozialistische Zeitschriften und redaktionelle Arbeit: Katalysatoren für politische Bildung <i>Ines Schwerdtner</i>	197
Identitäre Bildungsstrategie? – Identitäre Bewegung und „Neue Rechte“ zwischen strategischer und pädagogischer Gramsci-Adaption <i>Georg Gläser und Anne Kater</i>	209
III Kämpfe der Hegemoniebildung: Schule, Sprache und die Künste	221
Die Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie <i>Natascha Khakpour</i>	222
<i>Immaginando Gramsci</i> in der Schule. Ethnographie des Unterrichtens von Antonio Gramsci auf Sardinien <i>Alessandra Marchi</i>	239
Die intellektuelle Lehrerin in der Schule der Migrationsgesellschaft. Überlegungen zu pädagogischer Professionalität mit Antonio Gramsci <i>Paul Mecheril und Matthias Rangger</i>	251
Das (Ver-)Sprechen des Hegemonialen. Sprache(n), Herrschaft und Kritik des Alltagsverstands <i>Natascha Khakpour und Magdalena Strasser</i>	267
Literatur und Geist der Abspaltung. Kulturelle Bildung auf dem Weg zu intellektueller Selbständigkeit <i>Ingo Pohn-Lauggas</i>	282
Das pädagogische Verhältnis in den zeitgenössischen Künsten <i>Leila Haghighat</i>	294
Don't. Won't. (Linke Pädagogik und ihre Unzufriedenheiten) <i>Federica Bueti und Jan Verwoert</i>	308
Verzeichnis der Autor:innen	315

Vorwort

Die vorliegende Publikation stellt das (Zwischen-)Ergebnis eines langjährigen gemeinsamen Austauschprozesses und der intensiven Auseinandersetzung mit den Schriften Antonio Gramscis dar. Wir als Herausgeber:innen haben versucht, zentrale Einsichten, die für aktuelle Debatten in den Erziehungswissenschaften wie auch für die pädagogische Praxis zu gewinnen sind, zusammenzutragen. Wir wollen damit einen Anstoß zur Diskussion für jene geben, die sich schon lange mit Gramsci beschäftigen, für die, die seine Konzepte bisher eher als Stich- oder Schlagworte kennengelernt haben, sowie für jene, die sich noch nie mit Gramscis Schriften auseinandergesetzt haben, weil sie der Ansicht waren, dass sie den Erziehungs- und Bildungswissenschaften nichts zu bieten hätten. Das Über- und Zusammentragen der Texte sowie ihre redaktionelle Begleitung waren nicht nur ein sehr gewinnbringender Prozess, sondern auch einer, der seine Zeit eingefordert hat. Nun möchten wir uns bei allen bedanken, die den Sammelband ermöglicht haben. Zunächst sind das Lena Karasz und die Arbeiterkammer Wien, die die Veröffentlichung nicht nur großzügig finanziell unterstützt, sondern an das Projekt geglaubt haben. Gleichermaßen danken wir allen Autor:innen des Bandes, die wie wir davon überzeugt sind, dass die Erziehungs- und Bildungswissenschaften ohne Gramscis Schriften um einiges ärmer wären. Das umsichtige Lektorat von Nancy Grochol hat die Texte nicht nur von Flüchtigkeitsfehlern bereinigt, sondern auch lesbarer gemacht. Ganz herzlichen Dank dafür. Für die Hilfe beim Korrektorat danken wir: Magdalena Strasser, Jessica Venner und Joshua Zimmermann. Da es uns wichtig war, auch die Internationalität der Debatte zu reflektieren, haben wir Texte aufgenommen, die nicht auf Deutsch verfasst wurden. Wir bedanken uns bei Alwin Jorga Franke für die Übersetzung von Gayatri Chakravorty Spivaks Text aus dem Englischen, Philipp Wolfesberger für die Übersetzungen von Cecilia Patos Text aus dem Spanischen und Neelam Srivastavas Text aus dem Englischen, Miriam Mathea für eine erste Übersetzung von Alessandra Marchis Text aus dem Italienischen und Lisa Hell für die Übersetzung von Federica Buetis und Jan Verwoerts Text aus dem Englischen. Mara Rogge hat Peter Mayos Beitrag, der durch uns adaptiert und gekürzt wurde, aus dem Englischen übersetzt. Vielen Dank. Außerdem möchten wir auch Anna Chiara Mezzasalma dafür danken, dass sie ihren Beitrag aus dem Italienischen ins Deutsche übertragen hat.

Die Rosa-Luxemburg-Stiftung hat uns auf der letzten Strecke durch einen Zuschuss geholfen, das Manuskript in der notwendigen Güte fertigzustellen. Vielen Dank.

Und nicht zuletzt danken wir den Studierenden, die uns in den vielen Seminaren, die wir an unterschiedlichen Hochschulen und Universitäten geleitet

haben, immer wieder mit ihren Fragen und Einwürfen herausgefordert und inspiriert haben.

Gewidmet ist das Buch denjenigen Studierenden, die erfolglos von Bildung ferngehalten wurden. Denjenigen, die dem Weg einer kritischen Bildung gefolgt sind, und denjenigen, die auch in Zeiten multipler Krisen die Hoffnung auf eine gerechtere Gesellschaft nicht aufgeben.

Hegemonie bilden

Zugang zu pädagogischen Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci

María do Mar Castro Varela, Natascha Khakpour
und Jan Niggemann

„Wir können diesen ‚Sarden‘ nicht aus seiner spezifischen und einzigartigen politischen Formation herausreißen, ihn am Ende des 20. Jahrhunderts hinunterbeamen und von ihm verlangen, dass er unsere Probleme für uns löst: zumal die ganze Stoßrichtung seines Denkens darin bestand, diese einfache Übertragung von Verallgemeinerungen von einer Konjunktur, Nation oder Epoche auf eine andere abzulehnen.“
(Hall 1987, S. 16, übers. Hrsg.)

Antonio Gramscis Schriften, seine Konzepte wie Begriffe sind en vogue. In den verschiedensten Zusammenhängen fallen Schlagworte wie *Hegemonie* oder *Zivilgesellschaft*. Zumeist auch, um damit zu markieren, dass es sich bei der eigenen Perspektive um eine kritische Sicht auf gesellschaftliche Verhältnisse handelt. Es werden hegemoniale Umstände beklagt oder die Zivilgesellschaft in ihrer Wichtigkeit für soziale Transformation an- und aufgerufen. In empirischen Arbeiten werden wiederholt Fragen nach einer Operationalisierbarkeit von Gramscis Schlüsselkonzepten gestellt. Das wachsende Interesse an Gramscis Wirken ist gleichermaßen Glück und Elend. Glück, weil Gramsci ein vielseitiges und bedeutsames Werk hinterlassen hat, das für eine kritisch-pädagogische Reflexion zweifelsfrei wertvoll ist. Elend, weil die Konzepte simplifiziert oder dekontextualisiert werden, so dass nicht nur ihr analytischer Wert verloren geht, sondern auch Gramscis politisches Denken hintergangen wird.¹

Gramsci entwirft begriffliche Reihungen, mit denen er auf eine nicht-deterministische Weise die Dynamiken gesellschaftlicher Kräfte und Konflikte in ihrer Zeitlichkeit verstehen wollte. Ihre analytische und strategische Wirkung kann sich allerdings erst entfalten, wenn nicht einzelne Begriffe herausgepickt und in die eigene Argumentation passgerecht eingefügt werden, sondern stattdessen versucht wird, die wechselseitige Bedingtheit von pädagogischen und alltäglichen Praktiken in den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen zu bestimmen.

1 So etwa bei rechten Gramsci-Rezeptionen: Alain de Benoist forderte bereits in den 1970er Jahren, mit Gramscis Vokabular, eine Kulturrevolution von rechts und auch heute noch werden Gramscis Überlegungen durch rechte Gruppen rezipiert (vgl. Gläser/Kater in diesem Band).

Gramscis Werk widerfährt schließlich, was vielen kritischen, peripheren oder politisch ambitionierten Positionen, Projekten und Wissensformen zuteilgeworden ist: Sie werden passend gemacht und in bestehende dominante Wissenspraktiken und -speicher integriert, in ein handhabbares Produkt verwandelt oder dienen als Würze eines grauen Einheitsbreis.

Ein hegemonietheoretischer Blick auf Bildungsverhältnisse nimmt die gesellschaftskritische Perspektive Gramscis ernst, die nach einer Zeitdiagnose bzw. einer Bestimmung der aktuellen Kontexte und Konjunkturen ruft. Anhand zweier exemplarischer Problematisierungen versuchen wir nachfolgend Tendenzen darzustellen, in denen eine verkürzte und depolitisierte Gramsci-Rezeption Bildungsvorstellungen stabilisiert, die im Sinne Gramscis zu überwinden wären.

Dekontextualisierung von Konzepten

Anders als der Politikwissenschaftler Richard Bellamy (1990) gehen wir nicht davon aus, dass Gramscis Schriften sich so spezifisch aus der Situation Italiens der 1920er und 1930er Jahren entwickeln, dass eine Übertragung auf heutige globale Verhältnisse sich verbietet. Doch auch weil Gramscis Schriften global rezipiert wurden und seine Kategorien und Konzepte transdisziplinär zum Einsatz kommen, wirft dies die dringliche Frage nach einer aktuellen Kontextualisierung auf. Eine verengende Lesart votiert dafür, Gramscis Werk lediglich als historisches Dokument zu lesen. Andere dagegen würden Gramscis Reflexionen *nur* als politische lesen und auch *nur* für (linke) politische Analysen und Strategien zum Einsatz bringen wollen. Wir hingegen vertreten die Auffassung, dass Gramscis Werkzeuge transdisziplinär, global und auch für aktuelle Analysen eingesetzt werden können. Allerdings scheint es uns geboten, gramscianische Konzepte nicht loszulösen von ihrem Entstehungskontext und die Effekte in Augenschein zu nehmen, die ein Reisen in andere Kontexte mit sich gebracht haben.

Mieke Bal (2002) hat in Anlehnung an Edward Saids *travelling theories* (siehe hierzu Castro Varela/Dhawan 2020, S. 138 ff.) den Begriff der reisenden Konzepte (*travelling concepts*) eingeführt. Sie weist darauf hin, dass sich die Bedeutung und Erkenntnisstärke von Konzepten bei ihrer Reise von einem Kontext in den anderen verändern. Dies zur Kenntnis nehmend macht eine kritische Analyse der Entstehungsbedingungen spezifischer Konzepte notwendig, wie es auch sinnvoll ist, den Veränderungen, die durch das Reisen bedingt sind, nachzugehen. Denn die Umgestaltungen haben zumindest methodologische Konsequenzen zur Folge. Verlieren sie, wie Said (2000, S. 436 ff.) noch anmerkt, ihre Radikalität, weil die Dringlichkeit, in der dieselben entstanden, verlustig ging? Was passiert, wenn Konzepte auf andere normative Ordnungen treffen? Verändern sie sich oder verändern sich die Ordnungen oder verändern sich die

Konzepte anders als gewollt? Und wie wirkt sich die Übersetzung der Konzepte auf ihre Wirkmächtigkeit aus (vgl. Liu 1995)? Und schließlich: Was bedeutet es, theoretische Überlegungen zu operationalisieren, noch dazu, wenn sie im Interesse einer politischen Programmatik und im Modus der teilweise klandestinen Selbstvergewisserung unter Haftbedingungen entstanden sind? Taugen Gramscis Konzepte für empirische Untersuchungen und wenn ja, mit welcher Absicht? Kann Hegemonie nachgewiesen und punktgenau beschrieben werden? Können Momente passiver Revolution ausgemacht werden, die der Gleichzeitigkeit der Umwälzung einer gesellschaftlichen Formation dienen, ohne die aktive Zustimmung der Vielen zu benötigen?

„Wir kennen die Realität nur in Beziehung zum Menschen, und da der Mensch ein geschichtliches Werden ist, sind auch Erkenntnis und Realität ein Werden, ist auch Objektivität ein Werden usw.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1412, H11 § 17)

Werden theoretische Konzepte als unhistorische, kontextlose Werkzeuge begriffen und weder auf ihre Zeitlichkeit noch auf ihre historischen Verwendungsweisen hin eingeordnet, sind sie tatsächlich einfach zu handhaben. Allerdings wird dabei die unselige Illusion produziert, komplexe Sachverhalte mit einfachen Mitteln in der Tasche zu haben. Dies ermöglicht eine Fantasie vom schnellen Autonomiegewinn. Dies ist in zwei Richtungen problematisch: Einerseits entsteht eine Art auratischer radical chic – etwa bei Verwendung des Begriffes Hegemonie. Andererseits werden die Konzepte von analytischen Werkzeugen zu nutzlos austauschbaren Etiketten. Sie verkommen zu Worthülsen, verlieren ihre analytische Schärfe und politische Durchschlagskraft. In den deutschsprachigen Bildungs- und Erziehungswissenschaften finden sich eine Reihe von Schriften, die Gramscis Begrifflichkeiten mobilisieren, während gleichzeitig beispielsweise die politischen Zielsetzungen, die mit Gramscis Marxismus verbunden sind, nicht berücksichtigt werden. Die Schriften von Stuart Hall und der *New Left* in Großbritannien² waren zentral für die Popularisierung von Gramsci in Europa. Der Versuch scheint zu sein, einen möglichst ideologiefreien Gramsci hervorzubringen, so dass mit ihm auch konservative Ziele formuliert werden können. Perry Anderson (1976/2020) bemerkt zu Recht, dass der Zugang zu Gramscis Werk kein einfacher ist. Die Erstellung der Gefängnishefte stand vor der Schwierigkeit, dass der Autor ein neues Vokabular zum Verständnis der Gesellschaft produzieren musste und dabei auf konservative Gedanken und

2 Die *New Left* ist durchaus nicht nur auf Großbritannien beschränkt. In Argentinien zum Beispiel haben Gramscis Schriften ebenso zur Entstehung einer *New Left* beigetragen (siehe Petra 2022, S. 335 ff.). Allerdings verlief die deutsche Rezeption von Gramsci überwiegend über die *Cultural Studies*, die wiederum ohne die britische *New Left* nicht denkbar ist.

Konzepte aufbaute (etwa Croce und Machiavelli), um sie kritisch zu wenden.³ Diese Schwierigkeit, die er mit Marx, Lenin oder Luxemburg teilt, wurde erschwert durch die Produktionsbedingungen der Hefte: das Arbeiten in einem Kerker ohne Zugang zu einer Bibliothek. Zudem musste alles, was er schrieb, die Zensur passieren. Trotz widriger Umstände war seine Absicht, eine *lebendige Philologie* als Kritikform zu entwerfen. Dieser geht es um weit mehr als einzelne Kategorien, nämlich um den Entwurf einer Denkweise, die mit dem „kritischen ‚Inventar‘ aller Fragen, die vom Marxismus aufgeworfen worden sind: Material, Hypothesen, Lösungsversuche usw.“ (Gramsci 1991 ff., S. 470, H4 §9) antritt, um aktuelle Probleme hegemonialer Herrschaft zu adressieren und zu bekämpfen. So ist sein wichtiges Erbe zum Teil schwer verständlich, die Texte voller Widersprüche und Gedankengänge nicht direkt zugänglich. Die Rekonstruktion der Schriften bedarf zudem einer systematischen Arbeit, um festzustellen, was Gramsci in den Texten, die gelöscht wurden, tatsächlich gedacht hat (siehe Anderson 1976/2020).

Es geht uns nicht darum, die *wahre* Gramsci-Lehre zu predigen bzw. nur eine Lesart zuzulassen und alle anderen zu diskreditieren. Vielmehr plädieren wir für eine Verwendung der Schriften, die Gramsci in seiner Denkweise zu verstehen sucht und das Wagnis eingeht, ihn für das Hier und Heute neu anzueignen, statt sich unkritisch und instrumentell einzelner Aspekte und Konzepte zu bedienen, die ohne jeden Bezug zu politischen Bewegungen bleiben. Das Verwenden gramscianischer Konzepte scheint selbst die Abstraktion zu sein, die die Kritik harmlos werden lässt: aus Werkzeugen werden Preisschilder, aus einer Philosophie, die intellektuelle und politische Selbstpotenzierung breiter Gruppen von Menschen ermöglichen soll, wird eine historische Karikatur mit rhetorischen Büdchen zur Selbstbedienung. Es geht auch heute darum, an Gramsci anschließend eine *Pedagogy to Change the World* zu entwerfen, so der Titel eines englischsprachigen Bandes zur pädagogischen Dimension Gramscis von John D. Holst und Nicola Pizzolato (2017).

Gerade im Bereich empirischer bildungswissenschaftlicher Forschung stellt sich die Frage nach einer hegemonietheoretischen Ausrichtung, nach dem Aufgreifen und Umsetzen hegemonietheoretischer Grundlegungen. Es lässt sich ein Spannungsfeld ausmachen zwischen einer simplifizierenden Anwendung von Theorie – entsprechend dem „Ticket-Denken“, wie dies Theodor W. Adorno und Max Horkheimer in der „Dialektik der Aufklärung“ (1944/1988, S. 213)

3 Gramsci entwirft eine strenge methodische Prämisse für die Aneignung bürgerlicher Kultur. Damit sie mehr als affirmativ werden kann, muss sie getragen sein von einem „Geist der Abspaltung“, die ihr die unwidersprochene Gefolgschaft verweigert und ihre kritische Weiterentwicklung anvisiert.

bezeichneten⁴ – und den (forschungspragmatischen) Erfordernissen einer erkenntnisfokussierten Anlage. Eine theoriespezifische Problematik, die damit verbunden ist, wäre die Frage, wie ein dynamisches gesellschaftliches Kräfteverhältnis gefasst werden kann und mit welcher Absicht dies geschehen soll.

Dogmatismus und Reduktionismus

Manche Probleme entstehen im Wunsch nach Vereinfachung und Zuspitzung nicht nur aus den Vorstellungen der Verbündeten, sondern auch des eigenen Denkens. Ordnendes, klassifizierendes, binäres oder hierarchisierendes Denken sind so alltäglich, dass es nicht leicht ist, sich von ihnen zu entwöhnen. Mit Gramsci gibt es die Sicherheit des idealistischen Rückzugs nicht, der sich damit begnügt, zu hoffen, sie im Geiste überwunden zu haben, so dass die eigene Praxis davon unberührt bleibt. So erfordert kritisches Denken, sich hineinzudenken in Geschichte, eine Position begründet einzunehmen und verstehen zu lernen, wie diese mich von anderen trennt oder mit ihnen verbindet.

Mit dem Hegemoniebegriff in seiner politisch-pädagogischen Akzentuierung als Verallgemeinerungsweise liegt eine eigenständige Perspektive vor, Dynamiken zwischen verschiedenen sozialen Ungleichheiten zu verstehen, deren Wirkungen sich in den verhandelten Gruppenhierarchien und -relationen manifestieren (vgl. Niggemann 2022) und über rein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse hinausgehen. Die Durchsetzung einer jeweils dominanten Gruppe nicht nur als herrschende, sondern auch als politisch-ethisch führende, ergänzt eine intersektionale Politik um die Analyse der zwischen den sozialen Gruppen bestehenden Aushandlungen und Kämpfe – auch und besonders auf Terrains des Pädagogischen. Mit Gramscis Denken können diverse Spielarten von Nicht-Einverstanden-Sein, die komplexe Unruhe angesichts des Unrechts politisch-pädagogisch artikuliert werden. So ermöglicht die Arbeit mit Gramsci ein pädagogisches Ethos, eine radikale ethische Grundhaltung, die auf dem *säkularisierten Glauben*⁵ aufbaut, auf dem die Hegemonie basiert (und nicht nur auf der Möglichkeit zum Gewähren von Zugeständnissen). Dem (erzieherischen) Zwang von gesellschaftlicher Herrschaft kann nicht mit einer dogmatischen Theorie begegnet werden. Die Öffnung von Möglichkeiten braucht die lernende Kooperation derjenigen, die sich mehr vorstellen wollen, als gerade ist, um Veränderung zu bewirken.

4 „Die von den Politikern der Lager ausposaunte Unversöhnlichkeit der Ideologien ist selber nur noch eine Ideologie der blinden Machtkonstellation. Das Ticketdenken, Produkt der Industrialisierung und ihrer Reklame, mißt den internationalen Beziehungen sich an.“ (Horkheimer/Adorno 1944/1988, S. 213).

5 Eine säkulare Kritik, die sich von einer intellektuellen Praxis fernhält, vertritt auch Said, in Anlehnung an Gramsci, und bezeichnet diese als „priesterlich“. Sie sollte immer undogmatisch und „reflexiv offen für ihr eigenes Scheitern“ sein (Said 1983, S. 26).

Während die deutschsprachige erziehungs- und bildungswissenschaftliche Gramsci-Rezeption bisher, bis auf einige Ausnahmen, eher zurückhaltend in der Kenntnisnahme anderssprachiger Rezeptionen war, liegen international bedeutende bildungsbezogene Ausarbeitungen vor. Um diese für den deutschsprachigen Diskurs zugänglicher zu machen, wurden zumindest einige globale Stimmen in den Band aufgenommen. Die Übersetzungen ins Deutsche haben uns dabei vor erwartbare Herausforderungen gestellt, weil die Texte zum einen auf unterschiedliche Gramsci-Übersetzungen zurückgegriffen haben bzw. direkt auf das italienische Original. Jede Übersetzung trägt die Spuren der eigenen Rezeptionsgeschichte in sich, die bei einer Übertragung ins Deutsche verwischt bzw. unkenntlich gemacht werden. Zum anderen werden durchaus problematische Vorstellungen und Konzepte bei Gramsci (etwa „Zivilisation“) sehr unterschiedlich aufgegriffen oder Kernkonzepte wie „Alltagsverstand“ unterschiedlich übertragen, so dass auch die Konnotationen derselben variieren.

Anliegen des Bandes ist es, einen Anstoß zur weiteren Diskussion und zu einer erweiterten Rezeption zu geben, ohne dabei den eurozentrischen oder auch heteronormativen Rahmen der gramscianischen Ausführungen unhinterfragt zu affirmieren. Vielmehr verstehen wir unser Projekt im Sinne Halls als den Versuch, das Nachdenken und die Kritik „*in a gramscian way*“ (1987, S. 16) zu entwickeln: über Bildungsverhältnisse, die sich im Spannungsfeld zwischen der erzieherischen Funktion von Staatlichkeit, zivilgesellschaftlichen Aushandlungen von Erziehungs- und Bildungsweisen und den subjektiven, subjektivierenden wie gruppenspezifischen Lern- und Bildungsprozessen im Alltag, im Kulturellen und im Ästhetischen aufspannen.

1. Historisierung und aktuelle deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Rezeptionslinien

Gramsci wurde 1891 auf Sardinien geboren. Er war Journalist, Aktivist, Mitbegründer der kommunistischen Partei Italiens, Praxisphilosoph, Sprachwissenschaftler, Übersetzer, Theaterkritiker, politischer Theoretiker und Lehrer. Im November 1926 wurde er, trotz seiner politischen Immunität als parlamentarischer Abgeordneter, durch das faschistische Regime Italiens verhaftet. In der Anklagerede verlangte der Staatsanwalt: „Für die nächsten 20 Jahre müssen wir verhindern, dass dieses Gehirn funktioniert.“ (Fiori 2013, S. 317). Kurz nach seiner Haftentlassung stirbt Gramsci am 27. April 1937 an den Folgen der Haft. Während seiner Inhaftierung entstanden nicht nur die Gefängnishefte. Gramsci schrieb zahlreiche Briefe an seine Frau Giulia Schucht und an seine Schwägerin Tatjana Schucht, in denen sich weitere ausführliche Überlegungen zu pädagogischen Fragestellungen finden. Die Briefe aus dem Gefängnis werden seit 2014 auf Deutsch übersetzt und sind bisher in drei Bänden erschienen. Sie wären

eine eigene systematische Lektüre hinsichtlich ihres pädagogischen Gehalts wert (vgl. Apitzsch in diesem Band, die maßgeblich die Übersetzung der Briefe voranbringt).⁶ Jene Texte, auf den sich der Großteil der deutschsprachigen Rezeption beziehen, bleiben dennoch die *Gefängnishefte*, eine Sammlung von Notizen und Ausführungen, die Gramsci zwischen 1929 und 1935 in 32 unterschiedlich dicht und weit befüllten Heften erstellte. Diese entstanden in Abhängigkeit von Gramscis sich beständig verschlechterndem Gesundheitszustand sowie unter den erschwerten Bedingungen der Haft, in der kaum Arbeitsmaterialien zur Verfügung standen, zunächst auch Schreibverbot herrschte und die Zensur umgangen werden musste. Auch weil diese Niederschriften nicht zur Veröffentlichung gedacht waren, liegt kein als solches konzipiertes Gesamtwerk Gramscis vor, sondern lediglich ein fragmentarisches Ganzes in über 2061 Mosaikstücken (Paragraphen) (vgl. Becker et al. 2019, S. 9). Die deutsche Übersetzung ist in neun Bänden sowie einem Registerband zwischen 1991 und 2002 im Argument Verlag erschienen und wurde von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug herausgegeben. Auf jene Ausgabe beziehen wir uns mit den Zitaten im Band.⁷

Gramsci selbst überarbeitete einen Teil seiner Texte wiederholt, manche wurden im Laufe der Zeit stark verändert, weil sich die inhaltlichen Argumente verschoben und sich dies auf zuvor eingeführte und genutzte Begriffe und beschriebene Problemlagen auswirkte. *Philosophie der Praxis*, *Klasse* und *Hegemonie* sind bspw. Konzepte, die sich innerhalb der Gefängnishefte substantiell verändern. In der kritischen Gesamtausgabe wird mehrfach betont, dass sie *work in progress* sind, weswegen es drei Textsorten gibt, nach denen die Übersetzung gruppiert wurde und anhand derer sich die Entwicklung dieser Konzepte als veränderte Denkweisen begreifen und nachvollziehen lassen. So ist beispielsweise *Klasse* zunächst nah an Marx definiert als fortgesetzte Herrschaftsform des Klassenkampfes, der von zwei Klassen ausgeht. Gramsci erweitert den Klassenbegriff aber infolge der Entwicklung des Hegemoniekonzeptes, indem er betont, dass Klasse sowohl Ergebnis wie Modus der politischen Vereinigung und Katharsis ist. Klassen sind Ergebnis der Prozesse, in denen eine Gruppe kompromisshaft zu Bündnissen mit anderen Gruppen in der Lage ist, ein Projekt zu formulieren, in dem es ihr (aktiv oder passiv) gelingt, die Verhältnisse zu revolutionieren und die verbündeten Gruppen als Klasse zu organisieren. Es geht also bei der Bestimmung von Klasse eher darum, die Widersprüche, Antinomien und Bruchlinien zu verstehen, an denen kollektive Subjektivität scheitert oder gelingt, als eine objektive

6 Gemeinsam mit Peter Kammerer und Aldo Natoli gab Ursula Apitzsch 1994 den ersten Band der Briefe im Argument Verlag heraus, der zweite Band folgte 2008 und der dritte 2014.

7 Bei der Übertragung aus anderen Sprachen haben wir aus Gründen der Vereinheitlichung die jeweiligen Zitate aus der deutschen Gesamtausgabe eingefügt. Dass eine solche bereits länger zur Verfügung steht, ist für die Rezeption selbstverständlich bedeutsam. Im Englischen liegen bisher die ersten drei Bände der Gesamtausgabe vor, die von Joseph Buttigieg übersetzt wurden.

Einheit zu unterstellen. Klassen werden gebildet und angegriffen oder lösen sich auf. Es gilt also, Momente relativer Stabilität von Momenten tiefgreifender Krisen zu unterscheiden und Tendenzen der Entwicklung zu untersuchen, um als Gruppe, die zur Klasse wird, politisch eingreifen zu können. Solche Wege reflektieren sich in den Textformaten der A, B, und C-Texte. Die A-Texte sind Erstfassungen in den Gefängnisheften, die in den späteren Heften zu C-Texten überarbeitet werden und in denen Konzepte und Perspektiven inhaltlich überarbeitet und teilweise neu gefasst werden. So sind alle Begriffe nicht nur im historischen Aneignungszusammenhang, sondern auch in ihrem Erstellungs- und Entwicklungszusammenhang zu untersuchen, statt sich Definitionen herauszugreifen, die beispielsweise aus den A-Texten stammen, die aber weiterentwickelt wurden. „Als B-Texte bezeichnete Gerratana [Valentino Gerratana, der erste Herausgeber der Gefängnishefte im Original, Anm. d. Hrsg.] solche, die nur in einer Fassung existieren“ (Graf/Jehle 2002, S. 8). Neben der Komplexität, die das dynamische Denken von Hegemoniebildung erfordert, weil sie sich für die widersprüchlichen Auseinandersetzungen interessiert, die politisch artikuliert werden, besteht Gramscis Einsatz darin, „eine große Schule gegen den Dogmatismus, gegen den Katechismus“ (Tronti 1959, zit. n. Haug 1994, S. 1210) zu bilden. Dies gelinge, so Mario Tronti, wenn man die Gefängnishefte „gegen die leichte „Popularisierung eines leichten ‚Wissens‘, das man ein für allemal erobert hat“ (ebd.) liest. So wäre eine gramscianische Perspektive auf die aktuell heftigen und falsch polarisierten Debatten um Klasse und Klassismus denkbar, die Klassen als strukturierend begreift, ohne Erfahrungen von Klassismus, Sexismus, Rassismus lediglich als Betroffenheiten zu verstehen. Erfahrungen sind strukturiert und strukturieren mit, wie über Klasse innerhalb von Hegemonieverhältnissen wer nachdenken, sprechen und über sie hinausweisen kann. Erst wenn Hegemonie auch als bildende und lernende politische Deutung von Erfahrungen und Entfernen bestimmter Gruppen von Bildung verstanden wird, lässt sich eine epistemische Verschiebung organisieren, die nicht kleinen Gruppen vorbehalten bleibt, sondern massenhaft bildet und so selbst Hegemonie verändert. Von Klassen als objektiv definierten auszugehen, für die verschiedene subjektive Erfahrungen von Unterdrückung und Ausbeutung unwichtig seien, oder diesen Zusammenhang auf eine vermeintlich sinnvolle, weil inkludierende Theorieskepsis zu verkürzen, unterschlägt, wie wichtig die Übersetzungen, Adaptionen und Lernprozesse sind, die es auf dem Weg von sozial benachteiligten Gruppen zur organisierten Kraft gibt.⁸

8 „Dafür ist es wichtig, ‚sorgfältig auf die Rhythmen von Gramscis Denken zu achten, auf die chronologische Folge seiner Eintragungen, auf seine Prozeduren und Methoden der Untersuchung und der Komposition, auf die Verschiebungen und Wendungen, denen sein Projekt unterliegt, auf die Einzelheiten, die er einführt, auf die geringfügigen ebenso wie auf die größeren Veränderungen, die er vornimmt, auf seine Anordnung und Umordnung von Materialien, ja selbst auf das Fragmentarische seines gesamten Arbeitsvorhabens“ (Buttigieg 1991, zit. n. Haug 1994, S. 1210).

Der geschichtliche Zusammenhang prägt Gramscis Denken und Schreiben deutlich. Dieser ist als Umbruch mit zwei zentralen Elementen zu verstehen: zum einen die Entstehung einer neuen Produktions- und Lebensweise in den „westlichen“ Industrienationen. Zum anderen die Niederlage einer zuvor erstarkenden revolutionären Bewegung bei gleichzeitigem Sieg des Faschismus in Italien und Spanien, des Nationalsozialismus in Deutschland und des Stalinismus in der Sowjetunion (vgl. Candeias 2007, S. 17). Die Reflexion der gescheiterten Versuche sozialistischer Revolutionen bietet einen wichtigen Ausgangspunkt für Gramscis hegemonietheoretische Überlegungen: Wodurch wären die unterschiedlichen Ausgänge der zunächst gelungenen revolutionären Machtübernahme in Russland und deren Scheitern im westlichen Europa zu verstehen? Seine staatstheoretische Antwort darauf ist, dass die staatliche Sphäre der Zivilgesellschaft, in der die (Zustimmung zur) Herrschaft langfristig organisiert wird, im Westen stärker ausgeprägt war und es einen längeren, unter anderem auch auf der Organisation von Konsens beruhenden Prozess benötigen würde, um zu einer nachhaltigen Machtübernahme zu gelangen. Dieser Aspekt ist insbesondere in politikwissenschaftlichen wie (parti-)politisch-strategischen Debatten aufgegriffen worden (etwa Adamson 1983; Buci-Glucksmann 1987; Buckel/Fischer-Lescano 2007). Nicos Poulantzas (1973) und Bob Jessop (1990) machten das Konzept der Hegemonie produktiv, um die diversen Formen des kapitalistischen Staates und seine wechselnden Klassenkoalitionen zu beschreiben, während in den Cultural Studies insbesondere Raymond Williams und Stuart Hall Gramsci für die Analyse der gelebten Erfahrung von Klassenherrschaft erfolgreich nutzten.

In der Gramsci-Rezeption wird aber auch die erzieherische Dimension liberaler Staatlichkeit adressiert, wie die bildnerisch-diskursive Auseinandersetzung um das Imaginäre der Nation, ihrer Kultur, des „Volkes“ und seiner Ästhetik. Wir finden in den Gefängnisheften sowie -briefen vielfältige Ideen zur Philosophie und Pädagogik ebenso wie zur Rolle der Kultur und Kunst und der politischen Praxis. Ein bedeutsamer Fokus liegt auf der dynamischen Reproduktion von Herrschaft durch und in Gestalt *integraler Staatlichkeit*. Begleitet werden diese Überlegungen von dem Entwurf des Konzeptes der Hegemonie, das Gramsci formuliert, um eine eingreifende politische Praxis zu ermöglichen.

Die bildungswissenschaftliche Theoriebildung zu Hegemonie ist im deutschsprachigen Diskurs noch vergleichsweise jung und findet auch aufgrund mangelnder institutioneller Verankerung vereinzelt und sporadisch statt. Zunächst wurden bildungsphilosophische Fragen in einer praxisphilosophischen Pädagogik (Bernhard 2005) bearbeitet und im Sinne einer kritischen Bildungstheorie Pädagogik als „Ausdruck gesellschaftlicher Widersprüche“ (ebd., S. 214) konzipiert. Die historische Bedeutung der Arbeiter:innenbildung stellte insbesondere Ursula Apitzsch heraus (1993). Verbindungen zu anderen Theorien der außerschulischen kritischen Erwachsenenbildung wurden mehrfach ausgearbeitet (Haug 2012; Merkens 2006; Mayo 2007) wie auch die erzieherischen Aspekte

von Hegemoniebildung betont. Auch in der DDR findet sich eine bildungswissenschaftliche Rezeption (Kebir 1980; Altvater 1987). Genuin erziehungswissenschaftliche Ausarbeitungen liegen vor allem in den Bereichen der politischen Bildung (Apitzsch 1993; Mayo 2006) vor. Mit Gramsci lassen sich *Bildung* und *Politik* als verwandte Praktiken verstehen, wenngleich mit durchaus unterschiedlichen Gruppen, Methoden und auf verschiedenen Terrains gearbeitet wird. Mit seiner Hegemonietheorie kann verstanden werden, warum ein wesentlicher Aspekt des Regierens in hegemonial legitimierten Gesellschaften pädagogisch vermittelt ist und warum es notwendig ist, das Verhältnis zwischen „Führenden“ und „Geführten“, wie Gramsci sagen würde, permanent lernend und verstehend zu gestalten (vgl. Merckens 2006, S. 8).

In besonderem Maße werden die Verknüpfungen von Pädagogik und gesellschaftlichen Widersprüchen in ihrer Praxisrelevanz im Feld der Sozialen Arbeit diskutiert. Es wird dabei etwa auf die kritische Reflexion (professioneller) Selbstverständnisse von Sozialpädagog:innen Bezug genommen und die alltägliche ideologische Bearbeitung von Denk- und Handlungsweisen als erzieherisch-bildnerische Praxis der Hegemoniebildung verstanden. Sozialpädagog:innen arbeiten nicht nur dort, wo soziale Ungleichheitsverhältnisse sichtbar werden, sie „professionalisieren“ (Hirschfeld 2007, S. 106) ihre eigene Praxis auch in Einverständnis mit widersprüchlichen Verhältnissen. Dabei geht es mit Gramsci darum, zu verstehen, dass dies nicht zwingend auf Basis von explizit konservativen Einstellungen oder auf Grundlage von kurzfristigen Täuschungen geschieht. Vielmehr sollen Adressat:innen Sozialer Arbeit gesellschaftlich handlungsfähig(er) gemacht werden, was selbstredend nur „innerhalb der Schranken der bürgerlichen Gesellschaft“ (ebd.) erfolgen kann.

Einen Meilenstein für die bildungsbezogene Gramsci-Rezeption stellt der 2004 von Andreas Merckens (2004) herausgegebene und kommentierte Reader *Erziehung und Bildung* dar, mit dem Originalpassagen aus den Gefängnisheften zu den Schwerpunkten Erziehung, Bildung und Hegemonie thematisch zusammengestellt und veröffentlicht wurden. Der ausführliche Einleitungstext von Merckens war selbst Ergebnis einer umfassenden Diskussion um Gramscis pädagogische Auslegung im Umfeld von Frigga Haug in Hamburg. Sie verdeutlicht, wie facettenreich und vielschichtig, vor allem aber auch wie eine pädagogische Perspektive auf Gramsci seine Hegemonietheorie untermauert. Auch außerhalb der Universitäten, ganz im Sinne Gramscis, fanden und finden eine Reihe an Aktivitäten der pädagogisch-politischen Aneignung seiner Schriften statt. Ein Beispiel hierfür stellt eine von 2012–2016 stattfindende Lese- und Einführungsreihe von Aktivist:innen, Lehrenden und Bildner:innen, dar, in deren Kontext auch *Gramsci lesen – Einstiege in die Gefängnishefte* entstand, das mittlerweile in der 5. Auflage vorliegt (Becker et al. 2019). Einen produktiven Seitenstrang bildet die Gramsci-Rezeption der Kritischen Psychologie, die die pädagogische Auslegung der Hegemoniekonzeption Gramscis auf kritisch-psychologische Begriffe bezieht:

Konsens als Konflikt um restriktive versus verallgemeinerbare Handlungsfähigkeit, Ideologien als Austragungsfelder psychischer Konflikte oder ihre Relevanz für die Bedeutung von Autorität (Möhring/Rego Diaz 1999; Markard 1999; Kaindl 2008; Niggemann 2016, 2022).

Als zentrale Rezeptionslinie haben sich Perspektiven erwiesen, die bildungsbezogene Fragen im Anschluss an die *Cultural Studies*, hier im Besonderen an Hall und seine Bezüge zu Gramsci, diskutieren. *Cultural Studies* beschäftigten sich nach ihrer Institutionalisierung in den 1970er und 1980er Jahren in England zwar mit bildungswissenschaftlich relevanten Bereichen wie Jugendkultur, Arbeiter-/Erwachsenenbildung und Medien- wie Alltagskulturen, nahmen aber zunächst keine explizit pädagogischen Ausarbeitungen vor. In den USA und in Kanada gingen aus diesen Arbeiten konkrete Ansätze der kritischen Pädagogik hervor, die das Konzept der Hegemonie etwa auf die Frage von *Schooling as Ritual Performance* (McLaren 1999) oder der Frage einer *Public Pedagogy* (Giroux 2000, 2003) bezogen. In der deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Debatte waren es, dem ursprünglichen Gegenstand der *Cultural Studies* geschuldet, zunächst medienpädagogische Ansätze, in denen die Populärkultur als *zone of contestation*, als Terrain der Auseinandersetzung um gesellschaftlichen Konsens (Winter 2006, S. 25), diskutiert wurde. Systematisierungen für die Pädagogik und weitere pädagogische Handlungsfelder folgten (Mecheril/Witsch 2015; Niggemann 2016), wobei Gramsci als theoretischer Bezugspunkt von Hall seinen Eingang verkürzt auch in bildungstheoretische Einführungen findet (etwa Rieger-Ladich 2019, S. 128 ff.).

Rassismuskritische und migrationspädagogische Perspektiven schließen an Hegemonie als Grundlagentheorie für die Ausarbeitung des Begriffs der Migrationsgesellschaft an, etwa in der Übersetzung hegemonietheoretischer Ideen von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe in eine politische Theorie migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeit (etwa Rangger 2021). Oder aber sie nehmen einen Umweg über die Postkoloniale Theorie – bzw. genauer über Spivaks Schriften –, die eine eigene, auch eigenwillige Lesart Gramscis vorlegen (etwa Castro Varela 2022). Auch wurden Gramscis Konzeptionen der Einheitsschule im Nachdenken darüber aufgegriffen, wie in der Schule der Migrationsgesellschaft Scheitern und seine Moralisierung mit Bezug auf Klasse hergestellt wird (Khakpour/Mecheril 2018). Gerade die diskurstheoretischen Arbeiten der Politikwissenschaftler:innen Laclau und Mouffe (etwa 2020) werden aus einer bildungsphilosophischen Perspektive aufgegriffen (Rangger 2021; Krenz-Dewe/Mecheril 2014). Dabei stehen die diskursiven Artikulationen der Verhältnisse von Politik und Pädagogik im Zentrum, die sich auf Fragen der Legitimation des Pädagogischen oder der Konzeption von Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund der Dimensionen des Politischen beziehen. Als Beispiel einer kritischen Bildungsarbeit im Anschluss an Gramsci kann auf die Arbeiten von *maiz* und *das kollektiv* in Linz verwiesen werden. Sie befassen sich seit Jahren mit der kritischen Vermittlung des

Deutschen im Erwachsenenbildungskontext unter einer rassismuskritischen sowie feministischen Perspektive und reflektieren das Spannungsfeld von normierender Zurichtung und der Erhöhung von Handlungsfähigkeit als politische Subjekte durch das Erlernen der hegemonialen Sprache (vgl. Salgado 2015, S. 127).

Einen besonderen Stellenwert nimmt die postkoloniale Rezeption ein, die historisch parallel zu den *Cultural Studies* entsteht. Theoretiker:innen wie Spivak oder Said beziehen sich in ihren Schriften direkt auf Gramsci, um damit etwa die Wichtigkeit von Bildung für Kolonisierungs- und Dekolonisierungsprozesse darzulegen (siehe Castro Varela 2020). Said hat in seiner frühen Schrift *Orientalism* (1978) und dem späteren Werk *Culture and Imperialism* (1993) herausgearbeitet, wie eine (koloniale) Bildung Subjekte hervorbringt, die sich der Kolonisierung nur noch mit erheblichem reflexivem Aufwand erwehren können. Gleichzeitig konnte er zeigen, wie epistemische Gewalt eingesetzt wird, um ein bestimmtes Wissen durchzusetzen, welches eine koloniale Herrschaft ermöglicht und diese stabilisiert. Spivak (2004) geht einen Schritt weiter und argumentiert dezidiert gramscianisch, wenn sie Bildung als eine „zwangsfreie Neuordnung von Begehren“ beschreibt und nach einer ästhetischen Erziehung ruft (Spivak 2012), die die Widersprüche der postkolonialen Gegenwart als Teil der Hegemonie liest (siehe auch Spivak in diesem Band). Wichtig zum Verständnis der postkolonialen Perspektive sind die frühen Arbeiten der Subaltern Studies Group⁹. Insbesondere im 25. Gefängnisheft *An den Rändern der Geschichte* (Geschichte der subalternen gesellschaftlichen Gruppen) (Gramsci 1991 ff., S. 2185 ff., H25) finden sich Analysen, die innerhalb postkolonialer Studien rezipiert wurden. Die Vorstellung der Subalternen als potentielle revolutionäre Kraft wurde von den Mitgliedern der Subaltern Studies Group übernommen, kontextualisiert und weiterentwickelt. Und auch Gramscis Erweiterung des marxistischen Klassenbegriffs durch den Begriff der Subalternität erwies sich als produktiv für eine postkoloniale Theoretisierung. Der Historiker Ranajit Guha definiert Subalternität als einen Raum, der von allen Mobilitätsformen abgeschnitten ist. Eine Vorstellung, die Spivak für ihre pädagogischen Überlegungen nutzt und weiterentwickelt (vgl. etwa Spivak 1996, S. 288; auch Castro Varela/Dhawan 2020, S. 196 ff.). Übertragungen postkolonialer bildungstheoretischer Ideen finden sich zurzeit nur in vereinzelt Schriften (etwa Castro Varela 2020; Dhawan in diesem Band). Hegemonietheoretische Positionen setzen sich, so könnten ihre verschiedentlich gelagerten Anliegen unter ein gemeinsames gefasst werden, kritisch mit gesellschaftlichen Verhältnissen auseinander, in die sie selbst verwoben sind. Diese sind als historisch gewordene und werdende zu verstehen, die in alltäglichen Praktiken (re-)produziert werden. Damit einher geht die kritische Untersuchung

9 Die Subaltern Studies Group ist eine Gruppe indischer Historiker:innen (und Geistes- und Sozialwissenschaftler:innen), die sich rund um den Historiker Ranajit Guha in den 1980er Jahren zusammenfand.

von Bildungsinstitutionen im formalen und informellen Bereich: Schulen, Universitäten, Volkshochschulen, aber auch Vereine oder Jugendeinrichtungen, die sich in unterschiedlichen Funktionen analysieren lassen, deren Gemeinsamkeit aber ist, dass sie in die Reproduktion von Hegemonie eingebunden sind. Sie bilden aber auch differente Terrains der Infragestellung und der Formierung von Gegenentwürfen hegemonialer Verhältnisse.

2. Hegemonie bilden. Gramscianische Lektüren von Bildung und Erziehung

„Hegemonie‘ ist der Schlüsselbegriff von Gramscis Gefängnisheften; in ihm laufen alle Fäden eines auf den ersten Blick so verwirrend vielfältigen Clusters von Forschungen zusammen.“ (Haug 2004, S. 1) Gramsci begegnete dem Begriff *egemonia* bereits während seines sprachwissenschaftlichen Studiums in Turin. Dort wurde er verwendet, um zu erklären, wie sich Sprache verändert. Hintergrund ist eine sprachwissenschaftliche Debatte rund um die Frage, ob sich Sprache ‚mechanisch‘, das heißt bestimmten Lautgesetzen folgend, wandelt oder ob es politische, soziale und kulturelle Faktoren sind, die beeinflussen, welche Sprache(n) wie gesprochen werden. Gramsci und einer seiner Professoren, der Philologe Matteo Giulio Bartoli, wandten sich gegen mechanische Erklärungen und sahen stattdessen soziale, politische und kulturelle Verhältnisse als die wesentlichen Aspekte von Sprachveränderung an (siehe Khakpour/Strasser in diesem Band).

Hegemonie, so lassen sich Gramscis spätere Überlegungen zusammenfassen, beschreibt jenen spezifischen Herrschaftsmodus moderner bürgerlicher Gesellschaften, in dem Herrschaftsverhältnisse nicht nur über Repression, sondern über gesellschaftlichen Konsens und damit auch über die Zustimmung der Unterdrückten zu ihrer eigenen Unterdrückung hergestellt und stabilisiert werden. Dabei handelt es sich um einen historisch spezifischen, fortwährenden und kontingenten Prozess, in dem Hegemonie organisiert werden muss, um stabil zu bleiben. Der vielzitierte Satz, dass jedes Verhältnis von Hegemonie als „notwendigerweise pädagogisches“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10/2 § 44) aufgefasst werden müsse, hebt darauf ab. Hegemonie der gesellschaftlich herrschenden Gruppen ist durch ihre Fähigkeit gekennzeichnet, Kritik zu integrieren und Interessen von unten aufzunehmen, indem ökonomische, politische oder ideologische Zugeständnisse gemacht werden. So leistet die hegemoniale Praxis eine Integration differenter Gruppen und organisiert ihre hierarchisch gegliederte und spezifische Zustimmung zum sozialen Konsens. Nur wenn eine Gruppe moralisch, ethisch und pädagogisch-bildend ist, erreicht sie, dass ihre Politik als führender Entwurf sozialer Entwicklung von anderen sozialen Akteur:innengruppen unterstützt wird (Gramsci 1991 ff., S. 101 ff., H1 § 44). So wird Hegemonie als spezifische Kombination einer Produktions- und Lebensweise auch ideologisch zum

übernommenen Maßstab für alle. Hierin besteht für Gramsci die zugleich erhaltende und erneuernde erzieherische Funktion des Staates, die zum Ziel hat, in jeder Konjunktur politisch, pädagogisch, kulturell und ethisch einen neuen „Menschentypus“¹⁰ (Gramsci 1991 ff., S. 2073, H22 § 3) zu schaffen, was im historischen Kontext des Vormarsches der fordistischen Produktionsweise zu verstehen ist: Zur Fabrikdisziplin muss erzogen werden, die Sexualtriebe „reguliert“ und „rationalisiert“ werden (ebd.), bestimmte Fähigkeiten ausgebildet und gruppenspezifische oder regionale Unterschiede schulisch egalisiert werden. So werden neue Anforderungen erfüllbar, die an die Arbeitskraft gestellt werden und die die bürgerschaftliche Teilhabe als Staatsbürger:in regulieren (und hierin auch ihre Grenzen für subalterne Gruppen finden). Erziehung und Bildung bleiben also nicht auf die Schule beschränkt, sondern bilden auf dem gesamten Terrain der Zivilgesellschaft die pädagogische Dimension staatlicher Regierung aus, mit der die Lebensweise entsprechend (nicht daraus abgeleitet) der Produktions- und Reproduktionsanforderungen pädagogisch ausgehandelt werden. Neben der Schule kann der kulturindustriell organisierte Bereich alltäglicher Gewohnheiten, Interessen und Transformationen begrifflich als pädagogische Dimension hegemonialer Herrschaft gefasst werden.

Die Frage der Bildung ist für Gramsci „Teil des Studiums des sozialen Ganzen“ (Pato in diesem Band). Als politisch denkender Mensch interessierte Gramsci sich für die lernende, parteilnehmende Praxis des bewussten Eingreifens in Entwicklungen, in das Geschichte-Machen, in die Veränderung sozialer Zusammenhänge. Bildung ist darin weder ein formal abgetrennter Sektor noch neutral oder unpolitisch. Gerade jene Grenzziehungsprozesse, in denen Neutralität behauptet, oder das „Öffentliche“ von dem „Privaten“ unterschieden werden, sind mit Gramsci als (Zwischen-)Ergebnisse gesellschaftlicher Auseinandersetzungen zu verstehen. Bildung ist sowohl Gegenstand, Terrain als auch Modus der Kämpfe um Hegemonie. Umgekehrt ist ihre Infragestellung möglich, wenn (formale) Bildung einer größer werdenden Gruppe von Menschen ermöglicht, sich selbst zu regieren und keine Regierten mehr sein wollen (siehe Castro Varela in diesem Band). Diese Perspektive liegt quer zu den Grenzen wissenschaftlicher (Teil-)Disziplinen und fokussiert auf die sozialen Zusammenhänge, die sich in und zwischen den etablierten sozialen Trennungen in Zuständigkeiten und Gegenstandsbereiche finden lassen. Nicht allgemeine Prinzipien, sondern Kriterien für die Analyse der historischen Entstehung und Veränderung hegemonialer Strukturen und der Funktion von Bildung sind der Zweck eines solchen Vorgehens. Im Anschluss an Gramsci lassen sich so verschiedene bildungswissenschaftliche und pädagogische Gegenstände ausmachen. Er selbst untersuchte

10 Mit Menschentypus ist keine eugenische Konzeption verbunden, Gramsci verweist vielmehr mit dem Begriff kritisch auf die für die Reproduktion von Herrschaft notwendige Herstellung von Fähigkeiten und mentalen Dispositionen als massenhafter Konformität.

unter anderem die historischen Ansätze der Reformpädagogik, die systematische Trennung von körperlich-ausführender und planend-konzeptioneller Arbeit, das Erbe von Macht und Besitz in ihrem Zusammenhang mit verschiedenen Schultypen oder die Funktion von Sprachenlernen im Verstehen gesellschaftlicher Strukturen, beispielsweise in der Bedeutung einer verordneten Monolingualität, die bedeutsam für die Entstehung nationalstaatlicher Hegemonie ist (vgl. Khakpour 2023, Kap. 3.3). Gramsci entwirft aber auch Leitlinien und Grundsätzliches für die Perspektive einer „Schule für Alle“, die er als Einheitsschule bezeichnet (siehe Apitzsch sowie Khakpour in diesem Band). Und die Einheit ist durchaus wörtlich zu verstehen: Es geht darum, systematisch alle auf ein gleiches schulisches Niveau zu bringen, soziale Nachteile auszugleichen, Hand- und Kopfarbeit anders zu gewichten und Kreativität nicht als zufälliges Talent, sondern Ergebnis von Pflicht, Übung und Disziplin zu begreifen (vgl. Castro Varela; Dhawan; Niggemann sowie Spivak in diesem Band).

Gramsci bezieht sich zum einen auf reformpädagogische Ansätze seiner Zeit und auf die von Marx in der dritten Feuerbachthese formulierte Aussage, dass „die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß“ (Marx 1845/1962).¹¹ Zum anderen wird Erziehung bei Gramsci als materielle Basis und Bedingung von Bildung gefasst, der die Aufgabe zukommt, soziale, regionale und familiäre Unterschiede zu egalisieren, um darauf aufbauend kreative Bildungsprozesse anzugehen, zu erfinden und zu verbreiten. Bildung und Erziehung werden bei Gramsci ausgehend von ihrer Funktion bei der Reproduktion der Gesellschaft aus verstanden, nicht aus der inneren Logik der Pädagogik als Wissenschaft oder Praxis. So gelingt es Gramsci, besonders die vermeintlich privaten oder non-formalen Bereiche von Bildung und Erziehung im Bezug zu staatlichen und zivilgesellschaftlichen Initiativen in ihrem Zusammenwirken zu problematisieren. Mit dem Begriff der Zivilgesellschaft weist Gramsci darauf hin, dass die vermeintlich private Interessenvermittlung und -verallgemeinerung ein Bestandteil staatlicher Regulierung ist (vgl. Demirović 2007).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Pädagogik in kritischer Perspektive keine ‚Sonderaufgabe‘ von Politik darstellt, die delegiert und verwaltet wird, sondern einen integralen Bestandteil der Hegemoniebildung und ihrer Herausforderung ausmacht. Nicht nur ist jedes Verhältnis von Hegemonie in Gesellschaften mit integraler Staatsform ein pädagogisches. Auch pädagogische Verhältnisse, Beziehungen und Adressierungen formieren die Bildung von Hegemonie. Um Herrschaft zu erlangen und auch zu erhalten, reicht ein kurzfristiger Coup nicht aus. Vielmehr werden auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen in einem längeren Prozess einer Verallgemeinerung die eigenen Interessen verankert. Dazu braucht es nicht nur die Führung mit und durch politische Programmatik,

11 Geschrieben im Frühjahr 1845 nach der Veröffentlichung des Marx-Engels-Lenin-Instituts, Moskau, 1932. Engels veröffentlichte die veränderten Thesen 1848.

sondern die Herausbildung historisch kontingenter Lebensweisen und Gewohnheiten, Alltagspraktiken, Denkgewohnheiten und Empfindungsweisen *en gros* ausbildet, mit eigenen Zeitdynamiken, Verbreitungsweisen, in enormem Ausmaß und in kleinen Übersetzungsschritten. Verallgemeinerung findet nicht trichterförmig statt, sondern als dynamische, reziproke Lehr-Lernbeziehung, die mehr ist als eine Bezugnahme von Personen, weil sie im Medium des Ideologischen ihr In-der-Welt-Sein verhandelt.

3. Die Beiträge

Selbstverständlich können die Beiträge einzeln und auch in unterschiedlicher Reihenfolge gelesen werden. Nichtsdestotrotz haben wir versucht, diese in eine irgendwie sinnvolle Reihenfolge zu bringen. So stehen im ersten Teil Bildungsverständnisse im Anschluss an Gramsci im Zentrum:

In dem Interview mit Baidik Bhattacharya, welches in dem Band *Postcolonial Gramsci* (Srivastava/Bhattacharya 2012) erschienen ist und nun in einer ersten deutschen Übersetzung vorliegt, erläutert Gayatri Chakravorty **Spivak**, welche Rolle Gramscis Ideen und Konzepte innerhalb der postkolonialen Theorie einnehmen und welchen Einfluss Gramsci auf die postkolonialen Schriften hatte. Spivak, die eine große Kennerin von Gramscis Schriften ist und gleichzeitig eine der prominentesten Stimmen innerhalb der postkolonialen Studien, entfaltet hier detailliert die verflochtenen Ideengeschichten und gibt einen Einblick in die globale Rezeptionsgeschichte der Gefängnishefte. Gleichzeitig erläutert sie die Weiterentwicklung von Gramscis Konzept der Subalternen innerhalb der postkolonialen und der South Asian Subaltern Studies.

In ihrem Beitrag folgt Nikita **Dhawan** den zwei Konzepten *Desubalternisierung* und *Dekolonisierung* und zeichnet nach, wie die postkoloniale Theorie Gramscis Begriffsapparat nicht nur verwendet, sondern auch erweitert hat. Dabei wird insbesondere Spivaks Einsatz von Gramsci bei der Rahmung ihrer pädagogischen Ideen nachgegangen und kritisch untersucht.

Peter **Mayo** untersucht in seinem Beitrag vielfältige Bezüge auf Gramsci und seiner Rezeption in Ansätzen dekolonialer und postkolonialer Kritik. Er diskutiert, inwieweit Paulo Freire, Edward Said und Bonaventura de Sousa Santos die Einsicht Gramscis verbindet, dass revolutionäre Umwälzungen auf eine intellektuell und kulturell vorbereitete Basis bezogen sind. Für Prozesse der Dekolonisation bedeutet dies, nicht nur bei gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen anzusetzen, sondern auch Pädagogik und Bildung als Felder der Auseinandersetzung zu verstehen. Besonders in pädagogischen Begriffen werden Brüche mit epistemischer imperialer Gewalt und Verschiebungen von Dominanz ermöglicht.

Neelam **Srivastava** untersucht zum einen die Rolle Schwarzer Intellektueller und die damit einhergehenden Herausforderungen in revolutionären Prozessen.

So fragt sie danach, wie die Intellektuellen zwischen den Eliten und den Massen vermitteln. Um diese trickreichen Verhandlungen sichtbar und thematisierbar zu machen, untersucht sie exemplarisch die Schriften der antikolonialen Intellektuellen George Padmore und Frantz Fanon. Srivastava interpretiert die komplizierte Position der antikolonialen Intellektuellen als Version des Problems, dem sich linke Intellektuelle im Arbeiter:innenkampf gegenübersehen; ein Thema, das Gramsci in den Gefängnisheften zentral verhandelt. Das Essay zeigt wichtige Berührungspunkte zwischen der gramscianischen Vorstellung des organischen Intellektuellen und der Vorstellung des kolonisierten Intellektuellen. Es sind dies für die postkoloniale Pädagogik wichtige Fragen, die die Positionierung der postkolonialen Lehrer:innen betreffen.

Was machen wir mit dem Begriff der *Masse*, der bei Gramsci und seinen kommunistischen Zeitgenoss:innen durchaus nicht negativ konnotiert auftaucht? María do Mar **Castro Varela** geht dieser Frage nach und zeigt auf, wie die Manipulation der Massen durch das Naziregime und im spanischen sowie italienischen Faschismus liberale wie auch linke Pädagog:innen auf Abstand gehen ließ und was die vielleicht auch weniger guten Folgen davon sind. Adorno sind Massen in seinen kulturpessimistischen Schriften nichts als ein Gräuelp, während Gramsci davon überzeugt ist, dass die Massen mobilisiert werden müssen. Massenpsychologische Schriften von Freud, LeBon und Ortega y Gasset werden in den Beitrag herangezogen, um Gramsci gegen den Strich zu lesen und eine rekalibrierte Idee von „Massenbildung“ herzustellen.

In ihrem Text entfaltet Ursula **Apitzsch** warum, Gramsci folgend, die Schule als einer der bedeutsamen Bestandteile der Hegemonie des Staates zu verstehen ist. Apitzsch zeigt, dass die Ideen einer Bildung für die Massen damit einhergehen, dass jede soziale Gruppe ihrem eigenen Schultypus zugeteilt wird, um dort eine bestimmte traditionelle Funktion, die für diese Gruppe bestimmt ist, festzuschreiben. Wir sehen, wie Hegemonie stabilisiert wird, indem Schule die Aufgabe übernimmt, unterschiedliche Gruppen intellektuell und sozial herzustellen. Auch und insbesondere aus diesem Grund ist für Gramsci die Schule ein wichtiges soziales und politisches Terrain, in das es zu intervenieren gilt.

Jan **Niggemann** zeigt auf, warum im Denken Gramscis Pädagogik weder einen getrennten Bereich noch eine leichtfertig zu übergehende Theorie und Praxis darstellt. Anders als für viele Rezipient:innen ist Pädagogik für Gramsci sowohl Medium wie Modus, in dem und durch den Ideologien verhandelt und angeeignet, transformiert und verbreitet werden. In den alltäglichen Übersetzungen von Ideen in Praktiken, von Rahmungen in Handlungsoptionen wird zwischen Gruppen ausgehandelt, wo, wie und wer mit welchen Ressourcen in Auseinandersetzungen um Hegemonie eintreten kann. Terrains der Kämpfe werden staatlich-zivilgesellschaftlich abgesteckt und begrenzt, ungleiche Akteure spielen ihre Vorteile aus, ohne den Kontakt zu den ihnen Nachfolgenden abreißen zu lassen. Der Text hebt hervor, wie tiefgreifend die pädagogische Dimension in den

Hegemoniebegriff Gramscis eingelassen ist und wie relevant Konzepte wie *Konformismus*, *Intellektuelle* und *Alltagsverstand* bleiben.

Der zweite Teil versammelt Texte, die sich mit Rezeptionsgeschichten auseinandersetzen und damit einen Beitrag zur Kontextualisierung gramscianischer Ideen leisten.

Uwe **Hirschfeld** und Chiara **Mezzasalma** führen ein Gespräch über Wege und Umwege der Gramsci-Rezeption. Sie nutzen einerseits ihre verschiedenen Ausgangspunkte und Eingebundenheiten für den Austausch über die verschlungenen Wege und Konjunkturen der Gramsci-Rezeption, erinnern andererseits aber auch an Verdienste der frühen Auseinandersetzung und der ersten gesammelten Auswahl. Sie gehen dabei besonders auf die prominente Rolle des Argument Verlags und des *Historisch-kritischen Wörterbuchs des Marxismus* (HKWM) ein. Die deutschsprachige kritische Ausgabe von Gramscis Gefängnisheften war von Beginn an ein Projekt von ost- und westdeutschen Wissenschaftler:innen, ihre Verbreitung und kritische Aneignung wurde so erst möglich.

Cecilia **Pato** geht in Gramscis Schriften – in den Gefängnisheften wie auch in seinen journalistischen Texten – der Frage nach, inwieweit die Entwicklung einer Philosophie der Praxis pädagogisch gedacht werden muss. Ziel der Philosophie der Praxis sei schließlich, so stellt Pato fest, die Schaffung eines selbstreflektierenden und selbstbewussten Subjekts, das die Funktionen eines organischen Intellektuellen übernehmen kann. „Jede Möglichkeit, neue Bedeutungen zu schaffen“, konstatiert sie, „ist mit einer pädagogischen Herausforderung verbunden“, so dass der Begriff der Hegemonie eine Artikulation zwischen pädagogischer Praxis und Ideologie darstelle.

Roland **Atzmüller** argumentiert für eine systematische Berücksichtigung der pädagogischen Dimension des Hegemoniekonzeptes. Im Neoliberalismus kam es zu einer Intensivierung hegemonialer Herrschaft durch die Ausweitung von Pädagogik. Atzmüller rekonstruiert die enge Verschränkung von Politik und Pädagogik bei Gramsci und bezieht sie auf die krisenhafte Konjunktur gesellschaftlicher Transformationen im Neoliberalismus. Die massive Ausweitung von Pädagogik in Selbsttechniken und Regierungstechnologien werden als individuelle Krisenbewältigung verständlich, mit deren Hilfe aktuelle Umbrüche zu pädagogischen Problemen des Humankapitals umgedeutet und den Einzelnen zur Bearbeitung überantwortet werden. Soziale Ausschlüsse, die konstitutiv für Hegemonie sind, werden individualisiert und pädagogisiert. So werden strukturelle Bedingungen der Pädagogisierung personalisiert und die in ihnen artikulierten Kräftekonflikte unsichtbar gemacht.

Obwohl er vor allem journalistisch tätig war, wird Gramscis redaktionelle Tätigkeit kaum als Bestandteil seiner Bildungsauffassung interpretiert. Dieser Spur folgt der Beitrag von Ines **Schwerdtner**. Formen und Formate des Publizierens sind welterschließende Kritikweisen, die ein Programm verfolgen. In dieser

organisierten und organisierenden Kritikform verband Gramsci eine Verarbeitung gesellschaftlicher Kämpfe mit der persönlichen intellektuellen Entwicklung eines jeden Redaktionsmitglieds. Redaktionen werden Schulen der Kritik, in der unter dem Dach eines geteilten Interesses unterschiedliche Perspektiven kritisch durchgearbeitet werden. Schwerdtner unterscheidet in innere und äußere Bildungszirkel, denen es mit Disziplin und Schulung gelingen kann, die Selbstentwicklung zum Motor politischer Strategie und Bildung zu machen. So ließe sich an Gramsci anschließend eine Ethik und Methode der wechselseitigen Kritik auch für aktuelle redaktionelle Arbeit begründen.

Die Beiträge im dritten Teil beschäftigen sich mit Schule, Sprache und den Künsten als Terrains der Kämpfe der Hegemoniebildung:

Natascha **Khakpour** zeigt, wie Schule als Ort verstanden werden kann, der strukturiert ist von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen und an dem diese wiederum reproduziert werden. Unter Rückgriff auf das Konzept des Integralen Staates wird Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie verstanden. Anhand der versuchten Reform hin zu einem weniger selektiven Schulsystem in Hamburg und einer Interviewsequenz, in der Mikropraktiken der Konsensproduktion am Beispiel der Schulsprache Deutsch rekonstruiert werden, wird diskutiert, dass beide Beispiele als Aspekte der Reproduktion derselben hegemonialen Verhältnisse analysiert werden können. Mit der Betonung des Ringens ist jedoch die Kontingenz und potenzielle Veränderbarkeit von (schulischen) Verhältnissen angesprochen.

Angesichts des anhaltenden Interesses an Gramsci vonseiten rechter und rechtsradikaler Gruppen beleuchten Anne **Kater** und Georg **Gläser**, wie selektiv, elitär und strategisch sich die Neue Rechte an Gramsci bedient. Wo Gramsci selbst an der Überwindung von Spaltungen in Führung und Nachfolge, in Elite und Massen arbeitete, so suchen sich Ansätze der Neuen Rechten vor allem jene Aspekte heraus, die die Notwendigkeit der ideologischen Übernahme zentraler Organe und Medien der Meinungsbildung betonen. Sie deuten Gramscis Schriften einseitig als Legitimation von Führung und Disziplin. Damit verbunden ist eine anti-intellektuelle Bildungsauffassung, die mittels einer Pädagogik „von oben“ auch für Teile der Mittelklasse ein anschlussfähiges Projekt darstellt, wie sich an den Erfolgen von Thilo Sarrazin, Bernhard Bueb und weiteren vor allem in den Kämpfen um die Hegemonie aktueller Bildungs- und Erziehungsweisen zeigt.

Alessandra **Marchi** reflektiert ausgehend von dem regelmäßig auf Sardinien durchgeführten Wettbewerb *Immaginando Gramsci*, wie eine geschichtlich eingeordnete Vorstellung des Lebens und der Ideen Antonio Gramscis mit Schüler:innen mehr als nur Erinnern an Vergangenes ist, sondern wie sich Verbindungen zu den aktuellen Fragen der Schüler:innen herstellen lassen. Ausgehend von der eigenen, im Rahmen von freiwilliger Vereinsarbeit durchgeführter Bildungspraxis werden die Möglichkeiten einer gramscianisch inspirierten Gestaltung von Lehr-Lern-Verhältnissen reflektiert.

In ihrem Beitrag beziehen Paul **Mecheril** und Matthias **Rangger** Gramscis systematische Verschränkung von Politik und Pädagogik im Hegemoniekonzept auf die Verwobenheit von Staat und Zivilgesellschaft. So können sie die widersprüchliche Position der intellektuellen Lehrerin in der Migrationsgesellschaft skizzieren, die als normative Orientierung in den natio-ethno-kulturellen Differenzen schulischer Ordnung fungiert. Sie wird als Figur einer Intellektuellen mit Gramscis Vorstellung der Funktion organischer Intellektueller in den Dialog gebracht. So kann sie als normatives Leitbild dienen, dem sowohl reflektierend wie intervenierend zu folgen ist, um zur Analyse der Debatten um Emanzipation unter den Bedingungen von (schwindender) Hegemonie beizutragen.

Natascha **Khakpour** und Magdalena **Strasser** befassen sich mit der Frage sprachlicher Verhältnisse, wie sie sich im Anschluss an Gramsci darstellen und untersuchen lassen. Anhand der Diskussion des historischen Beispiels des sprachlichen Einigungsprozesses im Italien des *Risorgimento* werden drei Thesen formuliert, die sich als produktiv für die herrschaftskritische Untersuchung aktueller sprachlicher Verhältnisse erweisen könnten.

Kunst und Literatur bilden unverzichtbare Bereiche für die Entwicklung intellektueller Unabhängigkeit. Neben der intellektuellen Disziplin und der Bildung von ästhetischen Urteilen bleibt, so Ingo **Pohn-Lauggas** in seinem Text, entscheidend, wie die historische und kritische Aneignung des bestehenden Kanons vollzogen wird. Erst auf der Grundlage des Erkennens und Einordnens der geschichtlichen Entwicklung sowie der sozialen Funktion von Literaturgattungen und kulturellen Artefakten wird verständlich, welche Funktionen sie für die Hegemoniebildung erfüllen, oder ob sie den Kanon im gramscianischen Sinn eines *Geistes der Abspaltung* kritisieren, um ihn der Veränderung und Erweiterung zugänglich zu machen. Hegemonie können subalterne Gruppen erlangen, wenn sie sie gegen, aber aus der bestehenden Kultur und über sie hinausweisend begründen können.

Wie innerhalb einer kritischen Kunst Hegemonie erzeugt wird, legt Leila **Haghighat** in ihrem Beitrag dar. Da Kunst eine Arbeit am Imaginären ermöglicht, ohne zugleich zu klassifizieren oder selbst identifizierbar zu sein, ermöglicht sie Brüche und Überschreitungen aus dem Gegebenen. Zugleich werden disparate Ideen elitärer oder edukativer Kunstvermittlung oft zu unterschiedlichen Arten, den utopischen Überschuss einer ganz anderen Hegemonie einzukassieren. So legt Haghighat dar, wie zentrale Begriffe Gramscis (wie *Transformismus* oder *Alltagsverstands*) auch für das Feld der zeitgenössischen Kunst nach dem educational turn der Kunst- und Kulturwissenschaften produktiv sind, um zwischen hegemoniebildenden und transgressiven Momenten zu unterscheiden. So ließe sich auch im Kunstbereich an eine kritische Entwicklung des Alltagsverstands mit ästhetischen Mitteln anknüpfen.

Der Band endet mit einer künstlerischen Reflexion. Federica **Buetti** und Jan **Verwoert** sind zwei Künstler:innen, Kurator:innen und Autor:innen, die sich

in ihren Arbeiten unter anderem mit Fragen von Bildung auseinandersetzen. Der hier aufgenommene Text beginnt mit Buetis Erinnerungen an ihren Großvater – Gramscianer und Lehrer – und verweist auf die Paradoxie, Autonomie und Emanzipation verordnen zu wollen. Denn, wie sie feststellen: „Indem linke Pädagog:innen (Intellektuelle, Künstler:innen, Politiker:innen) den Wunsch nach Emanzipation vorwegnehmen, beleidigen und amputieren sie notorisch die Wünsche der Menschen, die sich an sie wenden.“

4. Ausblick

Während wir versucht haben, verschiedene Positionen und Rezeptionslinien mit den versammelten Beiträgen zueinander in Beziehung zu setzen, konnten weitere relevante Felder keine Berücksichtigung finden, deren systematische Untersuchung mit gramscianischen Perspektiven uns lohnenswert erscheinen. In groben Pinselstrichen sind diese:

- a) *Migration/Flucht*. Angela Davis zufolge ist die wichtigste Bürgerrechtsbewegung des 21. Jahrhundert die Bewegung, die sich für die Rechte von Migrant:innen und flüchtenden Menschen einsetzt. Sie bemerkt: „Wir neigen dazu, die Kämpfe zu sehen, aber wir übersehen oft den größeren Kontext, in dem die Migration stattfindet, und das Fortbestehen der kolonialen Rahmenbedingungen in dieser postkolonialen Ära“.¹² Rassismuskritik kann nicht abgekoppelt werden von Fragen der Migrations- und Fluchtbewegungen und diese wiederum können nicht verstanden werden ohne eine postkoloniale Reflexion. Auch in den deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungswissenschaften finden die Themen Migration, Flucht, Rassismus und Dekolonisierung zunehmend Raum. In der Vielfalt von Arbeiten, Schriften und Forschungsprojekten in diesen Feldern sind gramscianische Konzepte nicht wegzudenken. Gramsci selbst hat Fragen der Migration und des Rassismus bearbeitet. Dennoch müsste sich gerade für die rassismustheoretische Auseinandersetzung in empirischen Zugängen weiterhin damit befasst werden, ob und wie sich seine Konzepte übersetzen lassen.
- b) *Dekolonisierung*. Postkoloniale Theorie hat seit ihren Anfängen Gramscis Schriften genutzt, um die folgenreichen Prozesse, die eine Kolonisierung ermöglichten und weiterhin stabilisieren, zu beleuchten. So kann Spivaks Werk ohne ein vertieftes Verständnis von Gramscis Denkart und Konzepten nur unzureichend erschlossen werden (siehe Dhawan in diesem Band). Bei Spivak (etwa 1990, 2012) findet sich auch dieselbe leidenschaftliche Parteilichkeit für

12 Siehe <https://news.harvard.edu/gazette/story/2018/04/angela-davis-speaks-on-immigration-at-harvard/> (Abfrage: 03.02.2023; Übers. Hrsg.).

Bildung und die Auffassung, die sie mit Gramsci teilt, dass die Unterworfenen von der Bildungsentfernung befreit werden müssen, damit nicht nur ihre revolutionäre Kraft sich entfaltet, sondern sie auch in die Lage versetzt werden, zu regieren (siehe etwa Tuck/Yang 2012).

- c) *Klimawandel*. Angesichts gesellschaftlicher Debatten, die sich nur zu gern auf die Frage beschränken, wie hart welche Formen zivilen Protests zu bestrafen wären, ließe sich unter Hinzuziehung von *Alltagsverstand* und *Hegemonie* unter anderem fragen, welche Formen globaler Ungleichheiten angesichts ökologischer Krisen damit dethematisiert werden.
- d) *Digitalisierung*. Die fortschreitende Digitalisierung der Welt könnte uns davon überzeugen, dass ein vordigitaler Denker wenig behilflich sein kann, um aktuelle Gesellschaftsanalysen voranzubringen. Doch denken wir an Gramscis Beschreibung des Fordismus wird schnell deutlich, dass die Entfremdung andere Formen angenommen hat, aber die Tatsache der Entfremdung gegeben bleibt. Die Industriearbeiter:innen waren für Frederick W. Taylor noch „dressierte Gorilla“, deren Körper entwickelt waren, aber deren Verstand untrainiert blieb, so dass ihre Körperkraft ausgebeutet werden konnte. Ihre Produktionsweise wurde von einer Lebensweise begleitet, die sie in die Freizeit verlängerte und Teilhabe an Konformität band (vgl. Barfuss 2002). Gegenwärtige Produktions- und Lebensweisen bringen eine massive Pädagogisierung und Psychologisierung mit sich. Sie dienen der Intensivierung von flexibilisierter digitaler Arbeit und Dienstleistungen, die die Selbstregierung in die Selbstführung der Einzelnen hinein verlagert. Die Pandemie hat uns vor Augen geführt, wie schnell sich verschwörungstheoretische Ideologien ausbreiten können und wie wenig effektiv sich die klassische Bildung bei dem Versuch gezeigt hat, solche Entwicklungen zu stoppen (siehe kritisch dazu Bayramoğlu/Castro Varela 2021). Würde das Konzept organischer Intellektueller etwa zur Analyse der Gig Economy taugen?
- e) *Autoritarismus*. Entgegen einer an die Autoritarismusstudien der Kritischen Theorie anschließenden Perspektive kann mit Gramsci argumentiert werden, dass Autorität ein integraler Bestandteil von Hegemonie ist. Eine Krise von Hegemonie innerhalb einer bestimmten Konjunktur wird dann als verursacht von dem der „Masse“ inhärenten autoritären Potential argumentiert. So wird Masse als gesetzt falsch verstanden (kritisch dazu Castro Varela in diesem Band). Kämpfe um Autoritarismus werden von essentialistischen Verteidigungsstrategien bestimmt, anstatt sie als Kämpfe um Hegemonie, Autorität, Führung und gesellschaftliche Verteilung zu untersuchen, die auch auf pädagogischen Feldern verschärft ausgetragen werden (vgl. Nigge-
mann 2022).
- f) *Subalternisierung*. Armut nimmt zu und wenn wir auch nicht mehr von derselben Eindeutigkeit der Klassengesellschaft sprechen können, wie zwischen den Weltkriegen, so bleibt das, was Spivak als „Klassenapartheid“ (Spi-

vak 2008, S. 32) beschrieben hat, die auf der Trennung von Kopf- und Handarbeit basiert, erhalten (siehe auch Candeias 2003, S. 72). Die körperliche schwere Arbeit, die die europäischen Industriearbeiter:innen leisten mussten, wird Schritt für Schritt ersetzt durch eine dehumanisierende Bildschirmarbeit, die von der Anforderung begleitet wird, sich auf der Höhe der Zeit permanent neu zu erfinden und weiterzuentwickeln, indem sich jede als Bildungsmanagerin ihrer selbst begreift. Subalternisierung stellt einen Zugang zur Analyse dessen dar, dass immer mehr und mehr Menschen von den Möglichkeiten abgehängt werden, zu verstehen und zu regieren. Gleichzeitig wurden prekäre Arbeitsverhältnisse weltweit normalisiert – sie sind aus dem heutigen Raubkapitalismus nicht mehr wegzudenken.

- g) *Gender*. Als letztes Feld sehen wir die Pluralisierung und Erweiterung der Fragen um Geschlecht und auch Sexualität. Wurde viel zu lange Heteronormativität als unhinterfragte Grundlage in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften gesetzt, so sind diese Zeiten vorbei (etwa Castro Varela/Hartmann 2022). In Gramscis Gefängnisheften werden wir Stichwörter wie trans, cis, queer oder nicht-binär sicher nicht finden, doch taugen beispielsweise seine anti-essentialistischen Analysen zur Herstellung von Konsens dazu, ein pädagogisches Eingreifen zu bestimmen, das nicht auf binäre Identifizierungen angewiesen ist.

Welche Erklärungsstärke haben Gramscis Konzepte im Hier und Jetzt? Kann eine Rekalibrierung und Justierung vielleicht besser gelingen, wenn wir diese im Sinne einer queeren postkolonialen Perspektive bewusst kontrapunktisch vornehmen? Um einen globalen, digitalisierten Kapitalismus effektiv begegnen zu können, benötigen wir veränderte theoretische Werkzeuge. Wir hoffen, dass der hier nun vorliegende Band Ideen anbietet, wie an und mit Gramsci weitergearbeitet werden kann, um Veränderungen, Krisen aber auch subjektive Möglichkeiten als integrale Perspektive zu begreifen, in deren Horizont Hegemonie gegen bestehende Dominanz gebildet werden kann. Wir hoffen deswegen auf eine intensive Gramsci-Rezeption in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften, der es gelingt, seine Argumente und Konzepte nicht nur zu nutzen, sondern zu erneuern.

Literatur

- Adamson, Walter L. (1983): *Hegemony and Revolution. A Study of Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Altwater, Elmar (1987): Gramsci in der BRD: Eine Theorie wird gefiltert. In: Prokla 66, S. 161–168.
- Anderson, Perry (1976/2020): *The Antinomies of Antonio Gramsci*. London: Verso.
- Apitzsch, Ursula (Hrsg.) (1993): *Neurath, Gramsci, Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung* (Argument. Sonderband; N. F., 207). Berlin; Hamburg: Argument.
- Apitzsch, Ursula/Kammerer, Peter/Natoli, Aldo (Hrsg.) (1994–2008): *Antonio Gramsci – Gefängnisbriefe II*. Hamburg: Argument.

- Bal, Mieke (2002): *Travelling Concepts in the Humanities: A Rough Guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Barfuss, Thomas (2002): *Konformität und bizarres Bewusstsein. Zur Verallgemeinerung und Veraltung von Lebensweisen in der Kultur des 20. Jahrhunderts*. Hamburg: Argument.
- Bayramoğlu, Yener/Castro Varela, María do Mar (2021): *Post/Pandemisches Leben. Eine neue Theorie der Fragilität*. Bielefeld: transcript.
- Becker, Lia/Candeias, Mario/Niggemann, Jan/Steckner, Anne (2019): *Gramsci lesen! Einstieg in die Gefängnishefte*. 5. Auflage. Hamburg: Argument.
- Bellamy, Richard (1990): *Gramsci, Croce and The Italian Political Tradition*. In: *History of Political Thought* 11, H. 2, S. 313–337.
- Bernhard, Armin (2005): *Antonio Gramscis Politische Pädagogik*. Hamburg: Argument.
- Buci-Glucksmann, Christine (1987): *Gramsci and the State*. London: Lawrence and Wishart.
- Buckel, Sonja/Fischer-Lescano, Andreas (2007): *Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis*. Baden-Baden: Nomos.
- Candeias, Mario (2003): *Neoliberalismus, Hochtechnologie, Hegemonie. Grundrisse einer transnationalen kapitalistischen Produktions- und Lebensweise. Eine Kritik*. Hamburg: Argument.
- Candeias, Mario (2007): *Gramscianische Konstellationen. Hegemonie und die Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen*. In: Merkens, Andreas (Hrsg.): *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*. Hamburg: Argument, S. 15–32.
- Castro Varela, María do Mar (2020): *Tertium Comparationis*. *Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft. Sonderheft „Postkoloniale Pädagogik“*, 26, Heft 1.
- Castro Varela, María do Mar (2022): *Schule, Nationalstaat und die Vermittlung von Herrschaftswissen. Postkoloniale Betrachtungen*. In: Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Lehrer:innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 36–49.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (3. Auflage). Bielefeld: transcript/UTB.
- Castro Varela, María do Mar/Hartmann, Jutta (2022): *Fokussierte Perspektiven. Herausforderungen heteronormativitätskritischer Forschung im Kontext Sozialer Arbeit*. In: Kasten, Anna/von Bose, Käthe/Kalender, Ute (Hrsg.): *Feminismen in der Sozialen Arbeit. Debatten, Dis/Kontinuitäten, Interventionen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 26–41.
- Demirović, Alex (2007): *Politische Gesellschaft – zivile Gesellschaft. Zur Theorie des integralen Staates bei Antonio Gramsci*. In: Buckel, Sonja/Fischer-Lescano, Andreas (Hrsg.): *Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis*. Baden-Baden: Nomos, S. 19–43.
- Fiori, Giuseppe (2013): *Das Leben des Antonio Gramsci. Eine Biografie*. Berlin: Rotbuch Verlag.
- Giroux, Henry A. (2000): *Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals: Youth, Littleton, and the Loss of Innocence*. In: *JAC. A Journal of Composition Theory*, 20, H. 1, S. 9–42.
- Giroux, Henry A. (2003): *Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle*. In: *Educational Philosophy and Theory* 35, H. 1, S. 5–16.
- Graf, Ruedi/Jehle, Peter (2002): *Editorische Vorbemerkung*. In: *Gramsci, Antonio (1991ff.): Gefängnishefte Band 10. Kritische Ausgabe in 10 Bänden*. Hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): *Gefängnishefte. Kritische Ausgabe in 10 Bänden*. Hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument.
- Guha, Ranajit (2009): *The Small Voice of History*. New Delhi: Permanent Black.
- Hall, Stuart (1987): *Gramsci and Us*. In: *Marxism Today* 6, S. 16–21.
- Haug, Wolfgang Fritz (1994): *Einleitung*. In: *Gramsci, Antonio (1994): Gefängnishefte. Band 6*. Hrsg. von Wolfgang Fritz Haug. Berlin: Argument, S. 1195–1222.
- Haug, Wolfgang Fritz (2004) *Gefängnishefte. Band 10*. Hrsg. von Wolfgang Fritz Haug. Berlin: Argument.
- Haug, Wolfgang Fritz (2012): *Linie Luxemburg Gramsci*. In: *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus Band 8/I – Krisentheorien bis Linie Gramsci-Luxemburg*. Hrsg. von Institut für Kritische Theorie Inkrit. Berlin/Hamburg: Argument, Spalte 1122–1152. <https://www.wolfgangfritzhaug.inkrit.de/documents/PhilologieGramsci-Benjamin-04.pdf>

- Hirschfeld, Uwe (2007): Mit Gramsci die Politik Sozialer Arbeit verstehen. In: Merckens, Andreas/ Rego Diaz, Victor (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. (AS 305) Hamburg: Argument, S. 98–109.
- Holst, John D./Pizzolato, Nicola (2017): Antonio Gramsci – A Pedagogy to Change the World. Charm: Springer.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1944/1988): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Jessop, Bob (1990): State Theory: Putting the Capitalist State in Its Place. Cambridge: Polity Press.
- Kaindl, Christina (2008): Emotionale Mobilmachung. „Man muss lange üben, bis man für Geld was fühlt“. In: Huck, Lorenz/Kaindl, Christina/Lux, Vanessa/Pappritz, Thomas/Reimer, Katrin/Zander, Michael (Hrsg.): „Abstrakt negiert ist halb kapiert“ – Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft. Marburg: BdWi-Verlag, S. 65–86.
- Kebir, Sabine (1980): Die Kulturkonzeption Antonio Gramscis – Auf dem Wege zur antifaschistischen Volksfront. Berlin: Akademie-Verlag.
- Khakpour, Natascha (2023): Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Khakpour, Natascha/Mecheril, Paul (2018): Klasse oder die Moralisation des Scheiterns. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul: Heterogenität und Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Reihe Bildungswissenschaften. Bad Heilbronn: Klinkhardt (UTB), S. 133–158.
- Krenz-Dewe, Daniel/Mecheril, Paul (2014): Einsicht, Charisma, Zwang. Die illusionären Grundlagen pädagogischer Führung und Nachfolge. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 41–65.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2020): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.
- Liu, Lydia (1995): *Translingual Practice: Literature, National Culture, and Translated Modernity – China, 1900–1937*, Stanford: Stanford University Press.
- Marx, Karl (1844/1962): Thesen über Feuerbach. In: Karl Marx – Friedrich Engels – Werke, Bd. 3. Berlin/DDR: Dietz Verlag, S. 5–7.
- Mayo, Peter (2007): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire: Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg: Argument.
- Markard, Morus (1999): Gramsci und psychologische Praxis oder: Psychologische Praxis als Austragungsort ideologischer Konflikte. In: Forum Kritische Psychologie 40. Hamburg, Argument, S. 50–59. <https://www.kritische-psychologie.de/1999/gramsci-und-psychologische-praxis>
- McLaren, Peter (1999): Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hrsg.) (2015): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript.
- Merckens, Andreas (2004): Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis. In: Merckens, Andreas (Hrsg.): Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung. Hamburg: Argument, S. 6–46.
- Merckens, Andreas (2006): Hegemonie und Gegen-Hegemonie als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis politische Pädagogik. In: Rosa-Luxemburg-Bildungswerk Hamburg e. V. (Hrsg.): Hamburger Skripte 15, S. 4–24.
- Möhring, Cornelia/Rego Diaz, Victor (1999): Die Relevanz Gramscis für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit. In: Forum Kritische Psychologie 40. Hamburg: Argument, S. 92–99.
- Niggemann, Jan (2016): Wozu brauchen die das? Bildung als gelebte Philosophie der Praxis. In: Geuenich, Stephan, Krenz-Dewe, Daniel, Niggemann, Jan, Pfützner, Robert und Witek, Kathrin (Hrsg.): Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 58–71.
- Niggemann, Jan (2022): Der diskrete Charme der Autorität? Elemente pädagogischer Autorität und Autorisierungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Petra, Adriana (2022): Intellectuals and Communist Culture. Itineraries, Problems, and Debates in Post-war Argentina. London: Palgrave Macmillan.
- Poulantzas, Nicos (1973): Political Power and Social Classes. London: NLB.

- Rangger, Matthias (2021): Nie wieder und das Politische von Bildung. In: Gensluckner, Lisa/Ralser, Michaela/Thomas-Olalde, Oscar/Yildiz, Erol (Hrsg.): Die Wirklichkeit lesen. Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 93–114.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Said, Edward (1978): Orientalism. New York: Vintage.
- Said, Edward (1983): The World, the Text and the Critic. Cambridge: Harvard University Press.
- Said, Edward (1993): Culture and Imperialism. London: Chatto & Windus.
- Said, Edward (2000): Reflections on Exile and Other Essays. Cambridge: Harvard University Press.
- Salgado, Rubia (2015): Aus der Praxis im Dissens. Wien: transversal texts.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues. Hrsg. von Sarah Harasym. New York/London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): The Spivak Reader. Hrsg. v. Donna Landry and Gerald Maclean. New York [u. a.]: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): Righting Wrongs. In: The South Atlantic Quarterly 103, H. 2/3, S. 523–581.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Other Asias*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge: Harvard University Press.
- Srivastava, Neelam/Bhattacharya, Baidik (2012): The Postcolonial Gramsci. London/New York: Routledge.
- Tuck, Eve/Yang, K. Wayne (2012): Decolonization is not a metaphor. In: Education & Society [Decolonization: Indigeneity] 1, H. 1, S. 140.
- Winter, Rainer (2006): Kultur, Reflexivität und das Projekt einer Kritischen Pädagogik. In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hrsg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld, transcript, S. 21–50.

Teil I

Bildungsverständnisse

Gramsci und das postkoloniale Projekt¹

Ein Interview mit Baidik Bhattacharya

Gayatri Chakravorty Spivak

Baidik Bhattacharya: Lassen Sie uns mit der Beziehung zwischen Gramsci und den postkolonialen Studien beginnen. Eines der zentralen Anliegen dieses grenzüberschreitenden Dialogs war der Begriff der „Subalternen“. 1995 haben Sie geschrieben: „Obwohl ich zuerst bei Gramsci auf den Begriff gestoßen bin, habe ich ihn in seinem gegenwärtigen Gebrauch durch die Arbeiten der Subaltern Studies Group kennengelernt. Durch die Veröffentlichung von *Selected Subaltern Studies* hat das Wort inzwischen etwas von seiner definitorischen Kraft eingebüßt“ (*The Spivak Reader*, S. 280 f.). Könnten Sie näher darauf eingehen, welche Geschichte dieses Wort mit begrenzter „definitorischer Kraft“ in der Zwischenzeit durchlaufen hat? Und könnten Sie an diesem Beispiel erläutern, wie sie den Einfluss von Gramscis Werk auf das postkoloniale Projekt einschätzen?

Gayatri Chakravorty Spivak: Das ist eine schwierige aber wichtige Frage, nicht wahr? Unter definitorischer Kraft verstehe ich das Vermögen, Definitionen zu geben, die zugleich Faustregeln sind, damit wir vorankommen, statt einfach nur Wissen als Macht zu produzieren. Das wurde von Anfang an von dem unterlaufen, was Edward W. Said „reisende Theorie“ genannt hat. Die Vereinigten Staaten sind ein Ort, an dem die intellektuelle Kommodifizierung ein extremes Ausmaß erreicht hat – und ich denke, wir sollten heute, in Zeiten der Globalisierung, nicht immer nur von den USA sprechen, aber nehmen wir die USA als Kürzel. Also, ich würde sagen, eine gute Absicht meinerseits, nämlich die, die Arbeiten der Subaltern Studies Group für diejenigen von uns, die in den USA lehrten, zugänglicher zu machen, hat unvermeidlicherweise zu einer gewissen Verwässerung des Wortes geführt. Raymond Williams würde das die Dominante nennen, die sich Opposition als Alternative aneignet; Herbert Marcuse und Robert Paul Wolff würden von „repressiver Toleranz“ sprechen. (Ich sollte wahrscheinlich noch hinzufügen, dass die Mitglieder der Subaltern Studies Group selbst nicht besonders scharf darauf waren, sich in dieser internationalen Beliebtheit zu sonnen. Sie genossen bei den Fachleuten ja ausreichend Ansehen.) Als Ergebnis dieser

1 Das Interview mit Baidik Bhattacharya erschien im englischen Original 2012 im Sammelband *The Postcolonial Gramsci*, hrsg. v. Neelam Srivastava und Baidik Bhattacharya. Wir danken Gayatri Chakravorty Spivak für die freundliche Genehmigung, es in der deutschen Übersetzung hier erneut abzudrucken. Der Text wurde von Alwin Jorga Frank übersetzt. ©Gayatri Chakravorty Spivak Columbia University

Verwässerung suchte sich der Anspruch auf „einheimisches Informantentum“ seitens der sozial aufstrebenden oder nach sozialem Aufstieg strebenden neuen Immigrant:innen nach 1965 ein neues Wort zur Selbstbeschreibung; nicht mehr nur „einheimische Informant:innen“ – das war ja nie deren Bezeichnung, es war meine. „Subaltern“ wurde so aber zum Anspruch auf eine bestimmte Form undifferenzierter Opferrolle. Ich zitiere hier immer Fredric Jamesons überraschendes Axiom: „subaltern sind alle, die sich unterlegen fühlen.“ Das ist der erste Teil meiner Antwort, der leichtere Teil.

Was Gramscis Rolle angeht: In einem Aufsatz, den ich kürzlich im Newsletter der *International Gramsci Society* gelesen habe, der aber vorher schon andernorts, in einer englischsprachigen italienischen Zeitschrift, erschienen war, hat Giorgio Baratta darauf aufmerksam gemacht, dass Gramsci beinahe der einzige unter den älteren kommunistischen Theoretiker:innen ist, auf den das Schicksal des real existierenden internationalen Kommunismus nicht negativ abgefärbt hat. Baratta warnt uns, dass Gramsci heute mehr und mehr als liberaler Demokrat gelesen wird, während er und ich glauben, dass Gramsci ein demokratischer Kommunist ist. Von Westbengalen aus, nach dem Zusammenbruch der Linken, ist es schwierig, dieses Projekt zu erneuern, weil die lokale Ausformung einer internationalen Denkweise die Linke hier ratlos, korrupt und bei Wahlen irrelevant gemacht hat. Aber ich greife voraus. Als die Leute von den Subaltern Studies sich in den frühen 1980ern von Gramsci inspirieren ließen, ging es ihnen, glaube ich, darum, dass Gramsci ein Subjekt außerhalb der Logik des Kapitals ausgemacht hatte, das sich mit der regulären Geschichtsschreibung des modernen Indien nicht untersuchen ließ. (Infolge der Veröffentlichung von *Selected Subaltern Studies* wurden auch in Lateinamerika Subaltern-Studies-Gruppen ins Leben gerufen. Der Einfluss Gramscis war dort aber kaum spürbar.) Ranajit Guha und seinem Kollektiv ging es bei Gramsci aber um diesen Ort außerhalb der Logik des Kapitals. Das findet in Dipesh Chakrabartys erstem Buch seinen Widerhall. Schon in diesem frühen Stadium hat Barun De darauf hingewiesen, dass diese Sichtweise Gramsci nicht ganz getreu ist. Für mich ist das eine gute Sache, intellektueller Aktivismus, der ein starkes Original reterritorialisiert.

Wir müssen aber auch die Unterschiede zu Gramsci zur Kenntnis nehmen. In seinen Notizen zur *Geschichte der subalternen Klassen: Methodologische Kriterien* gibt Gramsci im zweiten Absatz eine wirkmächtige Definition, die ich in meiner eigenen Sprache folgendermaßen auf den Punkt bringen möchte: Den subalternen Klassen gelingt es nicht, „Staat“ zu werden. Das geht dem Kreislauf der Staatsbürgerschaft noch voraus, auch wenn genau das schon impliziert wird. Aber Gramsci spricht hier davon, wie Geschichte geschrieben werden soll. Er weist darauf hin, dass es unmöglich ist, Quellen zu finden. Daher die berühmte Metapher von den „Spuren ohne Inventar“. Bei den Subalternen Südasiens liegt der Fall aber anders. Erstens, weil es im Kolonialismus niemandem gelingt, „Staat“ zu werden – den Einheimischen nicht, aber auch nicht dem Indian Civil

Service, den Deputy Magistrates und so weiter. Denen gelingt das auch nicht wirklich. Zweitens gibt es im Gegenteil einen Überfluss an Quellen. Deshalb war auch die Herausforderung eine andere. Mit anderen Worten: das Bewusstsein der Subalternen oder das subalterne Bewusstsein aus den Texten der Elite herauskitzeln, das war nicht Gramscis Idee. Für mich ist das aber nicht problematisch. Es ist eben der historische Stempel, den die Arbeiten der südasiatischen Subaltern Studies tragen.

Aber zurück zu Gramsci. Wie Sie wissen, war Palmiro Togliatti Gramscis literarischer Nachlassverwalter. Obwohl sie Freunde und Weggefährten waren, bestanden zwischen Togliatti und Gramsci erhebliche politische Differenzen, was die Beziehungen zu Moskau und eine Reihe anderer Dinge betraf, die hier keine Rolle spielen sollen. Und es war Togliatti, der Gramscis Werk so aufteilte, wie es dann in Europa und Großbritannien rezipiert wurde. In diesem Prozess ging aber Gramscis Artikulation dessen verloren, was ich die methodisch-methodologische Differenz im Zeichen der Subalternen genannt habe. (Im Grunde genommen geht es in diesen Aufzeichnungen eben genau darum.) Ich überarbeite unser Manuskript in Kunming, China, weit entfernt von meiner persönlichen Bibliothek. Ich möchte daher nur so viel sagen: Liest man die zahlreichen Aufzeichnungen Gramscis über die Subalternen im Rohzustand, so findet man eine Differenz zwischen Methode und Methodologie angedeutet, welche die:der Leser:in herausarbeiten (an der sie arbeiten) muss. Erst mit Joseph A. Buttigieg's ausgezeichnete Übersetzung – seiner kommentiert-kritischen Übersetzung der *Gefängnishefte* – wird uns langsam klar, wovon Gramsci hinsichtlich der Subalternen sprach: Will man eine Methodologie für das Studium der Subalternen entwickeln, muss man zunächst anerkennen, dass die Methode der Intellektuellen in einem anderen Klassen-Raum produziert wird und dass zwischen Methode und Methodologie immer eine Differenz besteht. Und diese Differenz definiert den Status von Geschichtsschreibung selbst, in genau dem Sinne, in dem die ontisch-ontologische Differenz den Status der Fundamentalontologie definiert. Dieser Umstand wird von späteren Gruppen, die von Gramsci beeinflusst wurden, ihn aber auf Englisch lasen, zwangsläufig außer Acht gelassen, sodass die Subalternen ein Studienobjekt blieben, statt zu einem Subjekt zu werden, von dem man auf vermittelte Art und Weise lernen kann. Denn ohne Vermittlung können uns die subalternen Klassen nicht lehren – es sei denn, man ginge von einer christlichen Theorie des Leidens aus, bei der das Bewusstsein intakt bleibt. In den *Gefängnisheften* spricht Gramsci deshalb davon, dass die Intellektuellen instrumentalisiert werden müssen, um die subalternen Intellektuellen zu produzieren, um die proletarischen Intellektuellen zu produzieren, die nicht vom Vorurteil gegen die Subalternen gezeichnet sind. Und die Instrumentalisierung der Intellektuellen muss sich im Rahmen einer Hegel folgenden Meister-Schüler-Dialektik vollziehen, bei der die Intellektuelle die Schülerin ist, und die Meisterin ist nicht die Subalterne, sondern das, was als kulturelle Umwelt übersetzt wurde. Ich fürchte, dass das Wort

„kulturell“ hier nicht besonders glücklich ist, aber das würde eine viel breitere Diskussion über die hoffnungslose Kulturalisierung Gramscis aufmachen. Darauf möchte ich aber nicht näher eingehen. Ich würde gerne zur nächsten Frage kommen. Nur eines noch, und das findet sich in einem Text, der vor kurzem in einem von Rosalind Morris bei der Columbia University Press veröffentlichten Sammelband erschienen ist. Da Sie von einem Weg sprechen, und ich von Gramsci beeinflusst wurde, möchte ich noch mal wiederholen, dass ich *Can the Subaltern Speak?* als Vortrag gehalten hatte, bevor ich die *Subaltern Studies* gelesen habe, was dann wegen des starken Einflusses, den die Subaltern-Studies-Leute auf mich ausgeübt haben, verdeckt wurde. In diesem Essay bewegte ich mich aber eher unter dem Einfluss der Notwendigkeit des Konzepts von Klassenbewusstsein, wenn subalternen Widerstand als solcher (an)erkannt werden will, wie wir es bei Marx im *Achtzehnten Brumaire* finden.

BB: Ihr Essay *Can the Subaltern Speak?* gehört zu den wichtigsten Texten im Bereich der postkolonialen Studien. In diesem Essay rufen Sie dazu auf, die Subalternen radikal neu zu denken. Einerseits argumentierten Sie, dass „Gramscis Werk das im *Achtzehnten Brumaire* herausgearbeitete Argument zum Verhältnis von Klassenstandpunkt und Klassenbewusstsein“ erweitert. Andererseits betonten Sie aber auch die „singuläre“ Position des vergeschlechtlichten subalternen Subjekts. Möchten Sie vielleicht im Lichte dieser produktiven Spannung noch einmal auf den Essay zurückkommen und darüber sprechen, wie Sie diesen Text heute, fast zwei Dekaden nach seiner Veröffentlichung, sehen?

GCS: Dieser Essay ist nicht im eigentlichen Sinn postkolonial. Ich betrachtete weibliche Subalternität als singulär, nicht unbedingt als subalterne Klasse. Und Subalternität ist nicht im Staat zu finden, weshalb Post- oder Antikolonialismus hier allenfalls zufällig sind. (Kürzlich hat Ursula Apitzsch auf Gramscis Briefwechsel mit Giulia und Tatiana Schucht aufmerksam gemacht, in dem er von individueller, wenn nicht gar von singulärer Subalternität spricht.) Außerdem geht es in dem Essay um vorkoloniale Determinierungen vergeschlechtlichter subalternen Psychobiographie. Sumit Sarkar war so freundlich, zu sagen, dass dies fast die einzige subalternistische Arbeit ist, die sich mit präkolonialem Material beschäftigt. Es ist viel eher eine Kritik an der Hindu-Orthodoxie um Sati und an der von der Mittelschicht betriebenen Verschiebung dieser Ideologie in eine Welt, in der Sati selbst – der Welt Bhubaneswari Bhaduris – keine Realität zukommt, als eine Kritik an den Brit:innen selbst. Und ich habe an dieser Position immer festgehalten, Baidik, weil sie mir weder politisch noch intellektuell Schwierigkeiten bereitet. In meinem Alltag ist das für mich didaktisch viel lebendiger. Darüber nachzudenken, dass ich einer grausamen Mehrheit mit einer schrecklichen Geschichte angehöre, sowohl der kulturellen Produktion als auch der kriminellen sozialen Tradition, einer auf Grausamkeit gegründeten

Grandeur, und sich daher der ganze Weg von Wissen als Besitz und Macht über Jahrtausende erstreckt – ich finde, das ist ein viel größeres didaktisches Korrektiv als die paar hundert Jahre Kolonialisierung. Was die Kolonialisierung angeht: Nicht anzuerkennen, dass sie Gewalt ermöglicht, ist einfach böswillig; ich war klug genug, das schon ganz früh zu erkennen. Deshalb ist es wirklich kein postkolonialer Essay im Sinne einer Kritik der Kolonialisierung. Ich versuche vielmehr zum Ausdruck zu bringen, dass zwei Gruppen, die in einem so krassen Gegensatz zueinander stehen – die Hindu-Orthodoxie einerseits, die indisch-britischen Reformers:innen und Legalists:innen andererseits (zwischen diesen beiden Teilen der Portemanteau-Bezeichnung besteht ein Unterschied) –, dass beide in Wirklichkeit kein Interesse daran hatten, sich auf die Protokolle vergeschlechtlichter Agency einzulassen. Zumindest damals war das meine grundlegende Position, die ich nach der Lektüre von Ranajit Guhas jüngstem Buch *Daya* jetzt vielleicht revidieren werde.

In der Zwischenzeit habe ich immer wieder versucht, den Essay in meiner eigenen intellektuellen Autobiographie, in meinem Stereotyp meiner selbst zu verorten. Und ich habe angemerkt, dass ich mich meiner eigenen Klasse zugewandt habe. Inzwischen ist gut bekannt, dass die Protagonistin des Falles die Schwester meiner Großmutter war. Weil ich Zugang wollte, bin ich also in die Familiengeschichte eingetaucht. Das ist nichts, was ich bewundern würde, obwohl ich es verstehe und es mir eine Warnung vor Identitarismus ist, denn im Grunde war es doch ein identitärer Schachzug. Ich war klug genug zu wissen, dass Identitarismus intellektuell schädlich ist. Also habe ich ihre Identität – ihre Verwandtschaftseinschreibung – für mich behalten. Und ich habe diesen ersten Schachzug dann hinter mir gelassen. Ich habe aufgehört, die Subalternen zu untersuchen und stattdessen versucht, von ihnen zu lernen. Das ist die schwierigste Aufgabe überhaupt, insbesondere da der Staat und der National Civil Service nicht das geringste Interesse an der Ausbildung von Grundschullehrerinnen haben, während die nationale wie internationale Zivilgesellschaft sie nur bevormunden. Daher muss mein Versuch, von den Subalternen zu lernen, wie man subalterne Intellektuelle produziert, auf einen Sektor beschränkt bleiben, den ich missbillige als klassische Beschreibung eines Double Bind: Freiwilligenarbeit im privaten Sektor. In dieser Situation habe ich dann Rat bei Gramscis Überlegungen in den *Gefängnisheften* gesucht. Mir war nicht bewusst, dass ich genau das Gleiche tat. Ich habe diese tiefe Verbundenheit erst entdeckt, als ich Gramsci in New York unterrichtete. Als ich Gramsci in den späten 1970er Jahren von Texas aus unterrichtete, war meine eigene subalternistische Bildungsarbeit noch nicht reif genug, um diese Verbindung herzustellen. Außerdem meinten bestimmte Gramsci-Leute in Italien, insbesondere Frauen wie Sergia Adamo, aber auch Giorgio Baratta, dass meine Einsicht in die Notwendigkeit, subalterne Intellektuelle zu produzieren, etwas aus Gramsci gemacht habe, was, wie ich finde, eine sehr liebenswürdige Geste von ihnen war. Aber immerhin war das der Anlass für mich, mir Gramsci

noch einmal genauer anzuschauen, und als ich anfing, ihn gründlich zu unterrichten, wurde mir bewusst, was ich tat. Du kannst diese Art von Arbeit nicht machen, wenn du dir denkst: Hoppla! Ich unterrichte jetzt Gramsci oder mache Freire oder Dewey oder Montessori. Nein. Du gehst dahin, weil du versuchst, nicht von einem Gramsci oder Freire zu lernen, die ja wie du Akademiker an der Universität waren, sondern, wie ich gesagt habe, in einer vermittelten Form von Leuten, die eben nicht in einer für dich kenntlichen Weise „lehren“ können.

Du musst dir immer bewusst sein, ganz unsentimental, dass sie, was immer sie auch selbst sagen mögen, zutiefst von jener Geschichte geprägt sind, deren Akteur und Opfer du bist, so wie sie es selbst auch sind, auf andere Art und Weise. Das die Geschlechter betreffende Argument ist aber noch mal ein anderes. In der alten Ordnung machten die Subalternen es möglich, aus der Logik des Kapitals herauszutreten. Im Denken, das ich jetzt beschreibe, erlaubt das Geschlecht uns, außerhalb der abstrakten Logik der bloßen Staatsbürgerschaft zu denken. Indem wir vergeschlechtlichte Subalternität denken, gehen wir – in die Gefahr hinein – also von den abstrakten Strukturen der Staatsbürgerschaft, den Kreisläufen der Hegemonie, in anderen Worten: von der Rede von Agency – sehr wichtig – über zur Subjektivierung. Vom Agens zum Subjekt. Es ist nicht einfach, vergeschlechtlichter Subalternität nachzuspüren. In einem Gespräch mit Vinayak Chaturvedi habe ich die neue vergeschlechtlichte Subalterne in Bezug auf TRIPS und TRIMS und globale Superausbeutung definiert.

Staatsbürgerschaft und die Bürgerrechte der Subalternen bewegen sich immer noch im Bereich von Handlungsmacht, auch dann, wenn sie für Geschlechterfragen sensibilisiert sind. Sie müssen ein Stück weit geschlechtsblind sein, weil sie nicht aus dem Bereich von Rechten und Handlungsmacht heraustreten können. Selbst wenn wir uns der Vergeschlechtlichung vollkommen bewusst sind, sind wir hinsichtlich der Staatsbürgerlichkeit, in deren Rahmen wir vergeschlechtlichter Unterdrückung begegnen und unser Anliegen vorbringen, ein Stück weit geschlechtsblind, weil die Vergeschlechtlichung dem Staat vorgängig ist. Der Staat hat eine Geschichte, die Geschichte der Vergeschlechtlichung ist, wie wir durch sexuelle Differenz konstituiert werden und in ein sogenanntes „kulturelles“ Feld von Aushandlungen fallen, die mittels dieser Differenz abstrahiert wurden. Reproduktive Heteronormativität ist unsere älteste Validierungsinstitution und wir befinden uns in einem Double Bind. Korrigieren lässt sich das nicht, man kann dem nur begegnen. Deshalb leben die vergeschlechtlichten Subalternen in einem anderen Raum, und Gramscis Argument von den „Spuren ohne Inventar“ kommt hier ins Spiel, weil auch die Psychoanalyse an der reproduktiven Heteronormativität ausgerichtet ist. Auch ihre Korrekturen bewegen sich entlang dieser Ausrichtung. Reproduktive Heteronormativität schließt die Psychoanalyse mit ein. Das wissen sowohl Butler als auch Irigaray. Gramsci, der das natürlich nicht denken konnte, sagt, dass die Soziologie wegen dieser methodisch-methodologischen Differenz nun vielleicht kürzere, essay-ähnliche Formate, die literarischer

sind, hervorbringen müsse. Möglicherweise ist Shahid Amin derjenige, der das in seiner Schreibweise erahnt. Das ist das gramscianische Risiko.

BB: In einem Vortrag mit dem Titel *The Trajectory of the Subaltern in my Work* [Der Weg der Subalternen in meinem Werk] (2004) haben Sie zwei Konfigurationen der Subalternen in Ihrer Arbeit hervorgehoben: zum einen Ihre Auseinandersetzung mit dem Werk Ranajit Guhas und ihre „lose Verbindung“ zur Subaltern Studies Group, die zum Projekt des „Lernens von unten“ führt; zum anderen Ihre Auseinandersetzung mit den „neuen Subalternen“, welche die „Homöopathie der Selbstabstraktion“ im öffentlichen Raum ermöglicht, um eine Verbindung mit dem Staat aufzubauen. Könnten Sie darüber sprechen, wie diese beiden Momente das Erbe Gramscis in Ihrem jüngsten Projekt fortführen, das Sie in Ihrem Vortrag als eine kritische Auseinandersetzung mit dem „abstrakten Verständnis von Staat und Säkularismus“ beschreiben – und, wenn wir das weiterdenken, wie Sie die Relevanz von Gramsci, so er denn eine hat, in diesem Zeitalter der Globalisierung oder Postglobalisierung sehen?

GCS: Postglobalisierung ist ein Ausdruck, den ich nicht gebrauchen würde, denn obwohl Leute heute versuchen, die Globalisierung schon in den frühesten Versuchen auszumachen, eine Welt zu denken und sie zu systematisieren, müssen wir auch, im Sinne von Lenins Arbeiten über den Imperialismus, wo er so klar herausarbeitet, dass sich der Kapitalismus im Moment der *Aufhebung** in Handelskapital befand, begreifen, dass die Globalisierung eine *Aufhebung** der Selbstbestimmung des Kapitals ist. Wenn Lenin über die Definition der Finanzwirtschaft schreibt, ist das Kapital noch von unserer Sicht auf das Handelskapital autorisiert. Als die Handelsbanken und die Investmentbanken in den USA zusammengelegt wurden, das war der Beginn von Turbulenzen, die die Vernetzung des globalen Kapitalismus aufgezeigt haben. In dieser Hinsicht ist Postglobalisierung Ausdruck eines ungeprüften Wunsches, der dringend einen Realitätscheck braucht. Es bleibt der Zukunft überlassen, uns als post-irgendwas zu bezeichnen. Als Behauptung ist es sinnlos. Was ist in der Globalisierung aus dem gramscianischen Projekt geworden? Ist es möglich, darüber zu sprechen? Ja, ich glaube wir können darüber sprechen, weil das Subalterne ein Standpunkt ohne Identität ist. Reste von Identität müssen jede Erscheinungsform dieses Standpunktes beanspruchen, denn es gibt keinen Standpunkt, der für sich alleine steht. Alle Klassenstandpunkte finden ihren Widerspruch in den identitären Fetzen, die von ihrer abstrakten Struktur herunterhängen, sodass die Standpunkte sich auch unterscheiden. Und ich habe das auf die vergeschlechtlichte Subalterne hinsichtlich der Übertretung dessen bezogen, was man die Agency-Subjekt-Barriere nennen könnte. Was wir in der Globalisierung beobachten können, ist, dass neue

* Im Original deutsch.

Formen der Subalternisierung geschaffen werden. Die Globalisierung zwingt einer Vielfalt politischer Formationen eine ungleiche ökonomische Gleichzeitigkeit auf. Die Ungleichheit des Ökonomischen – scheinbar gleichzeitig und daher nicht zu korrigieren – kann nur von säkularistischen Absolutismen kontrolliert werden, von wohlwollend bis bösartig. Religion bewegt sich von sozialer Gerechtigkeit hin zu Terrorismus als Opposition zum Absolutismus. Der in Zentralasien auf den Kommunismus folgende Islamismus ist ein ergiebiges Beispiel. Will man hier neue Formen der Subalternisierung im Sinne der klassischen Beschreibung Gramscis sehen – kein Zugang zum hegemonialen Staat –, kann man einige Anhaltspunkte in Kathleen Collins Buch *Clan Politics and Regime Transition in Central Asia* finden.

Das erfordert ein neues Denken des Säkularismus, was aber den Rahmen unseres Gesprächs hier sprengen würde. Dem energischen Argument indischer Säkularist:innen zum Trotz glaube ich nicht, dass Indien ein Modell für den Säkularismus ist. Auf der einen Seite stehen die sozialistischen Absolutismen, die in zentralasiatischer Korruption versinken, auf der anderen Seite das große historische Vorbild Chinas. Ich komme gerade aus einer Arena neuer Subalternisierungen in China, und die haben mit Religion wenig zu tun. Eine andere Art der Subalternisierung findet sich heute in den Gemeinden sogenannter illegaler Immigrant:innen. Die mögen sich der Religion als Abhilfe bedienen, aber noch mal, ich glaube nicht, dass die Lösung hier Säkularismus heißt. Insofern Religion hier Geschlechter unterdrückt, kann es lokale Kämpfe geben, aber das Thema des Säkularismus als solches ist hier nicht die letzte Lösung im Sinne Gramscis. Ich beschäftige mich mit dem Säkularismus in Bezug auf die ungeprüfte, klassenspezifische Privatisierung der Intuition des Transzendentalen, und da spielt Gramsci keine Rolle.

BB: Wenn wir noch einmal auf meine vorherige Frage zurückkommen könnten, Ihr Argument bezüglich der „Metonymisierung“ des Selbst.

GCS: Oh, der Santa Barbara-Vortrag, der auf YouTube steht? Den haben alle gesehen. Das macht mich wirklich sehr verlegen. Aber gut, die Metonymisierung – ich möchte das nicht Codeswitching nennen, denn nennt man es Codeswitching, reduziert man es auf ein Rational-Choice-Problem – eine existentielle Verarmung. Was ich mit Metonymisierung zu beschreiben versucht habe, ist ein Teil der Praxis jener, die die Muße und den Klassenstandpunkt haben, um sich wegen der Welt im Ganzen moralisch entrüsten zu können, anstatt aus Eigeninteresse handeln zu müssen, um sich aus der Unterdrückung zu befreien. Das ist klar, oder? Okay, wenn wir jetzt daran denken, wie die Leute dieser ganzen Generation – nicht nur Georges Sorel oder Walter Benjamin, sondern Leute wie Rosa Luxemburg – über die Bedeutung des Generalstreiks gedacht haben. Denn die Akteure des Generalstreiks sind nicht die Ideolog:innen. Was aber macht der:die

Ideolog:in? Das ist es, worüber ich hier spreche. Diejenigen unter uns, die „aktivistischen Ideolog:innen“, werden – wie auch immer wir das Wort Aktivismus verstehen – leben, so gut wir es können, in der methodisch-methodologischen Differenz. In dieser Lage betonen wir unvermeidlich einen Teil unseres Stereotyps, unseres handelnden Selbst – das ist die Synekdoche –, wenn wir uns engagierten Kollektiven anschließen. Das hat mit einer enormen intuitiven Produktion subalternen Intellektueller zu tun. Sobald ich versuche, mich auch nur ein bisschen im Sinne des Gramsci'schen Arbeitsmodells zu betätigen, reduziert sich meine Selbstmetonymisierung darauf, Gleichheit mit der Formel „Du hast eine Stimme, ich habe eine Stimme“ zu behaupten. Die Arithmetisierung der Demokratie – fasst man das als Wesen auf, ist es Unsinn. Und dennoch metonymisiere ich mich im eigentlichen Sinn. Das ist eine Erklärung der Figuration; es ist nicht Rational Choice. Das Ziel ist, den Subalternen durch infrastrukturelle Maßnahmen die Möglichkeit zu einem breiteren Spektrum an Selbstmetonymisierungen zurückzugeben, ohne kriminelle Gewalt gegen sie. Zu diesem Zweck ist das spezifische Metonym Teil eines Bewegungskrieges. Das ist eine Kontrastfolie zu den bevormundenden und wohlwollenden Ex-Zamindars, die dem Weltsozialforum die Hand reichen. Vom gramscianischen Projekt ist das meilenweit entfernt. Ich nenne es Feudalität ohne Feudalismus. Deren europäische Partner von der Altglobalisierung spielen mit ihnen, als seien das die ethnisierten Subalternen, ohne zu merken, dass es hier ein Repräsentationsproblem gibt: Demokratische Strukturen kann es im Fall der wohlwollenden, sensibilisierten, oberflächlich nach links gerückten, ver-Chomsky-ten Feudalklasse nicht geben, wo zwar kein real existierender, aber immer noch ein affektiver Feudalismus herrscht. Das ist genau das Gegenteil des Gramsci'schen Imperativs. Diese besondere Möglichkeit zu einer breiteren Selbstmetonymisierung, die außermoralisch im Sinne Nietzsches ist, wird vom Wohlwollen einer uneingestanden Feudalität erstickt.

Es ist bezeichnend, dass meine Schulen nach zwanzigjähriger Arbeit im ersten Staat geschlossen wurden, weil ein kleiner Junge ein Mindestmaß an Urteilsvermögen über gute und schlechte Bildung an den Tag legte. Bewaffneter Kampf ist okay, Rambo-Politik gibt es auf beiden Seiten. Sie mit radikaler Phraseologie abzulenken, wenn sie streiten, scheint okay zu sein. Das Phänomen mit radikaler Phraseologie à la Euro-USA zu beschreiben, ist ebenso dumm wie falsch, aber es ist okay. Diese andere Sache hingegen – die Möglichkeit zu einer viel breiteren Selbstmetonymisierung seitens der Subalternen, die das transformierte Bewusstsein dieses Jungen von Ferne andeutet –, diese nicht greifbare Sache, vielleicht ein winziges Abbild dessen, was Gramsci in den Subalternen erwecken wollte, war für den gerissenen alten Ex-Zamindar, den wohlwollenden Despoten, zutiefst bedrohlich. Das hervorzubringen erfordert so viel Engagement, dass man aufs kollektive Die-Welt-Retten verzichten muss. Niemand scheint sich besonders für das zu interessieren, was Gramsci die Schülerbeziehung zur subalternen Umwelt nennt. Ich nenne es: „Lernen, von unten zu lernen“. Die bürgerlichen

Aktivist:innen wissen vom ersten Tag, von der ersten Begegnung an, wie das Problem zu lösen ist. Und ich weiß sofort, dass sie nie von unten lernen werden. Im besten Fall folgen sie vielleicht mir und tun, was ich sage. Das ist der schwierigste Teil meines intellektuellen Projekts – die Möglichkeiten zur Selbstmetonymisierung erweitern und so den Avantgardismus supplementieren.

BB: Sie haben von Ihrer „Feldforschung“ in Ihrer Schule in den Adivasi-Gebieten Westbengalens immer als integralem Bestandteil Ihrer intellektuellen Arbeit gesprochen. Erlaubt Ihnen diese Erfahrung, Gramscis Konzept des organischen Intellektuellen neu zu denken?

GCS: Als ich *Righting Wrongs* [*Unrecht richten*] geschrieben habe, war ich mir nicht darüber im Klaren, dass die feudalen Persönlichkeiten ihre Macht dazu nutzen, die Adivasi anthropologisch „rein“ zu halten. Ich hatte es mit einem Simulakrum zu tun. Etwas, das aus dem Lauf der Geschichte herausgenommen worden war, nicht durch die Geschichte als solche, sondern durch das Begehren der Feudalherren ohne Feudalismus, wohlwollend zu bleiben. Und zwar mit einem älteren semiotischen Feld: gegen die Polizei, gegen die Partei im Namen der „Leibeigenen“ – Public Interest Litigation. Und indem man ihnen absurde landwirtschaftliche Projekte aufzwang, die sich alte Knacker an Landwirtschaftsschulen ausgedacht hatten, vollkommen sorglos, was Kunstdünger und ähnliches angeht. Das war die Version wohlwollender feudaler Intervention von oben, die ich fälschlicherweise für die „Natur“ der „Stammeskultur“ hielt. Weiß Gott, die wohlwollenden Despoten haben mich mit offenen Armen empfangen! Die Mitglieder dieser Stammesgemeinschaft lebten im Hyperrealen. Sie handelten nicht aus kultureller Konformität heraus. Sie wurden dazu genötigt, den Vorstellungen ihrer Herren treu zu bleiben. Das ist der Grund, weshalb es die UN-Feministinnen nicht mögen, dass ich mich nicht ethnisch kleide und global spreche.

BB: Machen es diese Erfahrungen möglich, Gramscis Konzept des „organischen Intellektuellen“ neu zu denken?

GCS: Entschuldigung, das habe ich ganz vergessen! Was soll es da neu zu denken geben? Gramsci geht nicht davon aus, dass der organische Intellektuelle unbedingt eine positive Figur ist. Wovon er ausgeht, ist, dass jede Produktionsweise einen organischen Intellektuellen hervorbringt, der diese Produktionsweise stützt. Sein einziges Beispiel ist der organische Intellektuelle des Kapitalismus. Organisch heißt für Gramsci nicht Coleridge. Es bedeutet eher so etwas wie Organon, Organisation – ein System. Der Gegensatz von traditionellem und organischem Intellektuellen hat in seinen weiteren Schriften nicht wirklich Bestand. Wenn Zeit und Gesundheit es ihm erlaubt hätten, aus dem Gefängnis entlassen zu werden und ein Buch zu schreiben, wäre es bestimmt zu einer Vermittlung

zwischen diesen beiden Welten gekommen. Wir behandeln diese Notizen, die ein sehr kluger und kranker Mann im Gefängnis für sich selbst angefertigt hat, als Definitionen: Hegemonie, Bewegungskrieg, Stellungskrieg, organische Intellektuelle – all das ist das, was ich Medizin und Gift bei Gramsci nenne, weil er denkt, er denkt.

Pharmakon ist komplizierter, denn in Derridas Erörterung ist Sokrates der *pharmakeus*. Mein eigener Standpunkt – und in gewissem Maße auch der Gramscis – ist eine Vulgarisierung der sokratischen Position. Trotzdem dürfen wir eine wichtige Unterscheidung nicht aus den Augen verlieren: Es geht um Medizin und Gift, nicht um Heilung und Gift. Deine organische Verbindung mit einer bestimmten Produktionsweise, so wie Gramsci sie verstanden hat, kann dazu führen, dass Medizin auf eine giftige Art und Weise gebraucht oder selbst zu Gift wird. Der traditionelle organische Gegensatz, insofern er bei Gramsci Bestand hat, gilt nur in Bezug auf die Produktionsweisen, vorkapitalistisch, allgemein katholisch (der Katholizismus ist natürlich keine Produktionsweise, Gramsci weiß aber um seine ideologische Macht, während das Kapital sich selbst bestimmt). Vergessen Sie nicht, dass auch Marx den Klerus unter dem Aspekt ideologischer Produktion betrachtet. Will man das am Leben erhalten – Intellektuelle, die dem Katholizismus und solche, die dem Kapitalismus organisch verbunden sind –, so wird die traditionelle Trennlinie doch üblicherweise verstanden. Und dann die neuen Intellektuellen, die von den englischen Übersetzern der Post-Togliatti-Zeit vom Ende dieses Heftes – vom letzten Absatz der Überlegungen zur Erziehung – an eine nichtssagende Stelle in der Mitte verschoben wurden. Wie und warum? Einen kritischen Anmerkungsapparat, der das erklären könnte, gibt es nicht. Sie wurden an eine Stelle in der Mitte, so eine Art Sammelsurium, verschoben. Seite 10, obere linke Ecke der Taschenbuchausgabe von *Selections from the Prison Notebooks*. Mit den neuen Intellektuellen hat es etwas anderes auf sich. Sie oder er (Gramsci kannte weibliche Intellektuelle, sein eigener Modus ist aber wohlwollend patriarchal) ist ein:e organische:r Intellektuelle:r des demokratischen Sozialismus. Darüber schreibe ich in der Einleitung zu meinem Buch *Aesthetic Education in the Age of Globalization* [*Ästhetische Erziehung im Zeitalter der Globalisierung*]. Ich glaube, dass mein Argument direkt vor unseren Augen ausprobiert wird, und das finde ich viel interessanter. Die sentimentale akademisch-populistische Variante der organischen Intellektuellen macht aus dem, was in Gramsci der Intuition zuwiderläuft, eine Binsenweisheit.

BB: Das bringt mich zu meiner nächsten Frage ...

GCS: Sie scheinen diese Fragen wirklich sehr gut miteinander verknüpft zu haben, denn ich beantworte immer schon die nächste Frage, oder fange an, sie zu beantworten.

BB: Können Sie einen Einfluss Gramscis auf ihre Gedanken zur Bildung erkennen?

GCS: Ja. Ja. Das ist eine sehr gute Frage. Gramsci hatte zwei Abstecher in den Bereich der Bildung. Zunächst die Zeit des Fabrikrats, bevor er ins Gefängnis kam. Im Gefängnis hatte er Zeit, sich zu fragen, warum der Streik von Turin gescheitert war, und er konzentrierte sich dann auf das Problem, wie subalterne Intellektuelle produziert werden können.

Gramsci nimmt sich von Anfang an davor in Acht, den Gewerkschaften epistemologische Autorität zuzubilligen. Das ist die eine Frage, wo er ganz bei Rosa Luxemburg ist. Anders als Luxemburg besteht Gramsci aber darauf, die epistemologische Aufgabe (langfristig) den Gewerkschaften (kurzfristig) wegzunehmen und die epistemologische Transformation zur Aufgabe der neuen Intellektuellen zu machen. Sein Denken darüber beginnt sich aber jetzt auf das bestehende klassendurchlässige Bildungssystem zu richten und nicht auf ein alternatives Projekt in den Fabriken. Und ich würde sagen, dass er damit genau richtig lag, denn eine Alternative, die als Alternative vorgeschlagen wird, bleibt nie eine Alternative. Das einzige, was man verliert, ist die Last einer amorali-schen Geschichte, die sich nur mit sich selbst beschäftigt. Das ist ein großer Vorteil. Einer meiner ehemaligen „Berater“, den ich in die Dörfer mitzunehmen pflegte, wo er immer nur für zwei oder drei Tage bleiben konnte, sagte zum Beispiel: „Wenn du sie die Diagramme selber machen lässt, lernen sie doch viel besser.“ Aber der Teil unseres Verstandes, der das Abstrakte mit dem Konkreten verbinden kann, nicht im Sinne einer künstlerischen Tätigkeit (das wird merkwürdigerweise weniger stark beschädigt, ist resistenter), sondern als kognitive Leistung, ist durch das jahrhundertlange Verbot intellektueller Arbeit zerstört worden. War mein Berater in der Lage, sich von seiner eigenen gutbürgerlichen Produktion frei zu machen? Nicht für eine Sekunde! Aus diesem Grund sagt Gramsci, die subalterne Umwelt muss die Lehrerin der Intellektuellen sein. Es ist sozusagen ein sabotierendes Argument.

Gramsci ist natürlich nicht perfekt. Er ist kein Pädagoge, der die Dinge unter Dach und Fach bringt. Hinter dem ganzen Projekt, Latein nicht Mussolinis *Lattinitas* zu überlassen, steht ja doch ein ziemlich altmodischer Gedanke. Das Wichtige ist aber, dies für ein anderes Ziel zu sabotieren, die altmodische Instrumente überdauern. Ich bin keine Gramsci-Fundamentalistin. Aber die Idee, dass du diese Leute an einer guten Art und Weise, die staatlichen Lehrpläne zu unterrichten, teilhaben lässt, klingt in dieser Intuition Gramscis an: Die Instrumentalisierung der Intellektuellen, die Intellektuellen sind in der Meister-Schüler-Position, in der Schüler-Position – das alles ist der methodische Teil. Der methodologische Teil ist es, das etablierte System zu benutzen, denn reduziert man De-Subalternisierung einfach auf Klassenmobilität, haben die Subalternen mit ihrer nicht-formalen Ausbildung nicht den Hauch einer Chance. Eine Kollegin von mir aus

Hong Kong, eine junge Frau, die so freundlich war, zu sagen, sie sei von meinem Denken beeinflusst worden, leitete eine wunderbare Nichtregierungsorganisation. Eines Tages sagte sie: Wie ist das möglich? Wo es so viel Bildung gibt und so lange gab, und dann kommen die Schüler ins Wahlalter – wie kann es sein, dass die BJP wählen?“ Und ich erwiderte: „Was hat Mathelernen mit demokratischem Denken zu tun?“ Nicht nur Gramsci, sondern auch Du Bois sagt das. Unmittelbar nach der Emanzipation brauchen die Schwarzen Essen und ein Dach über dem Kopf, aber zugleich müssen sie lernen, mit den Sternen zu kommunizieren. Was bedeutet das? Es geht um die Auseinandersetzung mit dem historischen Bildungssystem, das die bürgerlichen Intellektuellen, die selbst in diesem System sehr gut ausgebildet wurden, verwerfen, weil es traditionelle Intellektuelle produziert (aber nicht produzieren muss, wenn sich die Lehre verändert hat). Dieses Projekt konzentriert sich eher auf Aktivitäten denn auf Lehrpläne und hier bin ich bei Gramsci, ohne eine Gramsci-Fundamentalistin zu sein. Ich denke, dass es Bereiche gibt, in denen ... Ich meine, Gramsci selbst ändert seine Meinung über das Verhältnis von Nationalsprachen und Dialekten im wundervollen letzten gedruckten Heft. Aber dieses Thema ist zu „dicht“ für diesen Rahmen.

BB: Und meine letzte Frage: Wie blicken Sie heute auf *Can the Subaltern Speak*?

GCS: Okay! Zunächst einmal: Die Originalfassung hätte einer weiteren Runde Korrekturen bedurft, die meine Herausgeber nicht zur Verfügung gestellt haben. Die Leute sind auf diesen einen Satz fixiert, „Weiße Männer retten braune Frauen vor braunen Männern“, als sei das die zentrale Botschaft. Das rhetorische Moment ist hier aber, dass ich sage: „Ich weiß nichts über Südasien.“ Also nehme ich mir Freud als mahnendes Beispiel. Wenn ich das als Satz konstruieren kann, dann kann ich weitergehen und ein Objekt konstruieren. Genau wie Freud den Satz „Ein Kind wird geschlagen“ schreiben konnte, so kann ich diesen Satz schreiben. Tadaa, oder? Und vor kurzem ist mir dann klar geworden, dass ich einen weißen Mann (Freud) genommen und ihn benutzt habe, um braune Frauen, und zwar die Satis, vor braunen Männern zu retten, nämlich vor der Hindu-Orthodoxie. Ich war also selbst tief in die Angelegenheit verstrickt. Außer mir ist das niemandem aufgefallen, sonst hätten sie mich erledigt. Aber ich habe es mir angeschaut und gemerkt, dass das die eine Sache ist, die Bhubaneswari nicht tut. Ihr Auftrag war es, einen weißen Mann zu töten. Hier kam also der Double Bind zwischen Ethik und Politik ins Spiel. Die eine Sache, die ich von dieser Angelegenheit mitgenommen habe, ist, dass sie mich lehrte, über Wissen als Macht hinauszugehen. Indem ich mir Vormütter anschau. (Der Essay *Vormütter* ist online und wird jetzt von Susan Gubar herausgegeben.) Die Lektion extremer Politikformen zu lernen, suizidaler Politik, den Körper-als-Einschreibung gebrauchender Politik; sich am Scheitelpunkt von Ethik und Politik zu bewegen und in der Unmöglichkeit, ethisch zu sein und in der Unmöglichkeit, politisch zu sein, und sich

selbst als Antwort zu produzieren – das sind die Lehren, die ich heute aus dieser Begebenheit ziehe. Ich hatte eine schlimme Schreibblockade, als ich den Essay in den 1980er Jahren geschrieben habe; er ging mir nicht leicht von der Hand. Und dann vor kurzem die Entdeckung Nayanika Mukherjees, der gegenüber ich in einer beiläufigen Unterhaltung erwähnte, dass ich Fotografien der Vergewaltigungsoffer aus dem Bangladesch-Krieg besitze – die, wie Nayanika anmerkte, Birangonas genannt werden. Ich hatte vergessen, dass meine Mutter und ich zu dieser Zeit dort waren, und Mutter war damals wirklich die viel bedeutendere Figur und Aktivistin.

BB: Haben Sie diese Fotografien noch?

GCS: Die Fotografien? Natürlich habe ich die noch. Also, Nayanika kam zu mir und hat die Fotos genommen. Es waren 18 Fotos. Die waren einfach in meinem Album. Sie waren nicht Teil irgendeines Archivs. 1973, okay? Also, sie nahm die Fotos und ordnete sie. Sie erwähnte den Universitätsverlag in der Danksagung und führte ein Interview mit mir, das ich gerade gegengelesen habe. Wie dem auch sei, als ich mit Nayanika gesprochen habe, habe ich gesagt: „Nein, Bhubaneswari ist nicht der Ursprung meiner Zuwendung hin zum Subalternen.“ Das ist das Geheimnis, das ich nie gelüftet habe, bis zu jener beiläufigen Unterhaltung mit Nayanika. Es ist diese Szene mit meiner Mutter, in der ich, als Tochter, nicht die Verantwortung der Aktivistin trage. Mein Vater, der 1955 verstarb, zerstörte seine glänzende Karriere als Civil Surgeon 1940 in Dhaka – innerhalb weniger Sekunden. Er wurde in einem Vergewaltigungsprozess zu einer Falschaussage aufgefordert. Es existierte also ein vorgezeichneter Pfad heteronormativer Familienbindungen, die mich dorthin zogen, in Form einer viel größeren Szenerie, die nicht produktiv war und die gerade keine Feldforschung war. Das ist sehr ungewöhnlich. Und als ich mit Nayanika sprach, wurde mir klar, dass mein Stereotyp meiner Autobiografie, dass sie nämlich mit einer Vormutter begann, nur der zweite Ansatz war. Die Birangonas werden das offene Geheimnis bleiben, die agierende Artikulation, aus der *Can the Subaltern Speak?* hervorging. Und dann die Abkehr von der Familie hin zu den Kindern anderer Leute – eine zugängliche demokratische Signatur –, hin zur harten Arbeit, die Produktion der subalternen Intellektuellen von unten zu erlernen.

Desubalternisierung und Dekolonisierung

Rethinking Gramsci

Nikita Dhawan

Einleitung

Eine der Schlüsselprobleme kritischer Gesellschaftstheorie ist die Frage, warum nichthegegoniale Gruppen ihrer eigenen Unterdrückung zustimmen. Auf Antonio Gramsci rekurrierend bietet die postkoloniale Denkerin Gayatri Chakravorty Spivak einen aufschlussreichen Einblick in die ideologische Subjektkonstitution der Subalternen, die ihre eigene Unterwerfung als quasi unentrinnbares Schicksal annehmen. Es fehlt den Subalternen gewissermaßen das Verständnis ihrer selbst als Träger:innen politischer Rechte. Sie akzeptieren ihre politische und ökonomische Marginalisierung als normal und gerechtfertigt. Ähnlich wie Gramsci argumentiert auch Spivak, dass diese ideologische Subjektkonstitution nur durch pädagogische Intervention aufgehoben werden kann. Es muss als ein großes Verdienst Spivaks angesehen werden, dass sie einen Perspektivenwechsel vom universellen westlichen ethischen Subjekt als Grundlage kritischer Gesellschaftstheorie zur Handlungsmacht der weiblichen Subalternen als Ort der Veränderung anbietet. Die subalterne Frau*, die das Zentrum ihrer Analysen bildet, beschreibt sie dabei als doppelt verletztlich, einerseits durch ökonomische Ausbeutung als Folge des Imperialismus und andererseits durch die erzwungene Unterordnung als Teil des patriarchalen Systems. Für Spivak ist der Kampf gegen Ausbeutung innerhalb von Dekolonisierungsprozessen unvollendet ohne den Kampf gegen zwanghafte Formen von Subjektivierung. Ziel müsste die „Neuordnung von Begehren“ auf beiden Seiten der Postkolonialität sein (siehe Castro Varela/Dhawan 2020, S. 222), wenn auch zweifelsfrei die konkreten Konsequenzen sich unterscheiden. Wenn es auf der einen Seite darum gehe, subalterne Räume aufzulösen, müsse es in den Metropolen um eine Intervention in die imperialistische Subjektformation gehen.

1. Subalterne und Intellektuelle

Der Begriff der Subalternen, auf den sich Spivak und die *South Asian Subaltern Studies Group* beziehen, ist aus Antonio Gramscis *Quaderni del Carcere* (*Gefängnishefte* 1929–1935) entliehen, die er während seiner Inhaftierung während Mussolinis faschistischem Regime verfasste. Gramsci adaptiert den Begriff von

militärischen Rangbezeichnungen für untergeordnete Offiziere. Der Begriff Subalterne bezeichnet bei ihm diejenigen, die keiner hegemonialen Klasse angehören und weicht insofern von einer orthodox-marxistischen Sichtweise ab, richtet letztere doch ihr Hauptaugenmerk auf die städtische Arbeiterklasse. Die ländliche Bevölkerung wird bei Marx – ebenso wie das „Lumpenproletariat“ in Europa – dagegen vernachlässigt, weil sie anders als das städtische Industrieproletariat als unorganisiert gilt und keinen systematischen Gegenpol zur Bourgeoisie bilden kann. Da ihre oppositionellen politischen Praxen als spontane, sporadische, inkonsistente, „vor-politische“ und unorganisierte Handlungen gelten, die vornehmlich „regionalen“ und „lokalen“ Ebenen zugeordnet werden, wird ihnen lediglich eine unwesentliche Bedeutung für die Revolution beigemessen.

Im Vergleich zum orthodoxen Marxismus plädiert Gramsci für ein vielschichtiges Verständnis von Herrschaft und auch Unterordnung. Eine subalterne Gruppe wird nicht allein durch materielle Verhältnisse ausgeschlossen, sondern ist von einer Vielzahl heterogener Ausschließungen betroffen. Die subalternen Gruppen, die Gramsci abwechselnd *classi subalterne*, *classi subordinate* und *classi strumentali* nennt, können sinnvollerweise nur im Zusammenhang mit den dominanten Gesellschaftsgruppen verstanden werden. Letztere realisieren ihre historische Einheit im Staat, d. h. in der Kombination von politischer und ziviler Gesellschaft. Im Kontrast dazu bilden die subalternen Klassen eine fragmentierte Gruppierung, die durch mangelnde Autonomie, fehlende organische Intellektuelle und durch strukturelle und ökonomische Ausgrenzung gekennzeichnet ist. Aus diesen Gründen ist die Geschichte der subalternen Gruppen episodisch und durch Spontaneität angetrieben, die auf ihr fehlendes Selbstbewusstsein als Klasse zurückzuführen ist. Das politische Ziel postkolonialer Politik muss es deswegen sein, die Fragmentierung subalternen Gruppen durch Organisation und durch eine Allianz zwischen Arbeiter:innen und ländlichen Massen zu überwinden (Castro Varela/Dhawan 2020, S. 197).

Im 25. Gefängnisheft *An den Rändern der Geschichte (Geschichte der subalternen gesellschaftlichen Gruppen)* (Gramsci 1991 ff., S. 2185 ff. H25) finden sich Analysen, die für die postkoloniale Perspektive von besonderem Interesse sind. Die Vorstellung von Subalternen als einer potentiell revolutionären Kraft, wurde von den Historiker:innen der *South Asian Subaltern Studies Group* übernommen, kontextualisiert und weiterentwickelt (Guha 1983). Gramscis Erweiterung des marxistischen Klassenbegriffs durch den Begriff der Subalternität ist besonders ergiebig für eine postkoloniale Theoretisierung. Wie in Süditalien waren in den meisten kolonisierten Kontexten Bäuerinnen und Bauern eine viel wichtigere demographische Gruppe als Industriearbeiter:innen. Die schon in der präkolonialen Zeit stark von einem Klassen- und Kastensystem durchfurchte Gesellschaftsstruktur Indiens war dementsprechend von einer Missachtung subalternen Räume durch die koloniale Hegemonie geprägt. Der antagonistische Kampf zwischen bürgerlicher nationaler Elite und kolonialer Hegemonie ließ keinen

Raum für die komplexen sozialen Bewegungen subalternen Gruppen. Die Analyse der Subalternen im Kontext der Dekolonisierung demonstriert mithin, dass die Geschichte des Erfolgs des nationalistischen Widerstands nur in kohärenter Weise erzählt werden konnte, solange die Rolle der Subalternen strategisch ausgegrenzt wurde (Spivak 1988, S. 245). Der *South Asian Subaltern Studies Group* geht es deswegen darum, eine „Gegengeschichte“ (*writing in reverse*, Guha 1983, S. 1) zu verfassen, die den Fokus auf andere Antagonisten lenkt und die Kampfschauplätze pluralisiert. Wie auch später in anderen Unabhängigkeitsbewegungen erschienen die spontanen Aufstände der Landbevölkerung den bürgerlich-städtischen Befreiungskämpfer:innen in Indien als unkontrollierte Gewalt, der es an politischen Inhalten und Organisation fehlte. Damit wurde die Nation ein Projekt der Eliten, in das die Subalternen nicht integriert wurden. Eine Lücke, welche der *South Asian Subaltern Studies Group* als symptomatisch für die elitäre historische Repräsentation gilt. Deswegen ist es ihr erklärtes politisches wie auch wissenschaftliches Ziel, die subalternen Widerstandsbewegungen in die offizielle Geschichtsschreibung einzubringen.

Ihren Vorstellungen nach ist die Situation der ländlichen Bevölkerung im Süditalien der 1930er Jahre mit jener der ländlichen Bevölkerung und der Arbeiterklasse des unabhängigen Indiens vergleichbar, erleben doch auch sie eine fortgesetzte, durch die erreichte nationale Unabhängigkeit nicht unterbrochene Unterdrückung und Marginalisierung. Guha definiert Subalternität als einen Raum, der innerhalb eines kolonialisierten Territoriums von allen Mobilitätsformen abgeschnitten ist (Spivak 1996, S. 288). Gramsci, Guha und Spivak gebrauchen den Begriff durchgängig *relational*. Subalternität ist als ein Gegenbegriff zur Hegemonie zu verstehen. Es handelt sich insofern nicht um eine Bezeichnung von Identität, sondern eine von Position und Differenz. Die subalternen Gruppen zeichnen sich dabei durch eine radikale Heterogenität zu den dominanten Gruppen aus.

Spivaks Essay *Can the Subaltern Speak?* (1988/1994) gehört wohl zu den am meisten zitierten Essays der zeitgenössischen Geisteswissenschaften. Doch obwohl bereits unzählige Artikel verfasst wurden, die sich mit diesem prominenten Text auseinandersetzen, scheint es häufig, als ob nur der Titel und der erste Satz des letzten Absatzes zur Kenntnis genommen würde „Können die Subalternen sprechen?“ – „Die Subalternen können nicht sprechen“ (Castro Varela/Dhawan 2020, S. 204).

Bei dem Text handelt es sich um eine kraftvolle Kritik an den Positionen Michel Foucaults und Gilles Deleuze' (Foucault 1977), denen Spivak „unbeabsichtigten Eurozentrismus“ vorwirft. Sie klagt diese an, die internationale Arbeitsteilung zu vernachlässigen und so einem hegemonialen Kapitalismus in die Hände zu spielen (Spivak 1988/1994, S. 67 ff.). Die von Foucault und Deleuze favorisierten Mikropolitiken, die sich bekanntlich auf lokale Widerstandsformationen konzentrieren, können Spivak zufolge nur über ein Ignorieren makropolitischer

Konfliktlinien, die etwa durch den globalisierten Kapitalismus und nationalstaatliche Allianzen hervorgerufen werden, bestimmt werden. Die Arbeit der französischen Intellektuellen vernachlässigt das Feld der Ideologie mithin sträflich, welches in Spivaks marxistisch orientierter Analyse hingegen eine große Rolle spielt. Die Nichtanerkennung ideologietheoretischer Annahmen führt zu einer Sichtweise, in der die Dominierten als klassisch-humanistische Subjekte konstruiert werden, die sich ihrer sozialen Lage bewusst sind und dementsprechend den Verhältnissen widerstehen. So argumentiert Foucault, dass die Massen durchaus in der Lage seien, für sich selbst zu sprechen. Diese bräuchten die Intellektuellen nicht, um Wissen über ihre Lage zu erlangen. Viel eher sei es so, dass die Machtsysteme dazu tendierten, ihre Diskurse zu verbieten und zu entwerten. Die Intellektuellen selber, so Foucault, sind Teil bestehender Machtkonfigurationen (Foucault 1977, S. 207 f.), weswegen ihre Aufgabe darin besteht, nicht mehr von der Seite aus die erstickte Wahrheit zum Ausdruck zu bringen, sondern eher diejenigen Formen von Macht zu bekämpfen, die diese selber zu einem Objekt der Macht gemacht haben (ebd.). Für Spivak verbirgt sich hinter dem von Foucault verwendeten „postrepräsentationalen Vokabular“ eine „essentialistische Agenda“ (Spivak 1988/1994, S. 80). Diese Distanzierung von jeglicher Verantwortlichkeit ist für Spivak nichts weiter als eine Maskerade, bei der Intellektuelle quasi als nicht vorhandene „Nicht-Repräsentanten“ die unterdrückten Subjekte für sich selbst sprechen lassen (ebd., S. 87).

Um ihr Konzept der Repräsentation zu illustrieren, wählt Spivak eine Marx'sche Beispielgruppe: die französische agrarische Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Im 18. *Brumaire* (1852/2007) setzt sich Marx mit dem fehlenden Klassenbewusstsein der französischen Parzellenbauer:innen auseinander. Marx folgend repräsentieren diese Menschen keine kohärente Klasse, weswegen ein politischer Repräsentant oder Bevollmächtigter der Mittelschicht das fehlende Klassenbewusstsein in ihrem Namen darstellt. Für Marx hat Repräsentation hier eine doppelte Bedeutung: *darstellen* (Repräsentation als ästhetisches Porträt) und *vertreten* (Repräsentation durch einen politisch Bevollmächtigten, ebd., S. 71 ff.). Anders gesagt, Spivak unterscheidet in Anlehnung an Marx zwischen *Darstellung* als einem *Sprechen von* und *Vertretung* als einem *Sprechen für*. In Foucaults und Deleuze' Beschreibung, so Spivak, fallen diese zwei Bedeutungen problematischerweise ineinander. In der Konsequenz wird die Darstellung, das ästhetische Porträt, welches symbolisch die Entmächtigten als kohärentes politisches Subjekt repräsentiert, zum transparenten Ausdruck ihres politischen Begehrens und ihrer Interessen. Dabei kritisiert Spivak, dass Foucault eine Kohärenz zwischen Interesse und Begehren voraussetzt (vgl. Morris 2010, S. 3 f.). Darüber hinaus argumentiert sie, dass wenn dieses Modell politischer Repräsentation auf den globalen Süden Anwendung findet, die Lücke, die sich zwischen ästhetischer und politischer Repräsentation auftut, zwangsläufig noch größer wird:

„Auf der anderen Seite der internationalen Arbeitsteilung kann das Subjekt der Ausbeutung nicht den Text weiblicher Ausbeutung kennen und sprechen, selbst dann nicht, wenn die Absurdität eintreten würde, dass die/der nicht-repräsentierende Intellektuelle Raum schafft, damit sie [die Subalterne] sprechen kann.“ (Spivak 1988/1994, S. 84)

Spivak hinterfragt also das Argument, dass die Unterdrückten ihre Lebensbedingungen kennen und demzufolge für sich selbst sprechen können (ebd., S. 75). Sie argumentiert, dass der subalterne Widerstand immer schon durch die hegemonialen Systeme der politischen Repräsentation gefiltert ist. Insoweit bedeutet die Aussage, dass die Subalternen nicht sprechen können letztendlich, dass selbst wenn dieselben es immer wieder versuchen, sie nie gehört werden (Spivak 1996, S. 292), was keineswegs bedeutet, dass die subalterne Frau überhaupt keine politische Handlungsmacht hat. Vielmehr hebt Spivak hervor, dass es nicht um die Sprachlosigkeit der Subalternen geht, sondern darum, dass das Hören hegemonial strukturiert ist. Spivak verweigert politische Lösungen oder fertige theoretische Formeln für die Emanzipation der subalternen Frauen. Anstatt die *Anderen* zu assimilieren, indem man sie „anerkennt“, plädiert sie deswegen dafür, die subalterne Erfahrung als „unerreichbare Leere“ (*inaccessible blankness*) zu erhalten (1988/1994, S. 89), was des Weiteren den Vorteil hätte, dass dies Grenzen eines westlichen Wissens sichtbar machen würde. Nach eigenen Worten bedauert sie, das Konzept der Subalternen sei dermaßen vereinnahmt worden, dass der Begriff seine eigentliche widerständige Kraft verloren habe (1996, S. 290). An anderer Stelle bemerkt sie bitter, dass die meisten, die den Begriff „Subalterne“ benutzen, sich nicht einmal annähernd vorstellen könnten, von welchen Frauen die Rede sei, wenn sie über Subalterne spreche (1993, S. 137).

2. Epistemischer Wandel und Desubalternisierung

Die neuen Erfordernisse der Globalisierung, unter der transnationale Ströme von Kapital, Waren, Informationen und Menschen gegenwärtig reguliert werden, haben neue Herausforderungen für die Frage der Subalternität mit sich gebracht (Castro Varela/Dhawan 2020, S. 214). Mit den neoliberalen Reformen und der weiteren Öffnung zum Weltmarkt setzte sich die Ausschließung der armen Landbevölkerung unter neuen Vorzeichen fort. Dazu hat die „neue Weltordnung“ der marktwirtschaftlichen Globalisierung zu einer systematischen Demontage der Verantwortlichkeit des Nationalstaates geführt, der zunehmend eine lediglich geschäftsführende Rolle einnimmt. Internationale Unternehmen setzen postkoloniale Staaten unter Druck, möglichst günstige Bedingungen für die freie Zirkulation von Kapital zu schaffen. Beugen sich die Staaten diesem Druck nicht, folgen Handelsembargos und internationale Isolation. Folglich wird die Welt

entsprechend der Nachfrage nach berechenbaren, marktfreundlichen Bedingungen dahingehend geformt, Unternehmen und Investor:innen freies Spiel zu lassen. Dies hat die Dominanz multinationaler Unternehmen verstärkt, zur Aushöhlung von Nationalstaaten beigetragen und dazu geführt, dass Unternehmensmanager:innen über mehr Macht verfügen als demokratisch gewählte Abgeordnete. Auf der anderen Seite arbeiten Politiker:innen im globalen Süden – unter der Rechtfertigung der Verfolgung nationaler Interessen – stets an einer Neumodellierung des Staates, um Auslandsinvestitionen anzuziehen. Der postkoloniale Staat ist dabei sowohl Akteur als auch Objekt neoliberaler Globalisierung. Weiterhin wird der postkoloniale Staat für seine Folgebereitschaft gegenüber Vertreter:innen transnationalen Kapitals ebenso wie gegenüber internationalen Finanz- und Handelsorganisationen verurteilt. Häufig ist er ebenfalls schwerer Kritik ausgesetzt, weil er größere Bevölkerungsgruppen von den staatseigenen Schutzmaßnahmen ausschließt sowie deren Rechtsansprüche verwehrt. Enteignungen durch postkoloniale Staaten führen ebenso zu großen Verlusten aufseiten der Armen sowie zur Zerstörung ihrer Lebensbedingungen.

In unserem Alltagsverständnis nehmen wir an, dass eine ermächtigte Zivilgesellschaft unwillkürlich zu einer Stärkung von Demokratie beiträgt. Im Anschluss an Gramsci hinterfragt Spivak diese Gleichung, indem sie darlegt, dass die Zivilgesellschaft als eine Erweiterung der politischen Gesellschaft, also des Staates im engeren Sinn zu verstehen ist. Die Hegemonie, die Zustimmung der Subalternen zu bürgerlichen Herrschaftsformen, entsteht in der Zivilgesellschaft durch die moralisch-intellektuelle Führung bürgerlicher Klassen, die ihre Wissens- und Wertesysteme verallgemeinern und dabei reale Konzessionen an subalterne Gruppen machen, ihre Forderungen aufgreifen und lernend integrieren, um ihre Hegemonie dynamisch zu erhalten. Die Subalternen – darauf sei an dieser Stelle hingewiesen – haben keinerlei Anteil an den organisierten Kämpfen der neuen sozialen Bewegungen in Zeiten der neoliberalen Globalisierung (Castro Varela/Dhawan 2020, S. 216).

Aristoteles nahm an, dass nicht alle Personen bereit seien, Teil einer regierenden Klasse zu werden, weil nicht alle das notwendige praktische Wissen oder die ethische Tugend dafür hätten. Tatsächliche Regierungspraktiken in den meisten postkolonialen Gesellschaften basieren immer noch auf dieser Annahme, dass nicht jeder:in regieren kann. Die Fragestellung, die Spivak eröffnet, ist: Wie kann die Subalterne in die Hegemonie eintreten, sodass sie befähigt ist zu regieren und nicht nur als angelernte Arbeiterin beschäftigt zu werden (was meist das Ziel von Entwicklungspolitikern ist)? Wie kann die Subalterne von einem Objekt der Barmherzigkeit hin zu einer demokratischen Akteurin verwandelt werden? (ebd., S. 221).

Es ist eine Herausforderung, demokratische Theorie und Öffentlichkeit mit Blick auf die Frage der Subalternität zu rekonstruieren. In großen Teilen der postkolonialen Welt wird „Klassenapartheid“ (Spivak 2008, S. 32), das heißt die

Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit oder Hand- und Kopfarbeit, seit der formalen Dekolonisierung vor allem über das Bildungssystem stabilisiert. Dem größten Teil der zukünftigen globalen Wählerschaft, den Kindern der armen ländlichen Bevölkerung im globalen Süden, wird jeglicher Zugang zu intellektueller Arbeit systematisch verwehrt. Um diesen Prozess aufzuheben, müssen Subalterne durch eine Aktivierung demokratischer Gewohnheiten (etwa Wählen und aktive politische Positionierungen) in die Hegemonie eingeführt werden. Die Subalterne, so Spivak, wurde aus der Öffentlichkeit herausgerissen und die Aufgabe besteht nun darin, diesen Riss durch einen langsamen und geduldigen epistemischen Wandel unsichtbar zu verweben (ebd., S. 34 ff.). Der Umstand, dass Subalterne ihren Status der Subalternität als normal und natürlich ansehen, stellt dabei eine besondere Herausforderung dar. Die größte Aufgabe der Dekolonisierung besteht nach wie vor darin, die Subalternität in eine Krise zu versetzen. Die Aufhebung der Subalternität kann durch supplementierende Pädagogik (*supplemental pedagogy*, Spivak 2004b, S. 546) geleitet werden, um Subalternen effektiven Zugang zum Staat zu ermöglichen. Dies kann jedoch nicht allein über die Sicherung der ökonomischen Unabhängigkeit bewerkstelligt werden. Selbstverständlich ist die Armutsbekämpfung notwendig, sie stellt jedoch weder Gerechtigkeit noch Gleichheit automatisch sicher (ebd., S. 24 f.).

Im Anschluss an Gramsci, der darauf hinweist, dass die Probleme von subalternen Gruppen nicht durch eine Diktatur des Proletariats gelöst werden können, betont Spivak, dass Menschenrechte und Gerechtigkeit nicht einfach durchgesetzt werden können, indem den leidenden Klassen materielle Güter bereitgestellt werden (Castro Varela/Dhawan 2020, S. 222). Neokoloniale Strukturen überleben – ähnlich wie bereits der Kolonialismus – dadurch, dass die privilegierten Gruppen Gutes für die Welt tun wollen, während sie den Objekten ihrer Gutherzigkeit unterstellen, keine Handlungsmacht entwickeln zu können und sie ihnen dadurch systematisch vorenthalten. Unter den derzeitigen Umständen können folglich Reden von transnationaler Gerechtigkeit und Menschenrechten – wenn etwa eine kleine Gruppe von Institutionen, die entweder im globalen Norden verortet ist oder von ihm finanziert wird, das Unrecht der Welt richten möchte – den berechtigten Verdacht eines neokolonialen Paternalismus hervorrufen. Die Beziehung zwischen ökonomischer und politischer Ermächtigung ist diskontinuierlich. Formalisierte demokratische Rechte befähigen ökonomisch verarmte Staatsbürger:innen nicht automatisch zum Handeln, so wie ökonomische Ermächtigung nicht gleichbedeutend mit Desubalternisierung sein kann (ebd.).

In Anlehnung an Gramsci argumentiert Spivak, dass Demokratie nicht darauf zielt, ungelernete Arbeiter:innen arbeitsfähig zu machen, sondern darauf, alle Bürger:innen – wenn auch auf abstrakte Weise – in die Lage zu versetzen zu „regieren“ (ebd.). Daher besteht ein wichtiges Erfordernis darin, zwischen der Geltendmachung der eigenen Handlungsfähigkeit und der Herstellung der

notwendigen Grundvoraussetzungen für subalterne Handlungsfähigkeit zu unterscheiden (ebd., S. 221).

Die andere Herausforderung, die Spivak adressiert, ist das Verhältnis von europäischer Aufklärung und Subalternität. Trotz ihrer implizit weißen, bourgeoisen, maskulinistischen Ausrichtung bleiben die Aufklärungsideale völlig unverzichtbar; wir können diese „nicht nicht wollen“, obwohl wir ihre erzwungene Mobilisierung im Dienste der weitergehenden Rechtfertigung des Imperialismus einer ständigen Kritik unterziehen müssen. In einem interessanten Interview mit dem Titel *What is Enlightenment?* stellt Spivak (2004a) die Abhandlungen von Kant und Foucault gegenüber, um der Frage nachzugehen: „Was ist falsch gelaufen mit dem Besten der Aufklärung?“ Den Zugang zur europäischen Aufklärung durch Kolonisierung beschreibt sie als eine „befähigende Verletzung“ und schlägt vor, diese Befähigung strategisch zu nutzen, auch wenn die Verletzung dabei neu verhandelt werden muss (Spivak 2008, S. 263). Wenn sie das Verhältnis zwischen Postkolonialität und Aufklärung als eine dilemmatische „Doublebind-Situation“ beschreibt, empfiehlt sie zugleich, in die Protokolle der kanonischen Texte der Aufklärung einzutreten, um herauszufinden, wie ihre Begriffe für eine gerechtere und demokratischere Postkolonialität genutzt werden können. Spivak (2012, S. 4) schlägt hier eine „affirmative Sabotage“ der Prinzipien der Aufklärung vor; es ist dies eine Strategie, die die Instrumente des Kolonialismus in Werkzeuge für dessen Überschreitung verwandelt. Dekolonisierung beruht somit nicht auf einem Verzicht auf die Werkzeuge der Herrschenden (*master's tools*), sondern zielt darauf, den Subalternen Zugang zu diesen Werkzeugen zu ermöglichen (Dhawan 2014).

Im Gegensatz zu jenen, die ihre politischen Hoffnungen in die emanzipatorische Kraft des Marktes oder der internationalen Zivilgesellschaft setzen, betont Spivak immer wieder die Rolle des Staates in Desubalternisierungsprozessen. Mit erneutem Bezug auf Gramsci verschiebt sie den Fokus weg von den zwanghaften hin zu den erzieherischen Funktionen des postkolonialen Staates, welcher in die ideologische Reproduktion von Subalternität eingreift. Der Umstand, dass Subalterne ihren Status der Subalternität als normal ansehen, stellt im Kontext des fehlenden Zugangs Subalternen zum Staat eine besondere Herausforderung dar. Wir müssen uns hier vergegenwärtigen, dass bereits die Möglichkeit, sich selbst als Teil eines Nationalstaates verstehen zu können, ein Privileg ist, dessen Subalterne beraubt wurden (Castro Varela/Dhawan 2020, S. 223).

Mithilfe der nationalen und internationalen Zivilgesellschaft als der Avantgarde von *Global Governance* ist die redistributive Macht des Staates gänzlich untergraben worden (Spivak 1999a, S. 357). In Kontexten der ‚Dritten Welt‘ mit meist fragilen Demokratien wird der Staat zum *Pharmakon*, das wie Derrida erläutert Gift und Arznei zugleich ist. Spivak bemerkt hierzu: „Es verwandelt sich in Gift, was Medizin hätte sein können“ (Spivak 2008, S. 71). Dies ist kein Plädoyer für einen Etatismus, sondern vielmehr für eine Wachsamkeit in Bezug auf die

Verdrängung des Staates durch nichtstaatliche Akteure als treibende Kräfte der Gerechtigkeit. Abgesehen von der Relevanz des Staates für die Mechanismen der Verteilungsgerechtigkeit und seiner Fähigkeit, die Interessen seiner Bürger:innen zu adressieren, ist es notwendig, grundsätzliche Formen zu untersuchen, die es ermöglichen könnten, den Staat neu zu konfigurieren. Trotz des Legitimitätsverlustes des Staates müssen hegemoniale Kämpfe jedoch immer innerhalb des Territoriums der Nation gewonnen werden, da kein anderer Akteur zwischen subalternen Gruppen und transnationalen Machtstrukturen vermitteln kann. Die Angriffe auf den Staat sind überwiegend durch die Diktate der neoliberalen politischen Ökonomie geleitet, welche einen falschen Gegensatz zwischen den Problemen staatlicher Planung und den Prinzipien des freien Marktes aufstellt. Was jedoch gerne übersehen wird ist, dass der Neoliberalismus selbst den Staat voraussetzt (ebd., S. 114).

Schließlich muss, anstelle für oder gegen den Staat zu diskutieren, der Fokus auf der Frage liegen, wie die Interessen und Anliegen entrechteter Gruppen in hegemonialen Kämpfen artikuliert werden können, durch eine Institutionalisierung der Umverteilungsfunktionen des Staates (ebd.). Gleichzeitig muss, während die dominante Art, Politik in der Metropole zu machen, kritisiert wird, diejenige Sphäre der Politik zurückerobert werden, die eine permanente Quelle der Beunruhigung für Theoretiker:innen postkolonialer Modernität und Demokratie darstellt – nämlich die Domäne, die außerhalb der vorgesehenen Sphären moderner Politik existiert. Diese Bemühungen sollten in der Befähigung subalternen Gruppen bestehen, Forderungen an den Staat zu stellen innerhalb der formellen Grammatik von Rechten und Staatsbürgerschaft, um eine „Demokratie von unten“ zu ermöglichen (Castro Varela/Dhawan 2020, S. 224).

3. Transnationale Literalität und planetarische Ethik

Gramsci folgend besteht auch für Spivak die Rolle der Pädagogik maßgeblich in den Prozessen der Desubalternisierung und Dekolonisierung (vgl. Spivak 2004b, S. 526ff.). Dabei besteht das Problem laut Spivak darin, dass Bildung zu einer unternehmerischen Wohltätigkeit verkommen ist (vgl. Kapoor 2008, S. 44). Solange Bildung als „Bewusstseinsbildung“ oder als „Alphabetisierung zum Zwecke eines besseren Zugangs zu Medien“ (ebd., S. 526) verstanden wird, kann sie nur zur Legitimation weiterer internationaler Kontrolle führen. Laut Spivak müsse eine neue Pädagogik aktiv werden, die an beiden Enden, dem verteilenden und dem empfangenden, ansetzt, um einen notwendigen „epistemischen Wandel“ (*epistemic change*, ebd., S. 560) zu bewerkstelligen. Dies erfordere eine Veränderung des Verständnisses von Verantwortung als einer Pflicht des Stärkeren für den Anderen hin zu einer Verantwortung gegenüber dem Anderen (vgl. ebd., S. 28). Hier ist es wichtig, nicht zu vergessen, dass Spivak zwischen kulturellen

Systemen, die auf Verantwortung basieren (*responsibility-based cultures*), und Systemen, denen Rechte zugrunde liegen (*rights-based cultures*), unterscheidet (vgl. Spivak 2008, S. 180). In *Imperatives to Re-Imagine the Planet* (1999b) führt Spivak das islamische Konzept *haq* ein, welches sie als „paraindividuelle strukturelle Verantwortung“ beschreibt (Spivak 1999b, S. 55). In dieses werden wir, so Spivak, schlicht hineingeboren. Die nun doppelte Bedeutung von *haq* als Recht einerseits und Verantwortung andererseits sieht Spivak als einen von den präkapitalistischen Kulturen geteilten Imperativ, welcher nicht in eurozentrischer Manier verstanden werden sollte, sondern einen Raum für die unmögliche Aufgabe eröffne, eine Kollektivität zwischen den Gebenden und Empfangenden von Rechten zu bilden (ebd., S. 55 f.). „Unser Recht, unsere Wahrheit besteht darin, verantwortlich zu sein und zwar in strukturell spezifischer Art und Weise“ (ebd., S. 57).

Spivak plädiert in diesem Sinne für eine supplementierende Pädagogik, welche an beiden Enden ansetzt: sowohl in der akademischen Bildung der Elite des globalen Nordens als auch in der Grundschulausbildung der ländlich lebenden Kinder des globalen Südens. Ihre beiden Schlüsselkonzepte sind die „zwangsfreie Neuordnung von Begehren“ (*uncoercive re-arrangement of desires*, Spivak 2004b, S. 558) und das „Lernen von unten zu lernen“ (*learn to learn from below*, ebd., S. 563). Provokativ wiederholt sie die anthropologisierende Geste des Westens und beschreibt ihre pädagogische Praxis in Westbengalen als „Lernen im Feld“ (Spivak 1993, S. 278). Transformative Bildung, so Spivak, muss an beiden Seiten stattfinden: im „Feld“ *und* an den Elitehochschulen des globalen Nordens. Einseitige pädagogische Unternehmen – also etwa Bildungskonzepte, die nur den globalen Süden adressieren – weist sie zurück und unterwirft diese einer scharfen Kritik (Castro Varela/Dhawan 2020, S. 219).

Unter den Bedingungen kapitalistischer Globalisierung entstehen Monokulturen des Geistes durch eine uniforme Art von Bildung, die nur in wenigen hegemonialen Sprachen angeboten wird. Die Wissensproduktion in neoliberalen Zeiten wird stark überwacht, wobei eine enge Verbindung besteht zwischen der weiter bestehenden Autorität eurozentrischer epistemischer Ordnungen und deren Provinzialität. Nach Spivak erfordert eine Literalität, die adäquat auf das Zeitalter der Globalisierung zu reagieren in der Lage ist, mehr als eine Beherrschung der Lese- und Schreibfähigkeit in der *lingua franca* des Finanzkapitals. Transnationale Literalität beschreibt Spivak stattdessen als eine kritische Praxis, welche Literatur und Kultur mit einem Wissen um Ökonomie verbindet. Spivak nennt dies „kritische Intimität“ (etwa Spivak 2016), kritisch in dem Sinne, dass sie in unsere Lesepraxen der Decodierung und Interpretation der Welt interveniert. Transnationale Literalität funktioniert auf verschiedene Art und Weise für die Eliten in den Metropolen und für ländliche Subalterne und beseitigt so die Diskontinuität zwischen diesen beiden Polen. Geopolitische Macht und Privilegien werden durch eine Intervention in die vorherrschenden Gewohnheiten des Lesens und Codierens der Welt transformiert. Was wir über die Welt und unseren

Platz in der Welt zu wissen glauben, wird produktiv ins Wanken gebracht und ermöglicht es dadurch, linguistische und kulturelle Grenzen zu überschreiten, wobei miteinander unvereinbare Praktiken der Sinnggebung kollidieren und sich gegenseitig unterbrechen.

Transnationale Literalität beinhaltet stattdessen eine Reorientierung unserer normativen Verpflichtungen, womit die größere Herausforderung nicht darin besteht, uns mit dem Unvertrauten vertraut zu machen, sondern darin, sich das Vertraute unvertraut zu machen. Sie transformiert die eigene Art zu denken und die Art und Weise, in der das Wissensobjekt gefasst wird, wodurch akademische und politische Diskurse über Globalität supplementiert werden. Das Ziel ist die Auflösung der fehlenden intellektuellen Verbindungen zwischen den Eliten und den subalternen Räumen. Dies beinhaltet den Aufbau von Linien der Kontinuität zwischen verschiedenen Codierungsakteuren, um überlappende Verständlichkeit zu ermöglichen, was gleichzeitig neoliberalen Forderungen nach exotischer Alterität und vermarktbaren Rändern für den globalen Konsum entgegenwirkt. Transnationaler Analphabetismus hingegen ist die Verleugnung der Verbindungen zwischen dem Neokolonialismus und der ungleichen Verteilung intellektueller Arbeit und Handlungsfähigkeit auf globaler Ebene. Anstatt Wissen als Prozess der Faktenfindung und der Datensammlung um den ganzen Globus herum anzusehen, schlägt Spivak die Vorstellung von einem Planeten vor, der uns unzugänglich ist trotz unserer besten Methoden und Methodologien. Der Hinweis darauf, die Beschränkungen unserer Macht anzuerkennen, eröffnet neue Möglichkeiten für andere Praktiken der Decodierung von Ethik, die Spivaks Ansicht nach nicht immer leicht zwischen sprachlichen und epistemischen Gemeinschaften übertragbar sind. Der Planet funktioniert als Katachrese für eine Inskription kollektiver Verantwortung, während dies gleichzeitig gegen unreflektierte Valorisierungen von Multikulturalismus, Nationalismus, radikaler Alterität und Computerliteralität schützt. Anstatt der Kant'schen globalen oder kosmopolitischen Akteure bietet Spivak die Idee planetarischer Lebewesen an, die ethische Verantwortung übernehmen, was bedeutet, dass sie dem Ruf des Anderen in Form eines subversiven Hörens folgen. Subalternes Sprechen wird unmöglich bleiben, wenn keine förderlichen Bedingungen geschaffen werden, um Subalterne zu hören. Der (Nicht-)Ort der Planetarität erfordert diese alternative Politik des Hörens nicht nur auf das Ungesagte, sondern auch auf das Unsagbare. Pluralisierung und Diversifizierung epistemischer Praktiken sind notwendig, aber nicht ausreichend, sodass eine planetarische Ethik eine nichtformelhafte Offenheit gegenüber dem Ungedachten erfordert, welches nicht nur das ist, was noch nicht gedacht worden ist, sondern ebenfalls das, was sich unseren größten Anstrengungen zu denken widersetzt. Ein planetarischer Ethikansatz, der sich auf *planètes* bezieht, was im Altgriechischen wörtlich Wanderer bedeutet, ermöglicht multidirektionale Flüsse von Epistemologien und ethischen Prinzipien, ohne hegemoniale Paradigmen des, wie ich es nenne, „extraktiven Lernens“ für den Massenkonsum zu reproduzieren.

Theoretiker:innen globaler Gerechtigkeit behandeln Ethik oft, als handele es sich dabei um reinen Wissenserwerb über fremde Kulturen in einem Versuch, inklusiver und diversitätsfreundlich zu sein, reproduzieren dabei aber letztlich einen moralischen Imperialismus. Im Gegensatz dazu reduziert eine planetarische Ethik die Anderen nicht bloß paternalistisch zu einheimischen Informant:innen für westliche Informationsgewinnung. Stattdessen versucht sie, ein theoretisches Vokabular zu schaffen, welches die unvergleichlichen Geschichten und Erfahrungen von Subalternität nicht marginalisiert. Eine planetarische Ethik ist ebenfalls ein Versuch, die Nichtbeziehung zwischen altruistischen Weltverbesserer:innen und denen, die auf der Empfängerseite von Philanthropie und Wohlwollen sind, zu überwinden. Die Möglichkeitsbedingungen einer ethischen Begegnung zwischen dem Hegemonen und den Subalternen zu imaginieren, erfordert akribische intellektuelle Arbeit, wobei diese Begegnungen niemals unschuldig sein können.

Spivak versteht Planetarität, im Gegensatz zur Antiglobalisierungsbewegung, die eine Neuordnung der imperialen Welt anstrebt, als ethische Alternative. Planetarität ermöglicht ein um die Materialität der Welt herum organisiertes Verständnis, um unseren kollektiven Platz wie auch um die Verantwortung in ihr und um sie. Anstatt uns danach zu sehnen, globale Akteur:innen zu sein, sollten wir uns als planetarische Subjekte sehen, die einen Planeten bewohnen, der uns lediglich geliehen wurde. Dies fordert uns dazu auf, unsere Vorstellung von Verantwortung zu überdenken, nicht mehr als eine Pflicht des überlegenen Selbst zugunsten der Anderen, sondern als Verantwortung gegenüber dem Anderen. Wir müssen von auf Rechten basierenden Kulturen zu auf Verantwortung basierenden Kulturen übergehen, wobei Rechte und Verantwortung untrennbar miteinander verbunden werden. Es ist wichtig zu betonen, dass es bei einer planetarischen Ethik nicht nur darum geht, Güter für die leidenden Klassen zu organisieren, wodurch die Bedürftigen auf ihre Bedürfnisse reduziert werden, die als transparent codiert werden für die Lesepraktiken derjenigen, die geben und helfen. Stattdessen besteht planetarische Ethik aus einem Engagement mit den Träumen und den Wünschen sowohl der Gebenden als auch der Nehmenden von Gerechtigkeit, Rechten und humanitärer Hilfe. Aber die Praxis einer planetarischen Ethik erfordert auch eine Akzeptanz der Komplizenschaft derjenigen am privilegierten Ende der Transnationalität. Dies versetzt sie in die Lage, die historischen Prozesse, die sie zu Austeilern von Gerechtigkeit und Rechten gemacht haben, zu hinterfragen. Dies erfordert ebenfalls die Aufgabe formelhafter Lösungen für globale Probleme und das Lernen vom Singulären und Unverifizierbaren, welches sich universellen Formeln widersetzt. Kritische Selbsthinterfragung und Selbstzweifel sind wichtige Aspekte einer ethisch-politischen Praxis. Dies beinhaltet eine ständige Überprüfung der eigenen Überzeugungen, ein Arbeiten ohne Garantien.

Nach Spivak ist eine gute Politik nicht möglich, ohne zunächst die eigenen Hausaufgaben gemacht zu haben (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020, S. 227). Die Intervention „dort drüben“ erfordert die genaue Überprüfung des „Hier“ (vgl.

auch Visweswaran 1994, S. 112). Es reiche nicht, zu versuchen, sich selbst im Hintergrund zu halten oder wohlwollend vorzugeben, von der eigenen Autoritätsposition herunterzusteigen; stattdessen gehe, wie Spivak warnt, eine solche Geste oft mit einer Verstärkung von Privilegien einher und ist letztlich nichts weiter als ein Akt der Selbstkonsolidierung. Es geht aber eigentlich darum, die lieb gewonnenen intellektuellen Gewohnheiten zu verändern und dominante Wissens- und Repräsentationssysteme zu verlernen (vgl. Kapoor 2008, S. 56). Dies beinhaltet auch, den Drang, immer Sprecher:in sein zu wollen und in allen Situationen auch sprechen zu müssen, als das anzuerkennen, was es tatsächlich ist: „ein Begehren nach Überlegenheit und Herrschaft“ (Spivak 1990, S. 19). Diese Erkenntnis ist es, die einen entscheidenden Bestandteil dessen ausmacht, was Spivak als epistemischen Wandel bezeichnet. Zu Recht warnt sie davor, einfach anzunehmen, dass Begriffe wie „Partizipation“ oder „Empowerment“ immer wünschenswert oder unumstritten sind. Diese den Subalternen ohne jegliches Problembewusstsein aufzuzwingen, bedeutet zu vergessen, dass sie in spezifischen historischen und geographischen Kontexten entstanden sind (vgl. Spivak 1993, S. 60). Den Subalternen gegenüber offen zu sein, hat eben zur Konsequenz, sich mit der unausweichlichen Differenz abfinden zu müssen. Dies erfordert auch die Bereitschaft, unerwartete Antworten zu akzeptieren (vgl. Kapoor 2008, S. 56 f.).

In Anlehnung an Gramsci argumentiert Spivak schließlich, dass es bei der Ausbildung des Intellekts nicht nur darum geht, den Menschen durch Erziehung zur universellen Vernunft zu „programmieren“; vielmehr beinhaltet Erziehung die erkenntnistheoretische Vorbereitung von Subjekten, um der „geisttötenden Uniformierung der Globalisierung“ entgegenzuwirken (Spivak 2012, S. 2, Übers. ND). Schlechte Bildung zerstört den Verstand und beraubt die Subalternen ihres Rechts, den Gehorsam zu verweigern. Indem Subalterne als Bürger:innen produziert werden, kann die „Klassenapartheid“ angegriffen werden. Wirtschaftliche Freiheit und politische Emanzipation für die subalternen Klassen müssen statt Zugang zu Finanzkapital zu versprechen zu einer Form der Bildung umcodiert werden, die Subalterne als „Problemlöser“ produziert, anstatt sie als ein Problem zu betrachten, das gelöst werden muss (ebd., S. 135). Laut Spivak geht es in der Bildung darum, „die Meinung der Entrechteten zu ändern“, um demokratische Gewohnheiten und Reflexe zu entwickeln, nicht im Sinne von Formeln, wie man ein:e gute:r Bürger:in wird, der:die sich an die Gesetze hält, sondern vielmehr Bürger:innen hervorbringt, die fähig sind, kritisch zu denken. In Anlehnung an die dritte Feuerbach-These von Marx, die besagt, dass es wesentlich ist, den:die Erzieher:in selbst zu erziehen, sieht sich auch Spivak als Schülerin, die von den Subalternen lernen muss, wie sie zum Prozess der Desubalternisierung beitragen kann, indem sie die Intuitionen der Demokratie zur geistigen Gewohnheit macht. Für Spivak muss die Begegnung zwischen dem Subalternen und dem Intellektuellen eine „geistverändernde Begegnung auf beiden Seiten“ bewirken (Spivak 1999a, S. 384, Übers. ND). Durch „geduldiges epistemologisches Kümmern“ (*patient*

epistemological care, Spivak 2012, S. 519, Fußnote 57) kann die Vorstellungskraft der Subalternen für eine „epistemologische Performance“ (ebd., S. 122) geschult werden, um so Desubalternisierung und Dekolonisierung zu ermöglichen.

Literatur

- Castro Varela, Maria/Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Eine Kritische Einführung. 3. Auflage. Bielefeld: transcript (UTB).
- Dhawan, Nikita (2014): Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment. In: Dhawan, Nikita (Hrsg.): Decolonizing Enlightenment: Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich, S. 19–78.
- Foucault, Michel (1977): Intellectuals and Power: a conversation between Michel Foucault and Gilles Deleuze. In: Bouchard, Donald (Hrsg.): Language, Counter-Memory, Practice. Selected Essays and Interviews by Michel Foucault. Ithaca: Cornell University Press, S. 205–217.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): Gefängnishefte. Kritische Ausgabe in 10 Bänden. Hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument.
- Guha, Ranajit (1983): Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India. New Delhi: Oxford University Press.
- Kapoor, Ilan (2008): The Postcolonial Politics of Development. London und New York: Routledge.
- Marx, Karl (2007/1852): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Morris, Rosalind (Hrsg.) (2010): Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea. New York: Columbia University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): In Other Worlds. Essays in Cultural Politics. New York und London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1994/1988): Can the Subaltern Speak? In: Williams, Patrick/Chrisman, Laura (Hrsg.): Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. Hemel Hempstead: Harvester, S. 66–111.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues. Hrsg. von Sarah Harasym. New York und London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): Outside in the Teaching Machine. New York und London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): The Spivak Reader. Hrsg. von Landry, Donna/Maclean, Gerald. New York und London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999a): A Critique of Postcolonial Reason. Towards a History of the Vanishing Present. Calcutta und New Delhi: Seagull.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999b): Imperatives to Re-Imagine the Planet/Imperative zur Neufindung des Planeten. Wien: Passagen.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004a): What Is Enlightenment? Interview with Jane Gallop. In: Gallop, Jane (Hrsg.): Polemic: Critical or Uncritical. New York, S. 179–200.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004b): Righting Wrongs. In: The South Atlantic Quarterly 103, H. 2/3, S. 523–581.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Other Asias. Malden: Wiley-Blackwell.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2016): "Critical Intimacy: An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak, Interviewer Steve Paulson". In: Los Angeles Review of Books (LARB), 29. Juli 2016, lareviewofbooks.org/article/critical-intimacy-interview-gayatri-chakravorty-spivak (Abfrage: 28.12.2021).
- Visweswaran, Kamala (1994): Fictions of Feminist Ethnography. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Gramsci, der Kolonialismus und die Befreiungspolitik¹

Peter Mayo

Antonio Gramsci ist einer der meistzitierten Namen im Diskurs um transformatives soziales Handeln für mehr soziale Gerechtigkeit. Er ist vermutlich Italiens bekannteste Figur, wenn es um die Theoretisierung der Reflexion sozialen Handelns geht und darum, den Praxisbegriff ins Zentrum zu stellen, der zur Transformation führen soll. Gramscis umfangreiche, im Gefängnis entstandene Arbeit zur *Philosophie der Praxis* dient als Ideenquelle für strategisches politisches Handeln in sehr unterschiedlichen Bereichen, einschließlich der dekolonisierenden Bildung. *Philosophie der Praxis* ist nicht einfach nur eine Phrase zur Umgehung der Gefängniszensur, sondern steht im Mittelpunkt von Gramscis Denken und Forschen, wenn er nach den historischen und geografischen Bedingungen fragt, die zur damaligen politischen und sozialen Situation Italiens geführt hatten. Ebenso prägte sie seine Vorstellung davon, welche Richtung das Land einschlagen sollte.

Jede Situation wird von einer globalen Perspektive aus betrachtet, in der das Besondere in einem breiteren globalen Kontext gesehen und reflektiert wird, und umgekehrt. Stuart Hall gilt als einer der wichtigsten von Gramsci inspirierten Gelehrten, der viel dazu beigetragen hat, einige der Konzepte des Sarden für eine Analyse der britischen Politik in Bezug auf *race* und Dekolonisierungsstrategien zu aktualisieren. Er schreibt:

„Diese Begriffe sind ‚epochal‘, was ihre Reichweite und ihr Bezugssystem angeht. Aber Gramsci wusste, dass ein Theoretiker gezwungen ist, von der Ebene der ‚Produktionsweise‘ auf konkretere Bedeutungsebenen herabzusteigen, sobald er diese Begriffe auf spezifische historische Gesellschaftsformationen, auf konkrete Gesellschaften, die sich in einem bestimmten Entwicklungsstadium des Kapitalismus befinden, anwenden will“ (Hall 1989, S. 59).

Dieser Beitrag basiert auf der Annahme, dass Kolonialismus und Neokolonialismus vielfältige Formen und Problemstellungen annehmen können und dass

1 Der Text basiert in Grundzügen auf einem Beitrag von Peter Mayo mit dem ursprünglichen Titel „Antonio Gramsci, Paulo Freire and the educational politics of decolonisation“, der in einer ersten Fassung von Mara Rogge übersetzt und von Jan Niggemann gekürzt und redaktionell bearbeitet wurde. Er ist in dieser Form nicht veröffentlicht worden, sondern wurde im Band *Critical Education under Siege* (Masalha/Mayo/Silwadi 2021) verarbeitet.

sie die „heterogene Menge“ subalternen „Subjektpositionen“ adressieren (Slemon 1995, S. 45). Ausgehend von einer früheren Arbeit (Mayo 2015) werde ich mich in meinem Beitrag auf zwei Aspekte beschränken: (a) Die gramscianischen Konzepte von Hegemonie und dem, was ich als „deplazierte Allianzen“ bezeichne (Mayo 2016). Beides werde ich mit Paulo Freires Konzepten eines „Bewusstseins der Unterdrückten“ und der „kulturellen Invasion“ in Beziehung setzen. (b) Die sehr komplexe Problematik der Sprache in einer postunabhängigen, postkolonialen Situation. Diese Aspekte spielen vor allem in jenen Kontexten eine herausragende Rolle, in denen der direkte Kolonialismus (Said 1994, S. 8) gekennzeichnet ist durch die Anwesenheit einer Besatzungsmacht, und folgend der Neokolonialismus und, um Gramscis Perspektive zu übernehmen, der interne Kolonialismus (Gramsci 1997) ihre Präsenz oft grob und äußerst gewalttätig spürbar machen.

Ein Schlüsseltext Gramscis, den viele Autor:innen für ihre Überlegungen zu Kolonisierung und Abhängigkeit nutzten, ist der abgebrochene Essay *Einige Gesichtspunkte zur Frage des Südens* von 1926 (vgl. die deutsche Übersetzung von Neubert 1991). Die Frage der Abhängigkeit ist häufig in der Literatur zu finden, die sich mit Pädagogik unter dem Einfluss des „informellen Kolonialismus“ im Kontext des globalen Südens beschäftigt, wie etwa im Nahen Osten oder in Lateinamerika. Eine der wichtigsten Personen, „mit denen zu denken ist“, ist der aus einer lateinamerikanischen Perspektive schreibende Paulo Freire (1921–1997). Seine Ausführungen zum Kolonialismus und zur Abhängigkeit fordern die Rolle der katholischen Kirche heraus, indem Freire eine „prophetische Kirche“ ausruft, die Gustavo Gutierrez zufolge die Armen begünstigt. Er unterstreicht den Kontrast zwischen dem, was Cornell West die „konstantinische Kirche“ (die „Imperiale Kirche“) nennt, und der basisorientierten „prophetischen Kirche“, die in der Befreiungstheologie gründet. Letztere ist dezidiert dekolonisierend und entstand in Räumen, die am stärksten kolonisiert waren und die sich unter dem Einfluss der Supermacht USA und multinationaler Konzerne von direkten zu informell kolonisierten Gebieten entwickelt haben. Abhängigkeit muss in diesem Kontext analysiert werden als Abhängigkeit der lateinamerikanischen Länder vom internationalen Kapitalismus multinationaler Konzerne, wie von Fernando Henrique Cardoso, dem späteren Präsidenten Brasiliens, und Enzo Faletto vorgeschlagen (Cardoso/Faletto 1979).

An diese Diskussion zu Religion und religiösen Bewegungen schließt Gramsci an, wenn er die Rolle des frühen Christentums als historisch bedingte progressive Entwicklung reflektiert, die den Status quo infrage stellte und schließlich dazu beitrug, die hegemonialen Beziehungen innerhalb des Römischen Reiches zu transformieren. Es forderte den römischen Imperialismus in vielerlei Hinsicht heraus, bis er schließlich in diese Herrschaft eingegliedert und von Konstantin zur offiziellen Religion des Römischen Reiches erklärt wurde. Die konstantinische Kirche des Imperiums steht also der subalternen, prophetischen Kirche gegenüber, die im Untergrund organisiert ist. Ihr wichtigstes Charakteristikum

ist der Versuch, sich von den Zentren der Macht zu lösen; ihre dekolonisierende Theologie basiert auf einem Glauben, der zu einer befreienden Praxis wird, wie es in den Worten von Leonardo und Clodovis Boff (Boff/Boff 1987) widerhallt. Jeder Prozess der Dekolonisierung, sei es in der Religion oder in kulturellen und ökonomischen Bereichen, besteht darin, „den Verstand zu dekolonisieren“. Das ist die Schlüsselaufgabe einer jeden genuin kritischen Pädagogik. Der erste Schritt in diese Richtung ist ein *Verstehen*² in dem Sinne, dass die Art der Unterdrückung und die Funktionsweise der Ideologie so verglichen werden, dass sie die Menschen zu Kompliz:innen an ihrer eigenen Unterdrückung und der Unterdrückung anderer machen. Die Unterdrückten haben das Bild der Unterdrücker internalisiert (Freire 1970, S. 30), was sie daran hindert, zur Auflösung der dialektischen Beziehung zwischen Unterdrückenden und Unterdrückten beizutragen. In dieser Situation spiegelt sich Hegels Herr-Knecht-Dialektik wider.

Aus einer gramscianischen Perspektive lässt sich diese Figur mit dem Konzept der Hegemonie verbinden, welches zwar selbst sein zentrales Master-Konzept ist, aber nicht allein von ihm entwickelt wurde. Bereits zuvor wurde es von vielen anderen verwendet und leitet sich vom altgriechischen Wort *hēgemón* (ἡγεμών) ab, was so viel heißt wie Anführer, Führer oder Stadtstaat, der einen anderen dominiert. Hegemonie bedeutet im Sinne Gramscis politische Führung und (An-)Leitung durch eine herrschende Klasse: Ein bestimmter Zustand wird durch Ideen und Verhaltensweisen zementiert und bedingt, die bestimmte dominante Gruppen unterstützen. Diese Gruppen legen die Maßstäbe fest, nach denen alle anderen streben. Einige stimmen diesem Umstand sogar zu, ohne dass sie in irgendeiner Weise an die hegemonialen Vorstellungen glauben; Menschen können Hegemonie mittragen, auch wenn sie nicht an sie glauben. Gramsci schreibt, dass sich die Bauern und Bäuerinnen im *Mezzogiorno*, den südlichen Regionen und Inseln Italiens, Priestern gegenüber zynisch verhielten, weil diese ihnen nicht als Inbegriff der Tugendhaftigkeit galten (anders als im Norden Italiens). Ein populäres Sprichwort im Süden lautet, Priester seien nur hinter dem Altar Priester, jenseits davon aber Männer wie alle andere (Gramsci 1991 ff., S. 119, H1 § 48), die Privateigentum besitzen, damit handeln und oft mit einer Konkubine leben. Dennoch scheinen viele Bauern und Bäuerinnen aus dem Süden eine solche Funktion für ihre eigenen Söhne anzustreben, da das Priestertum eine soziale Aufstiegsmöglichkeit darstellt. Sie seien kaum daran interessiert, die Gesellschaftsordnung zu durchbrechen, also die Gegensätze in der dialektischen Beziehung von Unterdrückern und Unterdrückten abzuschaffen, eine Beziehung, die auf verschiedenen und widersprüchlichen Ebenen operiert (jemand kann in einem Kontext unterdrückt sein, in einem anderen aber unterdrückend). Sie verzichten so darauf, das Verhältnis von Hegemonie und dem sozialen Block, der sie unterstützt, infrage zu stellen. Laut Gramsci, der immer das Besondere im Blick

2 Deutsch im Original.

hat, gehörten Priester historisch zu den subalternen Intellektuellen Süditaliens. Sie hielten den südlichen Agrarblock, den Gramsci als dem nördlichen Kapital untergeordnet ansah, an Ort und Stelle und erfüllen so eine subalterne Funktion der Hegemonie. Hegemonie bedeutet ein Zusammenspiel von Zwang und Konsens als Bestandteil des integralen Staats. Die Frage, die sich im Hinblick auf unterschiedliche Kontexte stellt, ist, ob es ausschließlich Zwang oder Zwang und Konsens sind, die die Machstruktur aufrechterhalten. Dass Menschen gleichzeitig Unterdrückte und Unterdrückende sein können, manifestiert sich im Kolonialismus als „Teile und Herrsche“, wie es Freire im vierten Kapitel der *Pädagogik der Unterdrückten* (Freire 1970) behandelt. Die Segmentierung anhand von *race* stellt eine solche wichtige zeitgenössische Strategie des Teilens und Herrschens dar, die darauf basiert, dass das Bild des Unterdrückers internalisiert wird. Dies wird in einer Zeit der hegemonialen Globalisierung immer wichtiger, in der die Produzent:innen nach ethnischen, nationalen und geografisch-politischen (Nord-Süd) Gesichtspunkten differenziert werden. Daran hängt zudem die Vorstellung vom „Unterdrückenden im Inneren“, die etwa bei Gewalt an Menschen virulent wird, die als „anders“ konstruiert werden und deren Eigenschaften nicht innerhalb des eurozentrischen Bezugsrahmens liegen. Ich konstruiere meine Identität, indem ich mich zur Alterität positioniere und dabei ein oder zwei Unterscheidungsaspekte markiere, ohne einen ähnlichen subalternen wirtschaftlichen Status zu erkennen, wodurch ich mich zu einer leichten Beute sowohl für kapitalistische Kräfte als auch ihre Spaltungsstrategien mache.

1. Die Konquistador-Mentalität

Diese Situation trifft auf die westlichen Länder zu, die ihre Wirtschaft auf der prekären Arbeit von Migrant:innen aufbauen und in denen gleichzeitig die Angst vor dem Anderen und Konkurrenzdenken gegen sie vorherrschen. Ebenso gilt dies für Länder wie Freires Heimat Brasilien mit seiner komplexen rassistischen Politik, die die Bevölkerung einteilt in Weiße, die sich als europäisch-stämmig positionieren, bis zu einem gewissen Grad Südasiat:innen, Schwarze und Indigene. Letztere gehören immer noch zu den größten Opfern räuberischer kapitalistischer Spekulationen in Gebieten wie dem Amazonas. Sie sind Opfer gegenwärtiger Gräueltaten, die Eduardo Galeano (2009) als Fortsetzung der alten Konquistador-Mentalität ansieht. Freires erschütternde Darstellung der mutwilligen Tötung (*Opferung*) des Pataxo-Indigenen Galdino Jesús dos Santos zeigt die Fortsetzung barbarischer rassistischer Handlungen in Brasilien. Der Text ist in der posthum veröffentlichten Essaysammlung *Pedagogia da indignação* (Freire 2000) enthalten. Dieses Verbrechen ist ein Beispiel für das Unterdrückendenbewusstsein, das in den Menschen fortlebt, die *white supremacy* fordern, um sich gegen Alterität zu positionieren. Dadurch erhalten sie das Gefühl der „positionellen

Überlegenheit“ um ein Begriff von Said (1978) zu verwenden. Diese Überlegenheit ermöglicht es zum Beispiel den jungen Männern, die Galdino Jesús dos Santos ermordet haben, Mitmenschen aus Spaß zu töten – ganz in der Logik des blinden Gloucesters aus Shakespeares King Lear: „Was Fliegen bösen Buben sind, sind wir den Göttern. Sie töten uns aus Spaß“ (Günther 2007, S. 141).

Der Orientalismus als Konstruktion des Westens bewirkte für den jungen Said wie für viele andere, dass sie sich wie „geringere Menschen“ fühlten (Said/Zeeman 2012). Er spiegelt die gleiche Denkweise wider, die die Europäer:innen in der Vergangenheit dazu brachte, Schwarze, Indigene in Lateinamerika oder die Aborigines als „Untermenschen“ zu betrachten und sie allen Arten menschlicher Erniedrigung auszusetzen. So wurden sie als Sklav:innen gehandelt, ungestraft zum Spaß in Tasmanien gejagt, in Gold- und Silberminen geschickt, wo sie lebendig begraben werden konnten (vgl. Marx 1894), oder lebenslang verstümmelt wie jene Afrikaner:innen, die man von Sklavenschiffen ins von Haiischen wimmelnde Meer warf, wenn sie als „unbrauchbar“ galten, und so weiter.

In Gebieten, die aus unterschiedlichen Motiven von einzelnen ethnischen Gruppen und ausländischen imperialen Mächten begehrt werden (Masalha 2018), scheint ein Aspekt noch wichtiger: Ein Teil der Gesellschaft wird zu einer offiziell „unsichtbaren Masse“ degradiert, obwohl er wie der berühmte Elefant im Raum durchaus für alle sichtbar bleibt. Den Überlebenden dieses Gewaltaktes wird eine untergeordnete Staatsbürgerschaft zugewiesen: Das Schicksal enteigneter Menschen in der Weltgeschichte. Beispiele dafür sind die Indigenen in den Amerikas. Sie werden als wertlos angesehen und sind der ständigen Gefahr „ethnischer Säuberungen“ ausgesetzt. Gewalttätige, rassistische, sexistische, gegen die indigene Bevölkerung gerichtete, anthropozentrische und homophobe Handlungen sind Beispiele für Verhaltensweisen, die zeigen, wie präsent das internalisierte Bild des Unterdrückenden für die Unterdrückten ist. Auch dieses Verhalten kann durch die koloniale Strategie des „Teile und Herrsche“ ermutigt werden (Freire 1970, S. 137). Als relativ junges Beispiel kann unter den vielen vergleichbaren in der Geschichte das interindigene Blutbad vorgebracht werden, das die Belgier:innen in den 1990er Jahren in Ruanda anrichteten, indem es Tutsi und Hutu kolonial gegeneinander ausspielte. Im kolonialen Indien existierten andere auf sozialen Differenzen basierende Hierarchien, insbesondere Kastensunterschiede, die der *British Raj* für die gleichen Zwecke nutzte. Diese Unterschiede waren nicht überwunden, als der postkoloniale, unabhängige indische Staat gegründet wurde, und sie bestehen weiterhin fort (Guha 2009).

2. Was sagt Gramsci zu diesen Spaltungen?

Gramscis Italien war weit entfernt von dem ausgesprochen multiethnischen Land, zu dem es geworden ist. Die Einwanderung aus Osteuropa und den südlichen

Ländern ist in den letzten Jahren exponentiell gestiegen. Gleichzeitig ist der Aufstieg rechtsextremer Gruppen und politischer Bewegungen zu beobachten, etwa der *Legha Lombarda* von Personen wie Umberto Bossi und Rechtspopulist:innen wie Matteo Salvini, dem damaligen italienischen Parlamentsabgeordneten. Das Prinzip „Teile und Herrsche“ lässt sich indessen mit dem Konzept der „fehlgeleiteten Allianzen“ verbinden. Ich verstehe diese Art der Verbindung als eine der wichtigsten Reflexionen Gramscis zur Frage des Südens – sowohl in den Gefängnisheften, in seinen Notizen zur italienischen Geschichte, aber auch in der früheren Schrift *Einige Gesichtspunkte zur Frage des Südens* (Gramsci 1926). Letztere hat Said (1994, S. 56–59) besonders inspiriert, der sich auf Gramscis Schriften stützt, vor allem auf die Notizen über die Funktionen der Intellektuellen und ihre Repräsentation (Said 1996). Gramsci beschreibt hier, wie Menschen mit unterschiedlichen Klasseninteressen durch die populistische Erweckung nationaler oder regionaler Gefühle in Bezug auf die territoriale Identität dazu gebracht werden, sich mit ihren Ausbeuter:innen zu verbinden. Das bezeichne ich als einer von vielen als „fehlgeleitete Allianzen“ (Mayo 2016). Gramsci spricht über die Gründung der *Giovane Sardegna*, einem Verein von Landwirt:innen und Grundbesitzer:innen auf dem italienischen Festland – *il continente*, wie die Sard:innen es nennen – zusammenbrachte. Er lobt diejenigen, die aufgrund ihrer echten kommunistischen Gesinnung den wesentlichen Schwachpunkt in einem solchen Bündnis erkennen, das dazu dient, die Klassenunterschiede zu mystifizieren. In derselben Schrift spricht er über die Soldaten der prestigeträchtigen *Brigata Sassari*, die davor zurückschreckten, streikende Arbeiter:innen in Turin zu vertreiben und zu erschießen, einem Teil des alten Königreichs Sardinien, das vom Haus Savoyen im Piemont regiert wurde. Was die Truppen aus Sassari in Sardinien zum Rückzug in ihre Kaserne bewogen hatte, war die Erkenntnis, dass die Demonstrierenden, die in den Turiner Fabriken arbeiteten, Bauern und Bäuerinnen aus dem Süden (einschließlich Sardinien) waren, wie die Soldaten selbst. Die für ‚Recht und Ordnung‘ sorgenden Kräfte, die auf den Straßen durch Polizei und Soldaten vertreten wurden, rekrutierten ihre Mitglieder aus der Arbeiter- und Bauernklasse, wie der von Gramsci inspirierte Pier Paolo Pasolini in seinem Film „Teorema“ von 1968 betont. Er reagiert auf die Zusammenstöße zwischen Studierenden der Fakultät für Architektur im Valle Giulia in Rom, an denen nach Ansicht des friaulischen Autors die Polizei, die aus der Arbeiter:innenklasse rekrutiert worden war, und die *figli di papà* (die Kinder der Reichen, die Erben) beteiligt waren. Dies ist ein Plädoyer für die Solidarität zwischen den Subalternen, in diesem Fall Menschen aus der Bauern- und der Arbeiter:innenklasse.

In der Anerkennung von Industriearbeiter:innen im Norden, die aus den bäuerlichen Gemeinschaften im Süden stammten, sah Gramsci das Potenzial für eine neue historische Einheit, die mehr als ein einfaches Bündnis ist. Sie ist etwas fest verankertes, mit Wurzeln in einem gemeinsamen Interesse. Die Passagen aus Gramscis Traktat zur Frage des Südens führen zu Überlegungen, inwiefern

Rassismus und Populismus gemeinsame und verwandte subalterne Interessen verschleiern. Sie tragen dazu bei, die Angst vor den als ‚anders‘ Konstruierten zu einem Hindernis für die nationale und internationale Solidarität mit den Subalternen zu machen. Diese Solidarität würde auf der Prämisse beruhen, dass die sozialen Schichten international und nicht national definiert sind. Die Klassenfrage ist auch für andere Orte relevant, zum Beispiel in Italien, wo sich ein Nord-Süd-Gefälle auf Grundlage von Faktoren wie ländlich oder urban manifestiert, um nur eine soziale Differenzierung zu nennen, die einer Solidarität entgegensteht. Gramsci spricht von einem Bündnis aus Industriearbeiter:innen aus dem Norden und Bäuer:innen aus dem Süden Italiens, das sich zu einem historischen Block entwickeln kann. Andere Variablen, die die Menschen spalten und in vielen Ländern anzutreffen sind, betreffen geschlechtsspezifische Diskriminierung und Gewalt. Darunter fällt auch die „Gewalt aus Gründen der Ehre“ (einschließlich der „Ehrenmorde“), die für viele Gebiete des Mittelmeerraums und darüber hinaus charakteristisch ist.

Verschärft wird die Situation durch einen Prozess, den Freire „kulturelle Invasion“ nennt, die Kolonisierung des „geistigen Universums“ der Kolonisierten, um es mit Ngũgĩ wa Thiong’o zu sagen (Ngũgĩ 1981, S. 16). Das ist „Bankierserziehung“ in großem Stil. Historisch ist sie gekennzeichnet durch direkte „kulturelle Gleichgültigkeit“ (in kulturellen Interessen und Entscheidungen) der Kolonisator:innen an den meisten Orten, an denen „offizielles Wissen“ (Apple 1993) vermittelt wird – vor allem an Schulen. Heute manifestiert sich eine kulturelle Invasion vor allem im allgegenwärtigen westlichen eurozentrischen Neokolonialismus, den Boaventura de Sousa Santos (2018) als „hegemoniale Globalisierung“ bezeichnet (in Anerkennung einer alternativen Globalisierung „von unten“). Sie ist auch in der Ideologie der Konsumkultur präsent. Kulturelle Invasion bezeichnet den Prozess, in dem sich Afrikaner:innen manchmal als „Schwarze Europäer:innen“ oder, wie Frantz Fanon es ausdrückt, als *Schwarze Haut in weißen Masken* zu verstehen lernten. All dies kann als Teil eines Prozesses gelesen werden, in dem sich manche ehemals Kolonisierte wünschen, eine Identifizierung mit und Assimilierung an die eurozentrische Kolonialmacht zu lernen. Dies sind Fälle von Hegemonie im Kolonialismus.

Gramscis Vorstellung von Hegemonie als Ineinander von Zwang und Konsens basiert auf der Idee der Kolonisierung, nicht nur durch militärische Kontrolle und Unterwerfung (dies wäre „Herrschaft ohne Hegemonie“; Guha 1997, 2009), sondern auch durch die Kolonisierung des „geistigen Universums“ der Kolonisierten. Diese mentale Kolonisierung hinterlässt Spuren auch nach dem direkten Kolonialismus. Es ist hilfreich, sich einen Generalverdacht gegenüber kulturellen und politischen Einflüssen anzueignen, der aus der populären Imagination der kolonialen Metropole übriggeblieben ist. Immerhin ist, wie Thomas Babington Macaulay (1935) es einst in Bezug auf Indien formulierte, eine koloniale Erziehung dazu vorgesehen, „eine Klasse von Personen zu schaffen, die indisch in Blut

und Farbe, aber englisch im Geschmack, in Meinungen, in der Moral und im Intellekt“ sind. Ihr Erbe in der Zeit nach der direkten Kolonisierung ist eine herrschende Elite, die sich mit der internationalen Bourgeoisie verbindet und eine Situation schafft, die Mohandas K. Gandhi als „englische Herrschaft ohne Engländer“ bezeichnet (Kapoor 2003, S. 77). Eine Situation, die seiner Meinung nach eintreten würde, wenn das Volk Swaraj – also Selbstverwaltung – nicht durch hierarchische Herrschaft, sondern durch Gemeinschaftsbildung und Selbsttransformation lernen würde (ebd., S. 78 ff.)

Natürlich sind die Dinge oft komplexer. Es ist dieselbe Metropole, die die Maßstäbe setzt und für viele Kolonisierten zum Eldorado wird, die zu komplexen Situationen innerhalb der ehemaligen Kolonialmacht selbst führt. „Das Imperium schlägt zurück“, allerdings ganz anders, als Hall unter diesem einprägsamen Titel 1982 schrieb. In seinem berühmten Essay geht es um Großbritannien, das sich auf eine glorreiche imperiale Vergangenheit beruft und daher eine Task Force „aus Prinzip“ in den Südatlantik schickt, um die Falklandinseln von der argentinischen Besatzung zurückzuerobern (Hall 2017, S. 200 ff.). Die vom ehemaligen Imperium kolonisierten Menschen „schlagen“ auf andere Weise ebenfalls „zurück“, indem sie das Territorium der ehemaligen kolonisierenden Macht betreten und ihre gesellschaftlichen Strukturen allmählich verändern, wenn auch zumindest vorerst nicht unbedingt ihre Machtstruktur. Diese Situation führt nach wie vor zu lautstarken Forderungen nach „Recht und Ordnung“, einer strengen Migrationspolitik und verschiedenen Ausprägungen von Rassismus, einschließlich des „Powellismus“ (Hall 2017, S. 107, 150) sowie zu modernen Formen des Populismus oder Trumpismus. Die Migration aus ehemaligen und heutigen Kolonien beginnt jedoch allmählich, sich auf die Politik einiger ehemaliger Kolonialmächte auszuwirken.

3. Die Angst vor der Freiheit

Für die ehemals direkt kolonisierten Menschen, die in ihrem Herkunftsland leben, bestehen noch andere Probleme. Angelehnt an Erich Fromm argumentiert Freire, dass Freiheit – unter den kolonialen Vorschriften und der kulturellen Invasion sowie der mit ihnen einhergehenden Abhängigkeit – für die Unterdrückten furchterregend werden kann. Jedes Handeln, das Kreativität erfordert, kann für diese Menschen wie eine Reise ins Unbekannte erscheinen. Dies betrifft insbesondere Migrant:innen der ersten Generation in Siedlungsländern, in denen Einschränkungen und Ghettoisierung eine Überlebensebene darstellen (Borg/Mayo 1994). Wie Freire argumentiert verlangt Kreativität, Risiken einzugehen (Freire/Macedo 1987, S. 57). Risikobereitschaft ist etwas, das viele ehemals Unterdrückte, die in eine „Kultur des Schweigens“ gehüllt sind, nur ungern zeigen. Generell ist die Angst vor der Befreiung und dem Unbekannten ein wichtiger

Bestandteil der kolonialen Bankierserziehung, eines von Freires berühmtesten Konzepten, das John Deweys „Einströmen“ nachempfunden ist und meint, dass Vorschreibungen die Regel sind und die Kultur der Kolonisierten als gering-schätzig und unterlegen betrachtet wird. Aus diesem Grund hat beispielsweise die New-Jewel-Regierung im revolutionären Grenada eine Politik verfolgt, die darauf abzielte, die Grenadier zu „grenadieren“. Der Plan war, keinen insularen Nationalismus, sondern Selbstbewusstsein und Stolz unter den ehemals Kolonisierten zu wecken (Hickling-Hudson 1997). Die Menschen sollten das notwendige Vertrauen gewinnen, um am Entwicklungsprozess teilzunehmen, bewusst und mit Rücksicht auf die Frage: Entwicklung für wen? Hier ist die Reflexion erkennbar, die im Mittelpunkt von Freires zentralem pädagogischen und philosophischen Begriff der Praxis steht, der zuvor diskutiert wurde (Allman 1999). Das erfordert aus gramscianischer Sicht eine präfigurative Arbeit, durch die eine subalterne Gruppe oder Personen organisiert werden, um die bestehende Herrschaft infrage zu stellen, mit der Absicht, selbst zum Herrschaftsorgan zu werden. Bei Gramsci geht es historisch um die industrielle Arbeiterklasse in Turin: „Jeder Revolution ging eine intensive kritische Arbeit und die Verbreitung von Ideen unter den Massen voraus“ (Gramsci 1967/1977, S. 12, zit. n. Mayo 2006, S. 44). Diese Überlegungen können ausgedehnt werden auf die Situation eines kolonisierten Volkes und die Art und Weise, wie dieses das Selbstvertrauen, die Grundhaltung und die Fähigkeit zum Regieren erwerben kann. Gramsci beschreibt das an verschiedenen Stellen, nicht zuletzt in seinen Schriften über die Arbeiter:innenräte. Sie sollten eine Veränderung der Produktionsbeziehungen und letztlich der legitimierten Beziehungen im größeren sozialen Umfang herbeiführen und so eine Transformation des Staates ermöglichen. Der angestrebte alternative Staat wird geprägt von Beziehungen auf verschiedenen Ebenen. Dies hat Auswirkungen auf kolonisierte Gruppen: Sie müssen Fähigkeiten und Haltungen erlernen, die notwendig sind, um die Regierungsarbeit nach der Zeit der Kolonisierung übernehmen zu können. Diese präfigurative Arbeit findet, so Gramsci, auf allen kulturellem und industriellen Ebenen statt und Praxis stünde in ihrem Zentrum und sei entscheidend dafür, wie subalterne Gruppen lernen, den ihnen vorgegebenen Handlungsrahmen zu überschreiten. Dies habe einige Implikationen für kolonisierte Gruppen, die das Erlernen von Haltungen und Fähigkeiten mit der Absicht kultivieren, sich der Aufgabe der Regierung nach einer Periode der Kolonisation zuzuwenden. Diese Fähigkeiten und die sich ergebenden Aufgaben in den kolonisierten Gebieten wurden zuerst in befreiten Zonen dieser Länder präfiguriert, wie es beispielsweise in Guinea-Bissau (Freire 1978) der Fall war. Jeder Kampf um die Freiheit eines Volkes bringt eine solche präfigurative Arbeit mit sich, die einen Zustand vorwegnimmt, der noch nicht ist, aber der sein kann und sein sollte.

Natürlich muss hier ein wichtiger Einspruch erhoben werden: Ranajit Guha (2009) und die von Gramsci inspirierte *Subaltern Studies Group* – mit Guha

als einer Hauptfigur – zeigen, dass die Situation in Indien etwas anders gelagert war: Die in der Bevölkerung weitverbreitete Unterstützung zur Eroberung des Staates führte im Postkolonialismus nicht unbedingt in eine Herrschaft durch Hegemonie (mit Zwang und Konsens). Der Machtwechsel beendete die Dialektik von Unterdrückenden und Unterdrückten nicht. Sie wurde stattdessen laut Guha weiterhin reproduziert – lediglich mit einem einfachen Personalwechsel. Niemand versuchte, die Macht „neu zu erfinden“, wie Freire es nennen würde. Inwieweit gilt dies für einen zukünftigen Staat, in dem die Menschen als gleichberechtigte Bürger:innen zusammenleben und -arbeiten und in dem sie zwar anders sein können, aber nicht zulassen, dass Differenz zu einem Machtinstrument wird, zu einem Mittel, mit dem sie einander dominieren, wie Said es formulierte (Said/Zeeman 2012)?³

4. Die Frage der Sprache(n)

Es gibt noch einen weiteren Aspekt in Gramscis Schriften, der besonders interessant ist für Aktivist:innen und für Menschen in der Erwachsenenbildung, die sich mit postkolonialer Politik beschäftigen: die Sprache. Gramsci widmet sich dem Kolonialismus im Hinblick auf das Gefälle zwischen Norden und Süden in Italien. Er kritisiert, dass der damals zeitgenössische „bürgerliche“ florentinische Dialekt als Nationalsprache festgelegt wurde, da es sich um eine hegemonial auferlegte „normative Grammatik“ ohne breite Basis in der Bevölkerung handelte. Obwohl er die spontanen Grammatiken in den Regionen Italiens für wichtig erachtete, ermutigt Gramsci zum Studium der einheitlichen Landessprache, ohne die Erstsprache aufzugeben. Er argumentiert, dass die Subalternen so den Randbereich des politischen und wirtschaftlichen Lebens verlassen könnten. Allerdings kritisiert er scharf die Idee einer künstlich konstruierten *lingua franca* wie Esperanto, da sie nicht in authentische, lebendige soziale Beziehungen eingebettet sei und nicht „von unten nach oben“ entstehe (Gramsci 1985, S. 30). Die Standardsprache zu erlernen wird umso wichtiger, wenn man bedenkt, dass die Hybridisierung ein Merkmal der kolonialen Erfahrung des Machtwiderstandes bleibt. Ein gramscianischer „Stellungskrieg“, der durch Vorstöße, Rückzüge und kritische Aneignungen gekennzeichnet ist, findet an verschiedenen Fronten statt. Natürlich bleibt das Sprachenproblem in ehemaligen Kolonien komplex, da die kolonisierende Standardsprache zu einer Quelle sozialer Differenzierung zwischen Gruppen und Klassen geworden ist, obwohl sie in kleinen Staaten als Sprache des internationalen Marktes dient und somit einen wirtschaftlichen Vorteil bedeutet. Die Sprache muss jedoch anders unterrichtet werden, als es im direkten Kolonialismus geschehen ist. In den ehemaligen britischen Kolonien sollte der Schwerpunkt nicht

3 Said hatte Palästina im Sinn.

mehr auf der Anglisierung und dem Englischunterricht als „zivilisierender Mission“ (heute wird sogar von mehreren „englischen Sprachen“ gesprochen), mit ihrer Konstruktion des Indigenen als „unzivilisiert“ liegen. Das Sprachenlernen sollte vielmehr als befreiende Erfahrung gelten, als ein Werkzeug, um, wie Said es ausdrückt, aus der Ghettoisierung auszubrechen (Said/Zeeman 2012). Eine Politik der Sprach(en)erziehung und -bildung innerhalb eines postkolonialen Kontextes würde das Lehren und Lernen der (einst kolonisierenden) Nationalsprache und der indigenen Sprachen und Literalitäten umfassen. Diese Politik kann durchaus Teil einer bikulturellen Bildung sein, wie sie Antonia Darder in Bezug auf die Bildung von Latinxs in den USA fordert (Darder 2011; siehe auch Ives 2006; Carlucci 2015). Darder gilt als eine der führenden kritischen Pädagog:innen und argumentiert mit Freire, dass die kolonisierende Sprache problembewusst gelehrt werden müsste, indem ihre historische und gesellschaftspolitische Wirkmacht thematisiert wird: Die Schüler:innen lernen gemeinsam, wie Ideologie, einschließlich der kolonialen Ideologie, in Sprachen Eingang findet. Von diesem Ansatz ist der koloniale und neokoloniale Sprachunterricht bis heute jedoch noch weit entfernt (vgl. die Diskussionen um TESOL 10 unter Migrant:innen). Dazu gehört auch zu verstehen, welche Rolle das kolonisierende Englisch als hegemoniale Kraft spielt (Macedo/Dendrinis/Gounari 2003). Eine auf Basis der *Praxis*⁴ erarbeitete Bildung ist Teil dieses Ansatzes. Amilcar Cabral ist bekannt für die Formulierung: „Sprache ist eine der unmittelbarsten, authentischsten und konkretesten Ausdrucksformen der Kultur“ (Freire 1978, S. 184). Karl Marx und Friedrich Engels schrieben in *Die deutsche Ideologie*, dass Sprache „praktisches Bewusstsein“ sei, das so alt ist wie das Bewusstsein selbst (Marx/Engels 1970, S. 51). Ein gramscianisches Verständnis von Praxis würde die Notwendigkeit betonen, die politisch-hegemoniale Funktion der Standardsprache zu erkennen, die man erlernen muss, um politisch erfolgreich zu sein (vgl. Khakpour/Strasser in diesem Band). Dieser Gedanke stimmt präzise mit seinen Überlegungen zur Strenge und zu politischer Stärke überein, die durch das Erlernen von „machtvollem Wissen“ auf einer Ebene mit den im klassischen Schullehrplan verankerten Fächern vermittelt werden. In den Notizen der Gefängnishefte 4 und 12 erarbeitet er dieses Argument. Was dieses machtvolle Wissen ausmacht – ein Begriff der von Michael Young (vgl. Young/Muller 2010) stammt und in der Idee auf Gramsci zurückgeht –, variiert von Kontext zu Kontext, historisch wie geografisch. Die alte Schule im klassischen Sinn muss seiner Meinung nach verändert werden, da sich die Gesellschaft, deren Zwecken sie dient, verändert hat. Er liefert ein Epitaph für eine Schule, die nicht weiter fortbestehen kann, da sich die Zeiten geändert haben (Manacorda 1972, S. xxix). Er könnte das Gleiche für Sprache formulieren. Seine Lösung scheint mir jedoch eher theoretisch als praktisch zu sein, er plädiert für die Herausbildung einer Nationalsprache oder

4 Deutsch im Original.

normativen Grammatik aus einer Synthese der verschiedenen spontanen Grammatiken (Dialekte, Regionalsprachen oder Literalitäten) eines Landes. Als Beispiel bringt er seine Heimat Italien an, ein Land mit einer Nationalsprache, die als demokratisch zu bezeichnen wäre, insofern sie den „kollektiven Willen“ widerspiegelt (siehe Ives 2004, S. 100). Wäre dies in Gramscis Sinn? Vermutlich nicht, denn Sprachunterricht sollte nach Gramsci so gestaltet sein, dass er sich auf die Lebensweise der Lernenden bezieht. Sprachen sollten nicht erlernt werden, um die Kolonisierten zu Affen der Kolonisierenden zu machen (was typisch für die Anglisierung in britischen Kolonien war).

5. Fazit

Die Sprachenproblematik in ehemaligen Kolonien bleibt, wie bei den meisten postkolonialen Belangen im Allgemeinen, komplex. Gramsci hilft dabei, sich einen Weg durch diese Komplexität zu bahnen. Deshalb inspirieren seine Ideen auch heute noch. Die Sprachenfrage ist weiterhin von Bedeutung für die Handlungsfähigkeit. Im Fall der Palästinenser:innen umfasst sie Arabisch und internationale Sprachen wie Englisch. Said erkannte dieses Problem, als er, der in seiner akademischen Arbeit und Ausbildung an Englisch gewöhnt war, zurück in den mittleren Osten ging, um wieder Arabisch zu lernen, eine Sprache, die er „beiseitegelegt“ hatte (Said/Zeeman 2012). So erwarb er als arabischer Intellektueller eine Kombination aus Sprachen, die es ihm ermöglichte, zwei Kommunikationsmittel zu verbinden, die jeweils eine bestimmte *Weltanschauung*⁵ widerspiegeln. Jede Sprache erwies sich als wichtig, um die Kämpfe in verschiedenen politischen und kulturellen Bereichen zu erklären – der arabischen Welt selbst und dem Westen. Letzteren sieht er als Raum, in dem es möglich ist, das, was er als vermeintliche Falschdarstellungen des Nahen Ostens und Palästinas ansieht, in den globalisierten Medien infrage zu stellen. Bikulturelles Lernen ist der Schlüssel zur Überwindung von Unterdrückung. Gramsci ist der Ansicht, dass es dazu dient, die Grenzen des politischen Lebens zu überschreiten.

Hall wies darauf hin, dass Gramsci wenig unmittelbar zu *race* und Ethnizität geschrieben habe, viele seiner Arbeiten jedoch für Aktivist:innen und Wissenschaftler:innen nützlich seien, die sich mit verwandten Bereichen beschäftigen (Hall 1994, S. 115). Viele Texte hat Gramsci dem Kolonialismus und seinem spezifischen sozialen Standort gewidmet; wie Freire und Said kam er aus einem Gebiet mit einer Kolonialgeschichte: Sardinien befand sich in einer kolonialen Beziehung zum nördlichen Festland Italiens. Sein Werk bietet zahlreiche konzeptionelle Werkzeuge, die für verschiedene Analysen von Kolonialismus, Postkolonialismus oder Ethnizität hilfreich sein können. Mein Text hat die Relevanz

5 Deutsch im Original.

dieser Werkzeuge für verschiedene aktuelle Begriffe der Dekolonisierung, des Postkolonialismus und Neokolonialismus aufgezeigt, aber auch, wie direktem Kolonialismus begegnet werden kann.

Literatur

- Allman, Paula (1999): *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Westport CT: Bergin & Garvey.
- Apple, Michael W. (1993): *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York und London: Routledge.
- Boff, Leonardo/Boff, Clodovis (1987): *Introducing Liberation Theology*. Kent, UK, und New York: Burns & Oates.
- Borg, Carmel/Mayo, Peter (1994): *Invisible Identity/ies. The Maltese Community in Metro Toronto*. In: Sultana, Ronald G./Baldacchino, Godfrey (Hrsg.): *Maltese Society. A Sociological Inquiry*. Malta: Mireva, S. 40–47.
- Cardoso, Fernando Henrique/Faletto, Enzo (1979): *Dependency and Development in Latin America*. M. Mattingly Urquid, Oakland CA: University of California Press.
- Carlucci, Alessandro (2015): *Gramsci and Languages: Unification, Diversity, Hegemony*. Chicago: Haymarket Books.
- Darder, Antonia (2011): *Culture and power in the classroom: a critical foundation for bicultural education*. 2. Auflage. New York und London: Routledge.
- De Sousa Santos, Boaventura (2018): *Epistemologien des Südens. Gegen die Hegemonie des Westlichen Denkens (Epistemologies of the South)*. Münster: Unrast.
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, Paulo (1978): *Pedagogy in Process. The Letters to Guinea Bissau*. New York: Continuum.
- Freire, Paulo (2000): *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (Pädagogik der Empörung. Pädagogische Briefe und andere Schriften)*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, Paulo/Macedo, Donaldo (1987): *Literacy. Reading the Word and the World*. Westport CT: Bergin & Garvey.
- Galeano, Eduardo (2009): *Open Veins of Latin America. Five Centuries of the Pillage of a Continent*. London: Serpent's Tail.
- Gramsci, Antonio (1926): *Einige Gesichtspunkte der Frage des Südens*. In: Antonio Gramsci – vergessener Humanist? Hrsg. von Neubert, Harald. Berlin: Dietz Verlag 1991, 41–68.
- Gramsci, Antonio (1985): *Selections from Cultural Writings*. Hrsg. von Forgacs, David/Nowell-Smith, Geoffrey. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gramsci, Antonio (1997): *Le Opere. La Prima Antologia di tutti gli scritti (The Works. The First of Anthology of all the Writings)*. Hrsg. von Santucci, Antonio A. Rom: Editore Riuniti.
- Guha, Ranajit (1997): *Dominance without Hegemony. History and Power in Colonial India*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Guha, Ranajit (2009): *Omaggio a un Maestro (Homage to a Teacher)*. In: Schirru, Giancarlo (Hrsg.): *Gramsci, le culture e il mondo (Gramsci, Cultures and the World)*. Rom: Viella, S. 31–40.
- Günther, Frank (2007): *William Shakespeare: König Lear*. Zweisprachige Ausgabe. München: dtv, S. 36.
- Hall, Stuart (1989): *Gramscis Erneuerung des Marxismus und ihre Bedeutung für die Erforschung von ‚Rasse‘ und Ethnizität*. In: ders.: *Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1*. Hrsg. von Rätznel, Nora. Hamburg/Berlin: Argument Verlag, S. 56–91.
- Hall, Stuart (1994): *‚Rasse‘, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante*. In: ders. *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag, S. 89–137.
- Hall, Stuart (2017): *Selected Political Writings. The Great Moving Right Show and Other Essays*. Hrsg. von Davison, Sally/Featherstone, David/Schwarz, Bill. London: Lawrence & Wishart.

- Hickling-Hudson, Anne (1997): A Caribbean Experiment in Education for Social Justice. In: Scrase, Timothy J. (Hrsg.): *Social Justice and Third World Education*. New York/London: Garland Publishing, S. 133–162.
- Ives, Peter (2004): *Language and Hegemony in Gramsci*. London: Pluto Press.
- Ives, Peter (2006): *Gramsci's Politics of Language. Engaging the Bakhtin Circle and the Frankfurt School*. Toronto: University of Toronto Press.
- Kapoor, Dip (2003): Postcolonial Developments: Gandhian Social Thoughts and Popular Education in Adivasi Contexts in India. In: *Journal of Postcolonial Education* 2, H. 1, S. 69–83.
- Macaulay, Thomas Babington (1935): *Protokoll der Hon. Bureau of Education. Selections from Educational Records, Part I (1781–1839)*. Hrsg. von Sharp, H. Calcutta: Superintendent, Government Printing, 1920. Reprint. Delhi: National Archives of India, 1965, S. 107–117. Online unter columbia.edu/itc/mealac/pritchett/00generallinks/macaulay/txt_minute_education_1835.html (Abfrage: 22.11.2019).
- Macedo, Donaldo/Dendrinis, Bessie/Gounari, Panayota (2003): *The Hegemony of English*. New York und London: Routledge.
- Manacorda, Mario Alighiero (1972): *Introduzione (Introduction)*. In: Gramsci, Antonio: *L'Alternativa Pedagogica (The Pedagogical Alternative)*, Hrsg. von Manacorda, Mario Alighiero. Florenz: La Nuova Italia, S. 15–42.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1970): *The German Ideology*. Hrsg. von Arthur, Chris J. London: Lawrence & Wishart.
- Masalha, Nur (2018): *Palestine. A Four Thousand Year History*. London und New York: Zed Books.
- Masalha, Nur/Mayo, Peter/Silwadi, Najwa (2021): *Critical Pedagogy Under Siege in Palestine: Critical Perspectives from Paulo Freire, Khalil Sakakini, Edward Said and Antonio Gramsci*. New York: Bloomsbury Critical Education.
- Mayo, Peter (2006): *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis (Argument Sonderband Neue Folge AS 280)*. Hamburg: Argument Verlag.
- Mayo, Peter (2015): *Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci*. New York: Routledge.
- Mayo, Peter (2016): *Hegemony, Migration and Misplaced Alliances: Lessons from Gramsci*. In: García Agustín, Óscar/Jørgensen, Martin Bak (Hrsg.): *Solidarity without Borders: Gramscian Perspectives on Migration and Civil Society Alliances*. London und New York: Pluto Press, S. 135–149.
- Ngũgĩ wa Thiong'o (1981): *Decolonizing the Mind. The Politics of Language in African Literature*. Oxford: James Currey & Heinemann.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Random House.
- Said, Edward (1994): *Culture and Imperialism*. London: Vintage.
- Said, Edward (1996): *Representations of the Intellectual. The 1993 Reith Lectures*. New York City: Vintage Books.
- Said, Edward/Zeehan, Michaël (2012): *Interview mit Michaël Zeeman für die niederländische Fernsehsendung Leven en Werken (Leben und Arbeit)*. Online unter [youtube.com/watch?v=676fB7Ex-Zys](https://www.youtube.com/watch?v=676fB7Ex-Zys) (Abfrage: 14.11.2022)
- Slemon, Stephen (1995): *The Scramble for Post-Colonialism*. In: Aschroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin, Helen (Hrsg.): *The Postcolonial Studies Reader*. London und New York: Routledge.
- Young, Michael/Muller, Johan (2010): *Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge*. In: *European Journal of Education*, 45, H. 1, S. 11–27.

Theoretisierung des postkolonialen Intellektuellen: Kultur und Revolution bei Frantz Fanon, Antonio Gramsci und George Padmore¹

Neelam Srivastava

Der vorliegende Aufsatz untersucht eine Schlüsselfrage in der antikolonialen Theorie und Praxis: die Figur des Schwarzen Intellektuellen und die Herausforderungen, die mit der Steuerung eines Kurses zwischen Elite- und Volkspositionen im Kontext von Befreiungskämpfen verbunden sind. Diese Verhandlungsprobleme zwischen den Schwarzen Intellektuellen und den Massenbewegungen sind in den Schriften des aus Trinidad stammenden George Padmore und des aus Martinique (und später Algerien) stammenden Frantz Fanon gut dargestellt. Beide Autoren widmeten einen Großteil ihres Lebens dem antikolonialen Aktivismus, und beide waren sich der Notwendigkeit einer Verbindung und der häufigen Kommunikationsprobleme zwischen der Elite und der breiten Masse der Befreiungsbewegungen sehr bewusst.² Fanon entzieht der Schwarzen „Authentizität“ ihre Grundlagen und versucht, das Konzept der *Blackness* zu entmystifizieren. Damit schafft er aber unwissentlich ein weiteres Problem: dass der Intellektuelle immer als *déraciné* (entwurzelt) angesehen wird. So ist das Problem des Schwarzen Intellektuellen eine verschärfte Version des Problems des progressiven oder linken Intellektuellen, ein Thema, dem Antonio Gramsci einige seiner wichtigsten Seiten in seinen *Quaderni del carcere* (Gefängnisheften) gewidmet hat. In diesem Essay untersuche ich die Berührungspunkte zwischen der gramscianischen Vorstellung des organischen Intellektuellen und die Vorstellung des „kolonisierten“ oder autochthonen Intellektuellen von Padmore und Fanon (in Fanons Worten: „*l'intellectuel colonisé*“). Ich untersuche die zunehmende Gleichsetzung von politischem Kampf mit nationaler kultureller Identität, die Fanons späteres Werk bestimmt, und lese dies als ein Parallelprojekt zu Gramscis Überdenken der Rolle des italienischen Intellektuellen in Italien nach der Vereinigung und in der faschistischen Ära. In den 1950er und 60er Jahren kam es zu einem Wandel der Vorstellungen, was die Rolle des Schwarzen Intellektuellen sein sollte, während

1 Übersetzung aus dem Englischen von Philipp Wolfesberger.

2 Siehe insbesondere Fanons Aufsatz „*Mißgeschicke des nationalen Bewusstseins*“ in *Die Verdammten dieser Erde*, in dem er den Verrat der neu befreiten afrikanischen Massen durch die bürgerlichen Elitenationalisten im Zuge der Entkolonialisierung untersucht (1961/2001, S. 127 f.).

„die antikoloniale Nachkriegskonjunktur“ eine ganze Generation Schwarzer Intellektueller inspirierte. „[K]oloniale Subjekte wurden zu neuen historischen Subjekten“ (Gaines 2005, S. 526). Padmore und Fanon vertreten zwei verschiedene Positionen zur sich wandelnden Rolle des Schwarzen Intellektuellen. Ihre unterschiedlichen Haltungen standen im Zusammenhang mit dem Wandel der Einstellungen zum Panafrikanismus und zur Négritude, beides grundlegende Konzepte des Schwarzen Nationalismus in den früheren Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts.

Im Folgenden behandle ich Padmores wichtigstes Werk, *Pan-Africanism or Communism?* (1956) und Fanons *Die Verdammten dieser Erde* (1961/2001). Fanon und Padmore distanzieren sich beide vom orthodoxen Marxismus, obwohl Padmore seine Ablehnung des Eurokommunismus viel deutlicher zum Ausdruck brachte, als Fanon. Beide Schriftsteller bestätigten zwar den tiefgreifenden epistemologischen und politischen Einfluss des Marxismus auf ihre Ausarbeitung anticolonialen Denkens und antiker Geschichte, gaben aber auch zu bedenken, dass der Marxismus die Schwarzen Befreiungsbewegungen häufig im Stich gelassen und gleichzeitig versucht hatte, ihre Kämpfe zu vereinnahmen.³

Es mag daher ungewöhnlich erscheinen, Parallelen zu ziehen zwischen einem der wichtigsten marxistischen Denker Europas, einem der Gründer der Kommunistischen Partei Italiens, und Fanon und Padmore. Aber Gramscis Betonung der Rolle des Intellektuellen, sowohl in der Geschichte als auch bei der Organisation von politischem Aktivismus, wertet die Bedeutung der Kultur im Klassenkampf auf. Diese Betonung passt interessanterweise zur Zentralität, die der Kultur in vielen anticolonialen Schriften, insbesondere denen Fanons, beigemessen wird, und ist ein Aspekt, der bei orthodoxen kommunistischen Beurteilungen der Kraft anticolonialer Bewegungen im Allgemeinen übersehen wurde.⁴ Was Gramsci, Padmore und Fanon in diesem besonderen Kontext des linken Denkens zusammenbringt, ist die Aufmerksamkeit, die der Popularkultur der kolonisierten Subalternen gewidmet wird, als authentischer Ausdruck eines nationalen Bewusstseins und als Eckpfeiler eines erfolgreichen Programms der politischen Emanzipation und Befreiung. Mit anderen Worten, wir müssen den Platz untersuchen, den Schwarze kolonisierte Intellektuelle in Bezug auf diese Situation einnehmen und uns ansehen, wie die beiden Denker versuchen, die „gemeinsame, wenn auch verstreute und widersprüchliche Erfahrung der afrikanischen und der

3 Siehe Leslie James' herausragende Biografie von Padmore, *George Padmore and Decolonization from Below: Pan-Africanism, the Cold War, and the End of Empire* (2015).

4 Im Allgemeinen hatte die Kommunistische Partei wenig Verständnis für die Stärke des kulturellen Nationalismus in anticolonialen Kämpfen. Die Kommunist:innen neigten dazu, diese nationalistischen Parteien als Ausdruck kleinbürgerlicher und landesweiter Interessen zu verurteilen, wie sie es im kolonialen Tunesien taten, und warfen der nationalistischen Partei *Destour* vor, ethnische und nationalistische Partikularismen gegenüber einem Bündnis mit dem französischen Proletariat zu privilegieren (Mattone 1978, S. 58).

Diaspora-Reaktionen auf das Wegnehmen, die Unterdrückung und die Verleugnung der kollektiven Erfahrung zu organisieren und zu durchdenken“ (Idahosa 1995, S. 393).⁵

Ich argumentiere, dass Fanons Betonung der Kultur zusammen mit seinen und Padmores Ermittlungen zur Rolle des Schwarzen Intellektuellen wichtige konzeptuelle Verbindungen zu Gramscis organischem Intellektuellen darstellen, wie er sie in seinen 1975 erstmals vollständig im Original veröffentlichten *Gefängnisheften* dargelegt hat. Es könnte nützlich sein, mit Gramscis Definition des organischen Intellektuellen zu beginnen, um dann mit den verblüffenden Ähnlichkeiten zwischen seinem, Fanons und Padmores Denken fortzufahren.

1. Gramscis neuer Intellektueller

Gramsci langjähriges Interesse, eine Geschichte der Intellektuellen zu schreiben, sollte zu einem zentralen Thema in den *Gefängnisheften* werden, das untrennbar mit seiner Ausarbeitung der Hegemonie, der popular-nationalen Kultur und der politischen Partei verbunden war.

„Jede gesellschaftliche Gruppe schafft sich, während sie auf dem originären Boden einer wesentlichen Funktion in der Welt der ökonomischen Produktion entsteht, zugleich eine oder mehrere Schichten von Intellektuellen, die ihr Homogenität und Bewußtheit der eigenen Funktion nicht nur im ökonomischen, sondern auch im gesellschaftlichen und politischen Bereich geben.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1497, H12 § 1)

Gramsci verbindet somit die Entstehung einer sozialen Klasse unmittelbar mit der Notwendigkeit, Funktionäre zu etablieren, die ihre Position in Gesellschaft und Politik artikulieren und propagieren. Mit anderen Worten, die Rolle des Intellektuellen besteht darin, die Hegemonie dieser bestimmten sozialen Klasse zu etablieren und zu erhalten. Intellektuelle haben „organisierende“ und „verbindende“ Rollen, sowohl in der Zivilgesellschaft (entspricht in etwa der privaten Sphäre), wo Hegemonie als eine Form der sozialen Kontrolle ausgeübt wird, als auch in der politischen Gesellschaft (entspricht in etwa dem Staat oder der öffentlichen Sphäre), wo die „direkte Herrschaft“ durch den Staat und die Regierung ausgeübt wird. Gramsci sieht die Intellektuellen als „Gehilfen“ der herrschenden Gruppe, „bei der Ausübung der subalternen Funktionen der gesellschaftlichen Hegemonie und der politischen Regierung“ (Gramsci 1991 ff., S. 1502,

5 Es versteht sich von selbst, dass die Debatte über den Schwarzen kolonisierten Intellektuellen in den Werken von Gramsci, Padmore und Fanon völlig geschlechtsspezifisch geführt wird. Es gibt fast keine ausdrückliche Anerkennung der Tatsache, dass der Intellektuelle in ihren Diskussionen immer männlich ist.

H12 § 1). Herrschende Gruppen neigen dazu, ihre eigenen organischen Intellektuellen hervorzubringen, die ihre Ideen und ihre Weltanschauung auf sozialer und kultureller Ebene propagieren. Bestimmte unterdrückte soziale Gruppen, zum Beispiel die Bauern, produzieren jedoch keine organischen Intellektuellen (Gramsci 1991 ff., S. 1498, H12 § 1). Seine neue Konzeption des „organischen“ Intellektuellen bedeutete, dass jene den Interessen der Klasse, der sie angehörten, treu blieben und in ihre spezifische kulturpolitische Vision integriert wurden, ja sogar dazu beitrugen, sie als hegemonial zu etablieren.

Mit dieser Formulierung des Intellektuellen definiert Gramsci diese Figur im Wesentlichen neu und erweitert ihren Aufgabenbereich weit hinaus über das herkömmliche Verständnis von jemandem, der sich kulturellen, literarischen und philosophischen Bestrebungen widmet. Der Intellektuelle hat in Gramscis Formulierung eine inhärent politische Funktion. Er verbindet jedoch unlösbar die politische Funktion des Intellektuellen mit seiner kulturellen Funktion. Auf diese Weise demokratisiert Gramsci die Bedeutung des Intellektuellen, indem er ihn als Funktion und nicht als Figur betrachtet, „weil es Nicht-Intellektuelle nicht gibt [...]. [D]er homo faber lässt sich nicht vom homo sapiens trennen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1531, H12 § 3).

In diesem Abschnitt von Gramscis *Gefängnisheften* spielt Bildung eine wichtige Rolle. Seine Geschichte der Intellektuellen war im Wesentlichen auf die Formulierung eines *neuen* Intellektuellen ausgerichtet, der „neue Denkweisen hervorbringen“ konnte. Aber das ist nur möglich, wenn die Menschen dazu erzogen werden. Die traditionelle Unterscheidung zwischen intellektueller und körperlicher Arbeit darf nicht länger bestehen, wenn wir eine neue Klasse von Intellektuellen schaffen wollen: Diese beiden Tätigkeiten müssen miteinander verbunden und zu einer einzigen zusammengefügt werden, wodurch ein „neues Gleichgewicht“ geschaffen wird. In der Tat wird die „nervlich-muskulärer Beanspruchung selbst, als Element einer die physische und gesellschaftliche Welt ständig erneuernde allgemein praktische Tätigkeit, zum Fundament einer neuen und integralen Weltauffassung wird.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1531, H12 § 3)

Es ist also klar, dass „organisch“ für Gramsci genau diese vollständige Integration zwischen der physischen und der intellektuellen Seite der menschlichen Natur bedeutet. Er schließt seinen Abschnitt über die Intellektuellen ab, indem er klar die Art der Bildung beschreibt, die die Grundlage für den neuen Intellektuellen bilden sollte: die technisch-industrielle Bildung (Gramsci 1991 ff., S. 1532, H12 § 3).

Allerdings – und zu dieser Aussage gelangt er durch seine lange Abhandlung über die Vorzüge des italienischen Bildungssystems, das auf dem *liceo classico* basiert, das einem *Gymnasium* ähnlich ist – müssen auch Humanismus und Historismus die Grundlage dieses neuen Intellektuellen bilden. Einerseits kritisiert Gramsci den Begriff des *italienischen* Intellektuellen, der seiner Meinung nach noch immer in einem belletristischen, rhetorischen und sentimental

Rollenverständnis verankert ist, das von der Popularkultur völlig losgelöst ist. Gleichzeitig erkennt Gramsci die grundlegende Bedeutung des humanistischen Ansatzes in der italienischen Bildung bei der Formung des „wirklich“ richtungsweisenden Intellektuellen. Was wir hier sehen, ist also eine klare Identifikation des Politischen mit der kulturellen Funktion des Intellektuellen. Italienische Intellektuelle waren historisch gesehen in einem negativen Sinne „kosmopolitisch“; sie haben eine internationale kulturelle Dimension angenommen, zum Nachteil ihrer Verbindung mit einheimischen italienischen kulturellen Traditionen und Ausdrucksformen, und haben so die Entwicklung und Festigung dieser populär-nationalen Kultur verhängnisvoll behindert. Fanon äußert sich in ähnlicher Weise zur „zutiefst kosmopolitischen Bildung ihres Geistes“ der nationalen Bourgeoisie nach der Dekolonisierung und verbindet dies mit ihrer Apathie und Mittelmäßigkeit (Fanon 1961/2001, S. 127).

Es gibt eine konzeptuelle Verbindung zwischen Fanons Kritik am postkolonialen bürgerlichen Intellektuellen und Gramscis Kritik am traditionellen Intellektuellen. Fanon sieht die Mittelklasse nach der Unabhängigkeit in dem neu entkolonialisierten Land als eine unterentwickelte Bourgeoisie, die ihre früheren Kolonialherren einfach ersetzt. Sie sei unterentwickelt, weil sie nicht bereit sei, Risiken einzugehen und in den Fortschritt, die Industrialisierung und die Verbesserung der Nation zu investieren, wie es die europäischen Bourgeoisien in ihrer Blütezeit taten (ebd., S. 129f.). Die Passivität dieser einheimischen Mittelschicht erinnert daran, wie Gramsci die Trägheit und den Konservatismus der italienischen herrschenden Klasse nach der italienischen Vereinigung 1861 kritisiert.

2. Antikoloniale Hegemonie und Kolonialherrschaft

Hegemonie wird in der Kritik an politischer Macht und Ungleichheiten oft mit einer negativen Bedeutung belegt. John Chalcraft (2007, S. 9) bemerkt, dass

„Hegemonie oft als etwas gesehen wird, das den trägen Massen von oben aufgezwungen wird, während Gramsci vor allem [...] ein revolutionärer Strategie war [...] und] einen politischen und ideologischen Kampf *um* Hegemonie im Namen des Sozialismus verfochten hat“.

Im Folgenden werde ich Hegemonie in ihrer positiveren Bedeutung verwenden, als eine gemeinsame kulturelle und politische Operation, die versucht, eine autonome Popularkultur für die Kolonisierten zu rekonstruieren, die ihrer vollständigen Negation unter dem Kolonialismus entgegenwirken könnte.

Ähnlich wie bei Gramsci war die Hegemonie sowohl für Fanon als auch für Padmore ein Ziel, das die Führer und Intellektuellen der Schwarzen

Befreiungsbewegungen in Zusammenarbeit mit dem Volk erreichen wollten. In seiner Geschichte der Entwicklung des Panafrikanismus als politische Bewegung identifizierte Padmore auf der einen Seite Marcus Garvey mit seiner populistischen Rhetorik zu *race*, und auf der anderen Seite W.E. B. Du Bois mit seinem viel ausgefeilteren Denken über *race*, als die Zwillingsstars des Panafrikanismus. Obwohl ihm Du Bois eindeutig viel sympathischer als Garvey ist, erkennt Padmore an, dass Du Bois sich nie als populärer Führer sah und auch nie die große Anhänger:innenschaft eines Garveys hatte (Padmore 1956/1971, S. 140). Die Frage der Verbindung mit der Basis stand für Padmore im Vordergrund, und seine eigene Karriere als Publizist und Journalist zeugte von seinen anhaltenden Versuchen, den Panafrikanismus als eine „zugängliche“ und alternative Ideologie für Schwarze kolonisierte Völker zu popularisieren und zu verbreiten.⁶

Fanon bediente sich bei der Vorbereitung seines Vortrags „On National Culture“, den er 1959 auf dem Zweiten Internationalen Kongress Schwarzer Schriftsteller und Künstler in Rom hielt, eindeutig marxistischer Theorien zur Hegemonie und deren Beziehung zur nationalen Kultur. Meiner Meinung nach weist dieser Aufsatz die stärksten Ähnlichkeiten und Verbindungen mit dem gramscianischen Verständnis der popular-nationalen Kultur auf. Es entwickelt sich auch eine auffällige Parallele zwischen Gramscis Theorien über das Italien nach der Vereinigung und Fanons Überlegungen zu den postkolonialen Nationen im Zuge der Dekolonisierung. Ich untersuche auch die Art und Weise, wie er Gramscis embryonale Vorstellungen über die kolonisierten Völker und ihre Führung erweitert.⁷

Gramsci sagt nicht explizit etwas über die Art der Beziehung zwischen Hegemonie und Herrschaft, die in einem kolonialen Kontext so entscheidend ist; zuweilen stellt er Hegemonie, verstanden als intellektuelle und moralische Richtungsweisung, der „direkten Herrschaft“ gegenüber (Gramsci 1991 ff., S. 1531, H19 § 24).

In diesem Abschnitt argumentiert er auch, dass hegemoniale Aktivitäten vor der Machtübernahme einer politischen Bewegung oder Partei stattfinden müssen. Es reicht nicht aus, auf „die materielle Stärke, welche die Macht verleiht“,

6 Carol Polsgrove bespricht Padmores Karriere als Journalist in *Ending British Rule in Africa: Writers in a common cause* (2009).

7 Fanons persönliche Bibliothek enthält keinerlei Spuren eines Werkes von Gramsci, sodass unklar ist, ob er seine Texte kannte. Es ist jedoch voller Werke von Lenin und enthält auch das bahnbrechende Buch des marxistischen karibischen Intellektuellen C.L. R. James, *The Black Jacobins: Toussaint L'Ouverture and the San Domingo Revolution*, ursprünglich 1938 veröffentlicht. Es gibt sogar ein Exemplar von Palmiro Togliattis *Le Parti Communiste Italien* [Die Kommunistische Partei Italiens], das 1961 von François Maspéro auf Französisch veröffentlicht wurde (siehe „Frantz Fanons Bibliothek“ in Fanon 2018, S. 719–778). Togliatti war zusammen mit Gramsci einer der ersten Führer der Kommunistischen Partei Italiens und trug in der unmittelbaren Nachkriegszeit maßgeblich dazu bei, das Denken Gramscis unter den europäischen Kommunist:innen zu fördern.

zu zählen, um eine effektive Führung auszuüben (Gramsci 1991 ff., S. 1947, H19 § 24). Zu anderen Zeiten jedoch identifiziert Gramsci Hegemonie als eine Kombination aus Zwang und Konsens, die die „normale“ Ausübung von Hegemonie in klassischen parlamentarischen Regimen darstellt (Gramsci 1991 ff., S. 1610, H13 § 37).

Interessanterweise wird die Hegemonie in den kapitalistischen Ländern von Fanon der direkten Herrschaft der Kolonialherrschaft gegenübergestellt. Die „Sprache der reinen Gewalt“ des Siedlers ist eine Form der Herrschaft ohne Hegemonie, im Gegensatz zur Schaffung von Konsens durch Erziehung, „die Lehre der moralischen Reflexe“, „ästhetische Formen der Achtung des Status quo“ im kolonisierenden Land. „In kapitalistischen Ländern schiebt sich zwischen den Ausgebeuteten und die Macht eine Schar von Predigern, Beratern und Morallehrern, die für Desorientierung sorgen“ (Fanon 1961/2001, S. 31). In der Kolonie hingegen fungieren der Polizist und der Soldat als Vermittler. „Der Beamte lindert nicht die Unterdrückung oder maskiert die Herrschaft. Er zeigt und demonstriert sie mit dem reinen Gewissen der Gesetzeshüter und bringt die Gewalt in die Häuser und den Geist des kolonisierten Subjekts“ (ebd.).

Fanon wie auch Padmore können durch ihre Arbeit und ihr Denken als Aktivist*innen einer antikolonialen Gegenhegemonie gesehen werden, oder, mit anderen Worten, einer positiven gramscianischen Vorstellung von Hegemonie als Etablierung der Herrschaft der subalternen Klassen gegen die herrschenden Kräfte dieser bestimmten Gesellschaft. Aber wie bereits erwähnt, waren sie sich beide der Kommunikationsprobleme zwischen den Intellektuellen und den Massen im antikolonialen Kampf sehr wohl bewusst und versuchten, diese Kluft auf verschiedene Weise zu überbrücken. Die zentrale Frage war daher, ob der einheimische Intellektuelle eine Form der Hegemonie schaffte, die ihn organisch mit den kolonisierten Massen verband und ihre politischen Interessen und sozioökonomischen Bedürfnisse zum Ausdruck brachte. Dies ist auch die grundlegende Frage, die Gramsci den Intellektuellen stellt: ob sie eine „paternalistische“ Haltung gegenüber dem Proletariat haben oder ob sie sich als deren „organischen Ausdruck“ sehen, anstatt nur den Interessen der herrschenden Klassen zu dienen. Diese Frage eröffnet die Debatte über die Rolle des Schwarzen Intellektuellen in den Befreiungsbewegungen des 20. Jahrhunderts und insbesondere die Überlegungen von George Padmore und Frantz Fanon.

3. Der Panafrikanismus von George Padmore

Während beide Männer die politische Emanzipation der Massen als ihr gemeinsames Ziel betrachteten, gehört Padmore wohl zu einer früheren Generation antikolonialer und Schwarzer Radikaler, eine Generation, die Fanon in *Die Verdammten dieser Erde* stark kritisiert, weil sie zu weit von den Menschen

entfernt war, deren Interessen sie eigentlich vertreten sollten. Fanons Buch war ebenso ein Angriff auf den pazifistischen Panafrikanismus von Léopold Senghor und Kwame Nkrumah wie auf den europäischen Kolonialismus.⁸ Daher muss Fanons besondere Ausarbeitung des Begriffs der Hegemonie und des einheimischen Intellektuellen vor dem Hintergrund des Panafrikanismus und seiner Geschichte verstanden werden. Aus diesem Grund werde ich zunächst Padmores bahnbrechendes Werk *Pan-Africanism or Communism?* analysieren, erstmals 1956 veröffentlicht. Ich konzentriere mich hauptsächlich auf diesen Text als eine Form „subalternen Geschichte“, die das Schwarze Subjekt in den Mittelpunkt seiner eigenen historischen Entwicklung stellt. In diesem Text liefert Padmore eine meisterhafte Darstellung des Schwarzen Nationalismus und des Antikolonialismus, beginnend mit „Back to Africa“-Bewegungen des frühen 19. Jahrhunderts bis hin zu den jüngsten Ereignissen des Panafrikanismus. Das Buch war der Höhepunkt von Padmores jahrzehntelanger Polemik mit und gegen den Kommunismus. Er war 1934 aus der Komintern ausgeschlossen worden, aber in Wirklichkeit war dies ein Fall von gegenseitiger Ablehnung. Padmore war völlig desillusioniert über die Art und Weise, wie die Kommunistische Partei die aufkeimenden antikolonialen Bewegungen in Afrika und anderswo im Stich gelassen hatte, und dieses Buch stellte seinen Versuch dar, den Panafrikanismus als eine politische Theorie und Praxis darzustellen, die sich vom westlichen politischen Denken unterschied und autonom war.

Padmore beginnt seine Studie mit dem Entstehen von Liberia und Sierra Leone, die beide gegründet wurden, um emanzipierte amerikanische Sklaven aufzunehmen. Der Panafrikanismus, den Padmore auch als „afrikanischen Nationalismus“ bezeichnet, geht aus Padmores Darstellung als eine einzigartige Mischung aus Nationalismus und „Rassenbewusstsein“ hervor. Man stellt gewisse Unklarheiten darin fest, wie Padmore diesen Begriff verwendet. Diese sind zum Teil darauf zurückzuführen, dass die afrikanische Diaspora nicht die Möglichkeit hatte, territoriale Ansprüche auf irgendeine physische Region Afrikas zu erheben, mit der möglichen Ausnahme Äthiopiens und der schon bestehenden Staaten Liberia und Sierra Leone. Die Hybridität des Panafrikanismus als politisches Konzept ergibt sich also aus seiner Entstehung in der erzwungenen Diaspora der Sklaverei und der Landenteignung.

Padmore stellt auch den Panafrikanismus als eine politische Idee auf, die sowohl dem Kapitalismus als auch dem Kommunismus entgegengesetzt ist. Sein Buch war offensichtlich geprägt durch den Kalten Krieg, da es die Position der Blockfreiheit zu bestätigen suchte, die viele kürzlich entkolonialisierte Staaten einnahmen. Seine Konstruktion einer autonomen politischen Subjektivität für

8 Siehe Robert Youngs Diskussion von Fanons Essay „Über Gewalt“ als Gegenschlag zur kompromittierenden Strategie bestimmter Panafrikanisten in *Postcolonialism: An Historical Introduction* (2001) und in „Fanon and the Turn to Armed Struggle in Africa“ (2005).

Afrikaner:innen (ob Diaspora oder Einheimische) ist nicht nur antikolonial. Indem er einen zweiten ideologischen Feind, den „Kommunismus“, identifiziert, entwickelt er diese Subjektivität als blockfrei weiter und trägt zu einem aufkommenden „Dritte-Welt“-Diskurs bei, der in den Jahren der Dekolonisierung entstand.⁹

Im Verlauf des Buches bietet Padmore eine reichhaltige Darstellung der wichtigsten Akteure bei der Gründung des Panafrikanismus und beleuchtet die theoretischen Debatten und den Dissens unter den bekanntesten Vertretern der Bewegung. Bei der Lektüre hat man das Gefühl, dass Padmore der Rolle der *race* als Instrument der politischen Massenmobilisierung einen Wert beimisst, dass sie aber letztlich existiert, um ersetzt zu werden.

Gramsci, der von Afrika in offen rassistischen Begriffen sprach, die sich vielleicht aus der damaligen kolonialistischen Denkweise ableiteten, war der Ansicht, dass diese afroamerikanischen Intellektuellen einen indirekten oder sogar direkten Einfluss auf die „zurückgebliebenen Massen in Afrika“ (Gramsci 1991 ff., S. 1510, H12 §1) ausüben könnten. Aber er erwähnt auch Garveys „*Back to Africa*“-Bewegung¹⁰ als zweite Möglichkeit für den Einfluss, den Schwarze amerikanische Intellektuelle auf die Afrikaner:innen haben könnten. Für ihn würde die Entwicklung zu zwei grundsätzlichen Fragen über die Folgen dieser Bewegung führen. Die erste wäre sprachlich: Würde Englisch die *Lingua franca* der emanzipierten Afrikaner:innen sein, dank der Führungsrolle, die afroamerikanische Intellektuelle übernommen haben? Die zweite Frage, die weitreichender und für die Untersuchung des Panafrikanismus als einer Bewegung, die ihre eigenen organischen Intellektuellen fördern könnte, interessant ist, betraf die Möglichkeit eines afrikanischen Nationalismus. Er fragte, ob

„diese intellektuelle Schicht eine solche Assimilations- und Organisationsfähigkeit haben kann, um das gegenwärtig vorhandene primitive Gefühl einer verachteten Rasse ‚national‘ werden zu lassen, indem sie den afrikanischen Kontinent zum Mythos und zur Funktion eines gemeinsamen Vaterlandes aller Schwarzen erhebe“ (Gramsci 1991 ff., S. 1511, H12 §1).

Diese Frage stimmt mit den Gedanken von Panafrikanisten wie Padmore überein, die den afrikanischen Nationalismus als einen vereinheitlichenden Rahmen für die Befreiungskämpfe der Schwarzen befürworteten und die weit verbreitete

9 Dem französischen Demografen und Historiker Alfred Sauvy wird zugeschrieben, dass er in einem Artikel vom 14. August 1952 für *L'Observateur* den Ausdruck „Tiers monde“ (Dritte Welt) geprägt hat. Sauvy verortet den konzeptuellen Raum der „Dritten Welt“ als gleichermaßen vom Kapitalismus und Kommunismus unterdrückt, was Padmores Position widerspiegelt (siehe Azzola 2019).

10 Seine Organisation, die *Universal Negro Improvement Association*, hatte bis 1923 an die sechs Millionen Mitglieder.

Meinung über Afrika als ein imaginäres Heimatland für Schwarze Diaspora-Völker widerhallen ließ.

Gramsci findet, dass der nationale und *race*-bezogene Geist des Schwarzen Amerikas „durch den Kampf, den die Weißen führen, um sie zu isolieren und zu demütigen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1511, H12 § 1) hervorgerufen wird. Dann verbindet er den Schwarzen Nationalismus mit dem Zionismus: „Das bereits amerikanisierte Liberia mit englischer Amtssprache könnte das Zion der amerikanischen Schwarzen werden, mit der Tendenz, sich zum afrikanischen Piemont zu machen“ (ebd.). Gramsci liest die nationalistischen Kämpfe der Schwarzen in Bezug auf die italienische Geschichte. Er sieht die potenzielle Rolle Liberias als Führer Afrikas in Analogie zu der Rolle, die der Staat Piemont gespielt hat, um Italien während des Risorgimento zur Unabhängigkeit und Vereinigung zu führen. Es ist also klar, dass Gramsci diese prominenten Schwarzen Intellektuellen als organisch begriff, nicht so sehr in Bezug auf ihre Klasse oder Nation, sondern in Bezug auf *race*.

Der Fünfte Panafrikanische Kongress, der 1945 in Manchester stattfand, stellte in vielerlei Hinsicht einen Wendepunkt für die Bewegung dar. Padmore weist darauf hin, dass es eine Verlagerung der Politik von der Elite hin zu inklusiveren Formen des Panafrikanismus zu geben schien, wobei Gewerkschaften und politische Basisorganisationen vertreten waren (siehe Padmore 1956/1971, S. 139). Mit der Betonung der volkstümlicheren Formen der politischen Beteiligung am Fünften Kongress reagierte Padmore möglicherweise auf Kritiker, die dem Panafrikanismus Elitismus vorwarfen. Padmore war sich der Notwendigkeit bewusst, die breiteren Volksbewegungen in die politische Beteiligung und Vertretung einzubeziehen. Er nannte dies die „neue Phase“ des Panafrikanismus, die mit konkreten politischen Aktionen vor Ort und einer engeren Verbindung zu antikolonialen Aktivisten an der Basis zusammenfiel. Ähnlich wie bei Gramscis Betonung der Organisation bemerkte Padmore, dass die Wirksamkeit dieser neuen Phase der positiven Aktion „vom Grad der Organisation des afrikanischen Volkes abhängt. Ohne die aktive Unterstützung des einfachen Volkes bleiben die Intellektuellen isoliert und unwirksam“ (ebd., S. 149).

4. „Zur nationalen Kultur“

Im gramscianischen Geist kann der Fokus auf die Kultur nicht von dem des politischen Engagements getrennt werden. Fanons „Schwarzer Marxismus“ in *Die Verdammten der Erde* kann durch die Einbeziehung einer materialistischen Ausrichtung auf die Kultur als Teil seines antikolonialen Projekts auch als die eigentliche *Zukunft* des Marxismus in den Nachkriegsjahren bezeichnet werden. Die große Neuerung des Marxismus des globalen Südens war die Einsicht, dass die revolutionäre Kultur Schwarzafrikas die Grundlage eines globalen

Befreiungsprojekts bilden könnte. Was Padmores Marke des Panafrikanismus also ganz klar nicht erreicht haben mag, war die Etablierung einer erfolgreichen Gegenhegemonie, die politische Führung mit kultureller Entkolonialisierung verband. Wenn Hegemonie zu etablieren bedeutete, die Herrschaft des politischen Subjekts über die Kräfte der Geschichte zu bestätigen, dann können wir sehen, wie spätere Theoretiker:innen der „Dritten Welt“, wie Cabral und Fanon, den notwendigen Zusammenhang zwischen Hegemonie, politischer Führung und einer organischen Verbindung mit der Kultur der Kolonisierten viel deutlicher betont haben.

Fanon und Cabral kritisierten den Panafrikanismus, weil er zu sehr den kolonialen Interessen und den neokolonialen Eliten untergeordnet sei.¹¹ Gleichzeitig setzten sie die von Padmore, James und anderen begonnene innovative und kreative Auseinandersetzung mit dem Marxismus fort und versuchten, ihn mit ihren eigenen Erfahrungen mit den Kämpfen im globalen Süden zu verbinden. Fanon entwickelte ein analoges Projekt zu Gramsci in seiner Neubearbeitung des Marxismus-Leninismus, wobei er der Aufwertung der Kultur seitens der kolonisierten, einheimischen Intellektuellen eine zentrale Rolle zuwies. Im Folgenden werde ich einerseits die Verbindungen untersuchen zwischen Fanons leidenschaftlichem Angriff auf die nach wie vor bestehenden kulturellen Beziehungen des kolonisierten Intellektuellen zu Europa. Andererseits betrachte ich Gramscis Anklage des italienischen kosmopolitischen Intellektuellen, dem die Verbindung zur popular-nationalen Kultur fehlt. Beide identifizieren diesen Mangel an Organisation als eine grundlegende politische Schwäche, die eine echte Gefahr für den Erfolg der sozialistischen Revolution darstellt.

Gramscis kosmopolitischer Intellektueller war nicht in der Lage oder nicht daran interessiert, eine popular-nationale Kultur für Italien aufzubauen, die sich auf die gelebte Erfahrung des Volkes stützte, und er war von der sozialen Klasse, die er repräsentieren sollte, enturzelt. Fanons „kolonialisierter“ Intellektueller mit seinen Verbindungen zu Europa wurde von seiner *race* enturzelt. Für beide stellt sich also die Identität als Problem heraus. Aber sowohl Fanon als auch Gramsci waren mit der Bildung eines *neuen* Intellektuellen beschäftigt. Insbesondere Fanon entwickelt seine Vorstellungen über den einheimischen Intellektuellen im Zusammenhang mit seiner Idee eines neuen Humanismus. Fanon widmet den zentralen Teil der *Verdammten der Erde* einer Analyse des „intellectuel colonisé“. Der „intellectuel colonisé“ ist jemand, der seine europäisierte Bildung, aber auch jede Bindung an eine ethnische, essentialistische Identität aufgeben muss. Der Aufbau einer echten, authentischen und vitalen nationalen Kultur bedeutet,

11 Padmores politische Position, die zur Anpassung und zum Dialog mit den Kolonialmächten tendiert, bringt Padmore in Einklang mit einem elitären Verständnis der Schwarzen Politik. Gegen Ende seines Lebens wurde er persönlicher Berater von Nkrumah im neu gegründeten Staat Ghana (Hooker 1967, S. 132 ff.).

den Kolonialismus durch den Befreiungskrieg aus der mentalen und psychologischen Verfassung zu entfernen: „Nach dem Kampf verschwindet nicht nur der Kolonialismus, sondern auch der Kolonisierte“ (Fanon 1961/2001, S. 207). Der kolonisierte Intellektuelle wird in einer postkolonialen Zukunft, in der die politischen und psychologischen Auswirkungen der Unterdrückung nicht mehr existieren, durch eine „neue Menschlichkeit“ ersetzt werden (ebd.). Damit diese neue Menschlichkeit frei von der „kulturellen Unentschlossenheit“ ist, die viele neu unabhängige Länder plagt, muss sie vom Willen und den konzertierten Anstrengungen des Volkes voll und ganz unterstützt werden. Fanon betont den Erfindungsreichtum, nicht die Rückkehr zur Tradition, als konstitutiv für eine wirklich entkolonialisierte nationale Kultur (ebd., S. 208). Für Fanon wie für Gramsci besteht „Authentizität“ nicht aus Tradition.

Die essentialistische Auffassung von *Blackness* der Négritude „fand [...] ihre erste Grenze“ in der Tatsache, dass die ethnische Identität historisch konstruiert ist (ebd., S. 183), wie Fanon bereits in *Schwarze Haut, weiße Masken* (1961/2013) festgestellt hatte. Gleichzeitig muss der kolonisierte Intellektuelle jedoch in die autochthone Kultur eintauchen, um nicht entwurzelt zu werden. Wenn dieses Abreißen von der kolonialen Kultur nicht erreicht wird, wird das Ergebnis „Menschen ohne Ufer, ohne Grenzen, ohne Farbe, Heimatlose, Nicht-Verwurzelte, Engel“ sein (ebd., S. 185). Diese letzte Figur ähnelt Gramscis kosmopolitischem Intellektuellen und seiner Schuldigkeit für die mangelnde organische Form der Literatur für die Nation. Gramsci betont, wie wichtig es ist, „zum Volk zu gehen“ (*andata al popolo*), um die verlorenen Bindungen an die autochthone Kultur wiederherzustellen, ein Gefühl, das in Fanons Darstellung der „kolonisierten Literatur“ oder *littérature colonisée* widerhallte.

Gramsci weist darauf hin, dass es bei dieser Herangehensweise an die autochthone Kultur verschiedene Etappen gibt und dass man vielleicht damit beginnen muss, erklärtermaßen populäre Romane und sentimentale Verse zu schreiben. Diese „etappenweise“ Idee der Rückkehr und Wiederbelebung der indigenen Literatur ist auch in Fanons Skizze der drei Phasen der Entwicklung des kolonialisierten Schriftstellers präsent. Fanon schlug vor, dass das nativistische Feiern der afrikanischen Kultur mit dem politischen Quietismus und dem Kompromiss der afrikanischen bürgerlichen Nationalisten gegenüber den Exkolonialmächten Hand in Hand gehe. Für Fanon ist die erste Phase in der Entwicklung des kolonialisierten Intellektuellen die Zeit der Assimilation, in der der kolonisierte Schriftsteller sich stilistisch und tendenziell ganz an die Literatur der Metropole hält und abgeleitete Modelle aus dem Westen produziert. Die zweite Phase, die Fanon als Periode der Erinnerung (Fanon 1961/2001, S. 188) definiert, ist ein Ergebnis des Rückfalls der Kolonisierten in seine eigene Kultur und des Versuchs, sich an die Folklore und Traditionen zu erinnern, die er in seiner Zeit der Verwestlichung beiseitegelegt hatte. Aber alles, was er in diesem Stadium tun kann, ist, sich zu erinnern, denn er ist nicht in sein eigenes Volk integriert und hat nur

Außenbeziehungen zu ihm (ebd.). Diese distanzierten und sentimentalenden Gedanken erinnern zutiefst an Gramscis italienischen kosmopolitischen Intellektuellen, der unbewusst eine paternalistische Haltung gegenüber der national-popularen Kultur einnimmt.

Doch dann beginnt die dritte Periode, und hier verbindet Fanon einen revolutionären Ansatz zur Kultur mit dem nationalen Konflikt. Er definiert die literarische Produktion dieser Zeit als „Kampfliteratur“ (ebd.), als revolutionäre Literatur, die für ihn zum Synonym für die „nationale Literatur“ wird (ebd., S. 189). Hier jedoch warnt Fanon den kolonialisierten Intellektuellen: Er muss sich vor den Methoden, die er in seiner kulturellen Operation anwendet, in Acht nehmen. Fanon verwendet Begriffe, die denen Gramscis auffallend ähnlich sind: Der „Weg zum Volk“, den Gramsci als Schlüssel zum Aufbau einer national-popularen Literatur ansah, wird als der „kolonisierte Intellektuelle“ dargestellt, „der zu seinem Volk zurückkehrt“ (ebd., „*qui revient à son peuple*“ im franz. Orig.). Der kolonialisierte Intellektuelle muss sich vor den literarischen Techniken und der Sprache hüten, die er für das Schreiben einer neuen Nationalliteratur verwendet, da er Gefahr läuft, genau die Kultur und Gesellschaft zu exotisieren, die er am treuesten und leidenschaftlichsten repräsentieren möchte. Er muss um jeden Preis vermeiden, sich wie ein Ausländer zu verhalten, und er muss über eine rein oberflächliche Beziehung zu den sich ständig ändernden kulturellen Parametern des Volkes in der Revolution hinausgehen.

Der innovativste Aspekt von Fanons Denken in diesen Passagen ist sein Verständnis der Art und Weise, in der nationale Befreiungskämpfe die Kultur der Kolonisierten völlig verändern. Genau wie Gramsci erkannte auch Fanon, dass die nationale Kultur nicht nur eine Rückgewinnungsoperation ist. Es gibt kein verborgenes, uraltes Wesen des Volkes, das der Intellektuelle anzapfen muss, um nationale Kultur zu produzieren. Im Gegenteil, Fanon betont, wie die Revolution die Kultur des Volkes in ihrer Entstehung verändert. Wie bei Cabral (1974) macht das Volk seine eigene Geschichte, aber es macht auch ständig seine eigene Kultur: ein „ständig sich erneuernd(s) unterirdische(s) Leben“ (Fanon 1961/2001, S. 189). Fanon stellt hier eine grundlegende Gegenüberstellung her: Kultur versus Brauch. „Die Kultur hat niemals die Durchsichtigkeit der Sitten. Sie entzieht sich jeder Vereinfachung. In ihrem Wesen ist sie das Gegenteil von Sitten, die immer ein Verfall der Kultur sind“ (ebd., S. 190). Fanons krasser Gegensatz zu den Befürworter:innen der Négritude (und im weiteren Sinne des Panafrikanismus) ist nie deutlicher als in dieser Passage.

Fanon betont, dass die Kultur des Volkes nicht statisch geblieben ist und dass die Traditionen, die während der Kolonialzeit intakt geblieben sind, jetzt äußerst radikale Veränderungen erfahren (ebd.). Fanon befürwortet eine fast telepathische Verbindung zwischen der intellektuellen und der popularen Kultur der Nation im Wandel:

„Es genügt also nicht, in der Vergangenheit des Volkes unterzutauchen, um hier Elemente der Kohärenz gegenüber den verfälschenden und abgewerteten Unternehmungen des Kolonialismus zu finden, in der es sie nicht mehr gibt, wieder vereint zu sein. Man muß im gleichen Rhythmus arbeiten und kämpfen wie das Volk, um die Zukunft zu gestalten und den Boden vorzubereiten, auf den schon starke Schößlinge sprießen.“ (ebd., S. 197f.)

Auch hier finden wir eine Parallele zu Gramscis dynamischer *andata nel popolo*, dem intellektuellen Weg zum Volk, in verstärkter und poetischer Form, vor dem Hintergrund des antikolonialen Kampfes. Fanon benutzt das Verb *revenir*, um die Wiederverbindung des Intellektuellen mit seiner eigenen Kultur, der des Volkes, zu bezeichnen. Sein organisches Verhältnis zum Volk kann mit Gramscis Idee verbunden werden, dass wir die Rolle der Intellektuellen lediglich als eine Spezialisierung mit einer Eigenschaft verstehen müssen, die der ganzen Menschheit innewohnt: „weil es Nicht-Intellektuelle nicht gibt“ (Gramsci 1991 ff., S. 1531, H12 § 3). Der Intellektuelle verkörpert in einer verstärkten Form das, was alle Menschen bereits besitzen und wissen.

Fanons Ablehnung von Brauchtum und Feierlichkeit der nationalen Kultur als von Natur aus dynamisch und veränderlich offenbart die Rückkehr des Intellektuellen zum „Volk“ als einen sorgfältigen Balanceakt. Fanons Wahl des Vokabulars erinnert auch hier auf unheimliche Weise an Gramscis komplexe Behandlung von „Folklore“ in den *Gefängnisheften*. Dieser umschreibt zwei verschiedene Arten von Folklore oder „Popularreligion“, wie er sie auch nennt, oder besser gesagt, er identifiziert verschiedene Schichten, die sie ausmachen: jene „die vergangene Lebensbedingungen widerspiegeln und daher konservativ und reaktionär sind, und diejenigen, die eine Reihe von oft schöpferischen und fortschrittlichen Neuerungen darstellen“ (Gramsci 1991 ff., S. 2216f., H27 § 1).

Für Fanon wie auch für Gramsci besteht das wahre Verständnis des Intellektuellen von der „Popularkultur“ darin, sie zu entmystifizieren. Eine Entmystifizierung ist im Fall der Folklore notwendig, die sonst eher in einem orientalistischen Licht gesehen wird, eine Form der Selbstexotisierung und Selbstdistanzierung. Der eigentliche Punkt der Verbindung zwischen Gramsci und Fanon besteht darin, dass der Prozess der Wiederanbindung und Entmystifizierung „zu Hause“ beginnen muss. Ein sehr schwieriger Vorgang, bei dem der Großteil, wenn nicht sogar die gesamte bisherige intellektuelle und kulturelle Bildung, die die Metropole erhalten hat, verworfen werden muss. Wie Fanon schreibt: „Eine nationale Kultur ist nicht jene Folklore, in der ein abstrakter Populismus die Wahrheit des Volkes hat entdecken können“ (Fanon 1961/2001, S. 198). Darüber hinaus bedeutet die Geburt einer echten Nationalliteratur einen Wechsel der Leserschaft: Während der kolonialisierte Schriftsteller früher Werke für den europäischen Unterdrücker produzierte, „richtet er sich jetzt mehr und mehr an sein Volk. Erst

von diesem Moment kann man von einer nationalen Literatur sprechen.“ (ebd., S. 203). So ist der Geschmack einer nationalen Leserschaft eng mit Fragen der kulturellen und damit der politischen Hegemonie verbunden (Gramsci 1991 ff., S. 98, H1 §43).

Fanon besteht im gesamten Aufsatz darauf, dass nur der Kampf um die Nation die Kultur „freisetzen“ kann. „Die Nation ist nicht nur Bedingung der Kultur, ihres Aufschwungs, ihrer ständigen Erneuerung, ihrer Vertiefung. Sie ist auch eine Notwendigkeit.“ (Fanon 1961/2001, S. 206) Der Befreiungskrieg *selbst* ist ein Ausdruck der Kultur. „Wir sind der Meinung, daß der organisierte und bewußte Kampf eines kolonialisierten Volkes um die Wiederherstellung der nationalen Souveränität die stärkste Äußerung einer Kultur ist, die es überhaupt gibt“ (ebd., S. 207). Wie bei Gramsci wird der Kampf um politische Führung mit einem Kampf um kulturelle Hegemonie identifiziert. Wie Gramsci weist Fanon dem Intellektuellen ein weites Bedeutungsfeld zu, das vom politischen Aktivisten über den Schriftsteller bis zum Kulturschaffenden reicht. Aber die von ihm erreichte Fusion mit der subalternen Gruppe, die er vertreten will, ist für den Erfolg der Revolution unerlässlich.

Fanons Absage an Négritude könnte damit zusammenhängen, dass diese Bewegung für die algerische Situation weitgehend irrelevant war (Macey 2000, S. 378). Négritude wird als statisch und essentialistisch angesehen, während Fanon deutlich macht, dass der Zustand der Kolonisierung sowohl für den Kolonisator als auch für die Kolonisierten vorübergehend ist und keine unbeweglichen ethnischen Identitäten begründet. Im Gegenteil, der Kampf für nationale Freiheit führt zu einer *tabula rasa* der bisherigen Kultur und Bräuche; „er strebt eine grundsätzliche Neuordnung der Beziehungen zwischen den Menschen an und kann daher weder Form noch die Inhalte der Kultur unberührt lassen“ (Fanon 1961/2001, S. 207). So kehrt Fanon auf typisch utopische Weise zu der Vorstellung einer neuen Menschheit zurück, die das Ergebnis des antikolonialen Befreiungskampfes sein wird. Das Verschwinden des Kolonialismus – verstanden als psychokulturelle Hegemonie ebenso wie als politische Hegemonie – bedeutet das Ende des kolonisierten Menschen und damit möglicherweise das Ende der Unterschiede in *race* und Ethnie. Während für Gramsci die neue Gesellschaft des Sozialismus das Ende der sozialen Klassen bedeutete, war sie für Fanon das Ende von *race* und ihre Ersetzung durch die Nation. Eine Nation, die vermutlich in nicht ethnisch ausschließlicher Weise gedacht wurde.

Meine Diskussion über den Intellektuellen in Fanons und Padmores Schriften hat die Frage offengelassen, ob sie selbst als organische Intellektuelle betrachtet werden können. Das könnte uns zu der Frage veranlassen, ob Gramsci sich selbst als einen organischen Intellektuellen verstand. Er setzte sich ausführlich mit der Art der kulturellen und politischen Arbeit auseinander, die ein Intellektueller leisten muss, um „organisch“ zu werden. Aber erkannte er seine eigene Arbeit und sein eigenes Leben in dieser Ansammlung von Vorschriften? Vielleicht können

wir alle drei Denker so wahrnehmen, wie Gramsci von Niccolò Machiavelli gesprochen hat. Gramsci stellte fest, dass Machiavelli sowohl die pragmatischen als auch die philosophischen Aspekte der Politik verband:

„er ist einer, der Partei ergreift, mit mächtigen Leidenschaften, ein handelnder Politiker, der neue Kräfteverhältnisse schaffen will und deshalb nicht umhin kann, sich mit dem – freilich nicht moralistisch verstandenen – ‚Sein-Sollen‘ zu befassen.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1555, H13 § 16)

Er war nicht nur ein Politikwissenschaftler, sondern ein Machiavelli und möglicherweise könnten auch Gramsci, Fanon und Padmore als „realistische“ Individuen beschrieben werden. Nicht in dem Sinne, dass sie die Realität so akzeptierten, wie sie war, sondern dass sie versuchten,

„die Wirklichkeit zu verändern, sondern einzig und konkret zu zeigen, wie die konkreten historischen Kräfte hätten handeln sollen, um die vorhandene Wirklichkeit auf konkrete Weise und mit geschichtlicher Tragweite zu verändern“ (Gramsci 1991 ff., S. 991, H8 § 84).

Literatur

- Azzola, Olivier (2019): La bibliothèque personnelle d'Alfred Sauvy et les archives de la famille Sauvy à la Bibliothèque centrale de l'École polytechnique, journals.openedition.org/sabix/2403 (Abfrage: 28.02.2023).
- Boninelli, Giovanni Mimmo (2009): Folklore. In: Liguori, Guido/Voza, Pasquale (Hrsg.): *Dizionario gramsciano: 1926–1937*. Rom: Carocci, S. 319–322.
- Cabral, Amilcar (1974): *The Weapon of Theory*. In: ders.: *Revolution in Guinea: An African People's Struggle*. London: Stage 1, S. 73–90.
- Chalcraft, John (2007): Introduction. In: Chalcraft, John/Noorani, Yaseen (Hrsg.): *Counterhegemony in the Colony and Postcolony*. London: Palgrave, S. 1–19.
- Fanon, Frantz (1952/2013): *Schwarze Haut, weiße Masken*. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Fanon, Frantz (1961/2001): *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fanon, Frantz (2018): *Alienation and Freedom*. Hrsg. V. Khalfa, Jean/Young, Robert. London: Bloomsbury.
- Gaines, Kevin (2005): E. Franklin Frazier's Revenge: Anticolonialism, Non-Alignment, and Black Intellectuals' Critiques of Western Culture. In: *American Literary History* 17, H. 3, S. 506–529.
- Gramsci, Antonio (1991): *Letteratura e vita nazionale*. Rom: Editori Riuniti.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): *Gefängnishefte*. Kritische Ausgabe in 10 Bänden, Hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle, Hamburg: Argument.
- Hooker, James R. (1967): *Black Revolutionary: George Padmore's Path from Communism to Pan-Africanism*. London: Pall Mall Press.
- Idahosa, Paul (1995): James and Fanon and the Problem of the Intelligentsia in Popular Organizations. In: Cudjoe, Selwyn R./Cain, William E. (Hrsg.): *C. L. R. James: His Intellectual Legacies*. Amherst: University of Massachusetts Press, S. 388–404.
- James, Leslie (2015): *George Padmore and Decolonization from Below: Pan-Africanism, the Cold War, and the End of Empire*. London: Palgrave.
- Macey, David (2000): *Frantz Fanon: A Life*. New York: Picador.

- Mattone, Antonello (1978): *Velio Spano: vita di un rivoluzionario di professione*. Cagliari: Edizioni Della Torre.
- Padmore, George (1956/1971): *Pan-Africanism or Communism?* New York: Doubleday.
- Polsgrove, Carol (2009): *Ending British Rule in Africa: Writers in a Common Cause*. Manchester: Manchester University Press.
- Young, Robert (2001): *Postcolonialism: An Historical Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Young, Robert (2005): *Fanon and the Turn to Armed Struggle in Africa*. In: *Wasafiri* 44, S. 33–41.

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 Apitzsch 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 politisches 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, Stellungen- 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 beflügelt 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 aufbegehren, 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 abgelaufenen 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 schweiß.

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).

„Massenhafter intellektueller Fortschritt“

Antonio Gramscis Idee von Bildung als neuer *Civiltà*

Ursula Apitzsch

„Die Position der Philosophie der Praxis ist antithetisch zu dieser katholischen: die Philosophie der Praxis strebt nicht danach, die ‚Einfachen‘ in ihrer primitiven Philosophie des Alltagsverstands zu belassen, sondern sie stattdessen zu einer höheren Lebensauffassung zu führen [...], um einen moralisch-intellektuellen Block zu errichten, der einen massenhaften intellektuellen Fortschritt und nicht nur einen von spärlichen intellektuellen Gruppen politisch möglich macht.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1383 f., H11 § 12)

1. Antonio Gramscis universalistischer Entwurf von Bildung in der Industriegesellschaft

Antonio Gramsci – einer der prominentesten Gegner Mussolinis, der trotz seiner Eigenschaft als Abgeordneter des italienischen Parlaments im November 1926 verhaftet wurde – schreibt die oben abgedruckten Zeilen in den Jahren 1932/33, nach mehr als sechs Gefängnisjahren, in seiner Zelle in Turi. Noch immer arbeitet Gramsci – wie schon sein ganzes politisches und schriftstellerisches Leben hindurch – an einer Theorie der Hegemonie im Sinne eines Konsenses, der politische und moralische Reformen als integrale Momente einer politischen Erziehung und Selbst-Erkenntnis der Massen verwirklichen kann. Die zwei Säulen, auf denen diese Ausführungen für seine Gegenwart ruhen (das umfasst den gesamten Zeitraum seit dem Ersten Weltkrieg), sind die Betrachtungen über die Schule als einer der wichtigsten hegemonialen Apparate des Staates einerseits und die Überlegungen zu Amerikanismus und Fordismus als Analysen konkreter erzieherischer Funktionen der Zivilgesellschaft andererseits. Da beide einander stützen und bedingen, kann keine der beiden Säulen sinnvollerweise isoliert betrachtet werden. Gramsci entwickelt daher keine isolierte Theorie der Arbeiter:innen-bildung oder Erwachsenenbildung (vgl. Apitzsch 1993).

Ein konkreter Anlass für Gramscis Reflexionen ist die große erzieherische Intervention des Staates, die sich unmittelbar vor und während seiner Kerkerjahre abspielt, die sogenannte *Riforma Gentile*, benannt nach jenem faschistischen Kultusminister, der als Schüler Benedetto Croces einstmals Exponent einer lazistisch-idealistischen, intellektuellen Tradition in Italien gewesen war (vgl. Bernhard 2005, S. 174 ff.). Das intellektuelle Italien verdankte ihm die erstmalige

Herausgabe wichtiger Werke von Karl Marx in italienischer Sprache. Er war jener Minister Benito Mussolinis, der dem faschistischen Erziehungssystem eine expansive Tendenz und der faschistischen Kultur die Einbeziehung größter Volksmassen ermöglichen sollte.

In der durch die Reform geschaffenen Schule neuen Typs, der sogenannten Volksschule, gehe die Intention nicht mehr primär dahin, Führungskräfte der dominanten Schichten auszubilden, sondern ihr Zweck bestehe darin, dass jede soziale Gruppe ihren eigenen Schultypus hat, der dazu bestimmt ist, in diesen traditionellen Schichten eine bestimmte traditionelle Funktion festzuschreiben (Gramsci 1991 ff., S. 1528 f., H12 § 2). Welches Interesse – so reflektiert Gramsci – hat die staatliche Schulreform im Faschismus, die traditionelle Schule abzulösen durch die scheinbar demokratischere Schule neuen Typs? Die Arbeitsorganisation der modernen Fabrik und die neue tayloristische Produktionsweise schaffen einerseits eine Vereinheitlichung gewisser Denk- und Handlungsweisen und des psychischen Haushaltes des Menschen; andererseits erfordere die zunehmende staatliche Bürokratisierung, die mit der Entwicklung der großen Industrie einhergeht, eine zunehmende Einengung und Zersplitterung der Qualifikationen, der die Schulreform Gentiles Rechnung tragen solle. Die Aneignung jener vereinheitlichenden Tendenz, die dem industriellen Prozess innewohnt, könne nicht mehr durch das Objekt bürgerlicher Hegemonie geleistet werden, dessen Apparate vielmehr gerade in Richtung Zersplitterung und Pulverisierung der Massen arbeite.

„Die Vermehrung der Berufsschultypen neigt also dazu, die traditionellen Unterschiede zu verwegen. [...] Aber die demokratische Tendenz kann eigentlich nicht nur bedeuten, dass ein Handlanger Facharbeiter wird, sondern dass jeder ‚Staatsbürger‘, ‚Regierender‘ werden kann und dass die Gesellschaft ihn, sei es auch nur ‚abstrakt‘, in die allgemeine Lage versetzt, es werden zu können.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1528, H12 § 2)

In diesem Fragment aus dem 12. Gefängnisheft wird sehr deutlich, dass für Gramsci die Schulreform als Funktion der staatlichen Zwangsapparate mit der Stratifikation der Arbeitswelt im Komplex des Hegemonieproblems politisch verbunden ist. Schule ist nicht getrennt zu sehen von den erzieherischen Tendenzen, die die bürgerliche Gesellschaft im Kern über die moderne Arbeitswelt ausbildet. Gegen diese hierarchische Zersplitterung scheinbar praxisorientierter Erziehung setzt Gramsci als Denkmodell den Typus der „Einheitsschule“.

„Wenn man dieses Gewebe zerreißen will, darf man also nicht die Berufsschul-Typen vermehren und abstufen, sondern muss einen Einheitstyp von vorbereitender Schule (Grund- und Mittelschule) schaffen, der den Jugendlichen bis an die Schwelle der Berufswahl führt und ihn in der Zwischenzeit als Person formt, die fähig ist zu denken, zu studieren, zu führen oder die Führenden zu kontrollieren.“ (ebd.)

Wenn also Gramsci zwar die klassische humanistische Bildung als bürgerlichen Mythos analysiert, so betont er doch, dass es nicht leicht sein wird, die humanistischen Fächer Griechisch und Latein den Bildungsbedürfnissen der neuen industriellen Massen entsprechend so zu ersetzen, dass zugleich deren Niveau allgemeiner Ausbildung der Persönlichkeit erhalten bleibt. Es geht ihm darum, die Widersprüche zu beseitigen, die sich zwischen dem Anspruch der aufklärerischen Pädagogik, „alle alles gründlich zu lehren“, und dem Bemühen um die Herstellung von Arbeitsvermögen herausgebildet hatten und die seit der industriellen Revolution unüberbrückbar erschienen (vgl. Koneffke 1987). Gramscis Augenmerk richtet sich auf die Analyse der Produktivkräfte nicht als bloße Maschinerie, sondern als soziale Beziehungen im Zentrum der Produktion mit all ihren kulturellen und politischen Aspekten.

„In einer komplexen und verschiedenartigen Umgebung wie der einer großen Industriestadt werden auf spontane Art und Weise jene kapillaren Organe der Meinungsübertragung ins Leben gerufen, die der Wille der Führer niemals konzipieren und erschaffen könnte.“ (Gramsci 1975, S. 239f., Übers. UA).

Dies ist ein Interesse, das sich durchzieht von der Zeit der Fabrikbesetzungen in Turin im *biennio rosso* (die zwei roten Jahre) der Jahre 1919/20 bis zu den Gefängnisheften. Die Arbeitenden sahen sich durch ihre Erfahrungen in der Fabrikrätebewegung in die Lage versetzt, die Kontrolle der Fabrik, dieser bedeutenden organisatorischen Gestalt im Zentrum der modernen Stadt, meistern zu können. Polytechnischer Unterricht in der Einheitsschule, wie Gramsci ihn mehr als 10 Jahre später in den Gefängnisheften konzipiert, ist immer noch an diesem Modell der Rätebildung orientiert (vgl. Buci-Glucksmann 1981, S. 211f.). Sie wird daher nicht gedacht als Einübung des individuellen Arbeitsvermögens, ist nicht wie bei Johann Heinrich Pestalozzi Ausbildung virtuoser manueller Fähigkeiten, sondern ist als Teil der Allgemeinbildung konzipiert. Sehr viel wichtiger als die Kontrolle der individuellen Tätigkeit ist für die Arbeitenden die Ausübung ihrer Funktion als Organisator:innen im Prozess der kapillaren Kommunikation im Inneren der Fabrikorganisation und darüber hinaus. Insofern sie zu dieser Organisationsarbeit fähig sind, haben sie die Funktion von Intellektuellen (vgl. Apitzsch 1995).

Das humanistische Programm der von ihm skizzierten Einheitsschule bedeutet für Gramsci „den Anfang neuer Beziehungen zwischen intellektueller Arbeit und industrieller Arbeit nicht nur in der Schule, sondern im gesamten gesellschaftlichen Leben“ (Gramsci 1991 ff., S. 1519, H12 § 1). Dabei stellt sich auch die Frage, welche Funktion die Universitäten und Akademien übernehmen können (vgl. Bernhard 2005, S. 207f.). „Heute sind diese beiden Institutionen voneinander unabhängig, und die Akademien sind das oft zu Recht verspottete Symbol für die vorhandene Kluft zwischen der höheren Bildung und dem Leben, zwischen den Intellektuellen und dem Volk“ (Gramsci 1991 ff., S. 1519f., H12 § 1).

„In einer neuen Situation der Beziehungen zwischen Leben und Kultur, zwischen intellektueller Arbeit und industrieller Arbeit müssten die Akademien zur kulturellen Organisation (der intellektuellen Systematisierung, Verbreitung und Kreation) jener Elemente werden, die nach der Einheitsschule in die Berufsarbeit gehen“ (ebd., S. 1520).

Es ist unter diesem Aspekt außerordentlich interessant, einmal den gesamten Gedankengang im ausführlichen § 1 des 12. Gefängnisheftes mit den Notizen zur Geschichte der Intellektuellen zu verfolgen, denen auch alle Zitate zur Einheitsschule entnommen sind. Gramsci beginnt mit der Betrachtung der Rolle des traditionellen Intellektuellen am Beispiel Croces. Er geht dann über zur Diskussion, bis zu welcher Grenze man den Begriff des Intellektuellen auszuweiten habe.

„Der verbreitetste methodische Irrtum scheint mir der, daß dieses Unterscheidungskriterium in der Eigenart der intellektuellen Tätigkeiten gesucht worden ist, statt im Ensemble des Systems von Verhältnissen, in dem sich jene [...] im allgemeinen Zusammenhang der gesellschaftlichen Verhältnisse befinden.“ (ebd., S. 1499)

Und es folgt der berühmte und vielzitierte Satz: „Alle Menschen sind Intellektuelle, könnte man daher sagen; aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen“ (ebd., S. 1500). Die Frage, wie die arbeitenden Menschen, die nach der Schule in die Berufswelt übergehen, die Funktion von Intellektuellen übernehmen können, steht im Zentrum der weiteren Überlegungen Gramscis in den nächsten Paragraphen des zwölften Gefängnisheftes.

2. Die moderne Großstadt Turin: Zentrum der „intellektuellen und moralischen Reform“ einer „neuen *Civiltà*“

Kernpunkt der geforderten „intellektuellen und moralischen Reform“ ist für den Gramsci der Turiner Rätezeit und jenen der späteren Gefängnisschriften nicht nur der didaktische Prozess, der zwischen Erziehenden und Erzogenen in Gang kommt. Vielmehr sind es die Fähigkeiten eines aus Werkträgern und den mit ihnen verbundenen Intellektuellen bestehenden hegemoniebildenden Zentrums, die an jene „kapillaren“ Strukturen der Kommunikation anzuknüpfen in der Lage sind, die sich in der modernen Großstadt mit ihrem Zentrum der großen Fabriken bereits herausgebildet haben.

Das bedeutet freilich nicht, dass keine Bildungsanstrengungen mehr erforderlich seien, um die teilweise chaotische Zersplitterung der Massen aufzuheben. Dies kann nicht durch Spontaneität allein geschehen. In der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg bedeutet es vor allem, dass Bildung die gesamte Lebensweise verändern müsse und nicht mehr nur – wie Gramsci mit Sarkasmus formuliert – als

sozialistisches „Dudelsackblasen“ von idyllischer Güte, Gerechtigkeit und arkadischer Brüderlichkeit daherkommen könne (Gramsci 1975, S. 240).

Ausdrücklich kommt Gramsci im Jahr 1934 im 22. Gefängnisheft über *Amerikanismus und Fordismus* auf die konkrete Frage der Bildung von Hegemonie in den großen Städten zurück.

Es stelle sich jetzt die Frage, ob Amerika mit dem aufrührerischen Gewicht seiner ökonomischen Produktion Europa zur Veränderung seiner sozioökonomischen Basis zwingt, ob sich also eine Veränderung der europäischen *Civiltà* vollziehe, die auf lange Sicht zu einer Umwälzung der existierenden und der Geburt einer neuen *Civiltà* führen werde (vgl. Gramsci 1991 ff., S. 2098 f., H20 § 15). (*Civiltà* wird hier mit dem Begriff „Zivilisation“ übersetzt, dazu Näheres hierzu weiter unten.)

2.1 Die Frauenfrage

Während des Ersten Weltkriegs waren die ersten Veränderungen, die die Städte entscheidend neu prägten, die Frauen, die in großer Zahl in die Fabriken eintraten und die Arbeitskraft der Männer während des Krieges ersetzten. Nicht zufällig war für Gramsci das Problem der „Herausbildung einer neuen weiblichen Persönlichkeit“ als „wichtigste zivil-ethische Frage“ im Fokus (Gramsci 1991 ff., S. 2072, H22 § 3): „solange die Frau nicht nur keine wirkliche Unabhängigkeit gegenüber dem Mann erreicht haben wird, sondern auch keine neue Weise, sich selbst und ihre Rolle in den Sexualbeziehungen aufzufassen, wird die sexuelle Frage voller krankhafter Merkmale bleiben.“ (ebd.)

Interessant ist, dass Gramsci hier einen Gedanken wieder aufgreift, der ihn bereits als Journalist der sozialistischen Zeitschrift *Avanti* und seit seinem ersten öffentlichen Auftreten bewegt hatte. Im Zusammenhang mit der Rezension einer Aufführung von Henrik Ibsens Stück *Nora, ein Puppenheim* vom 22. März 1917 hatte er die Auffassung geäußert, dass die neuen Massen innerhalb der Stadtbevölkerung eher zu einem solchen Wandel und der Ausbildung einer neuen *Civiltà* bereit sein würden als die alteingesessene Bourgeoisie.

„Weshalb blieb das Publikum taub, weshalb spürte es keine sympathische Regung für die zutiefst moralische Handlung der Nora Helmer, die Heim, Mann und Kinder verlässt, um allein zu sich selbst zu finden [...]? Es war lediglich unsere Sitte, die sich gegen die menschlichste Geisteshaltung empörte ... und die zum großen Teil aus Sklaverei, aus Unterwerfung unter das jeweilige Milieu und aus heuchlerischer Maskerade des Tieres Mann besteht [...]. Verstehen können die es, die es täglich erleben, nämlich die Frauen aus dem Proletariat, die Frauen, die arbeiten.“ (Gramsci 1986, S. 311 f.)

Entsprechend heißt es später in den Gefängnisheften im Zusammenhang von „Amerikanismus und Fordismus“, die neuen Produktionsweisen hätten weniger

zu Krisen der Lebensweisen in den Arbeitermassen als zur „Krise des Libertinismus“ im gehobenen Bürgertum und der Oberschicht geführt (Gramsci 1991 ff., S. 2083, H22 § 10).

Gramsci entwickelt hier seine These von der moralisch-zivilen Krise der Hegemonie nach dem Ersten Weltkrieg nicht nur abstrakt als Frage des Verhältnisses von Staat und Zivilgesellschaft, sondern in den Mikrodimensionen der Machtbeziehungen des alltäglichen Lebens, in den Beziehungen der Geschlechter, der Erziehung und der internationalen Menschenrechte. Besonders interessant sind die Themen, an denen sich Makro- und Mikrodimensionen der hegemonialen Prozesse überschneiden und überlagern. Im Hinblick auf die Mechanismen der Regulierung der Sexualität als Problem der Hegemonie ist Gramsci sicherlich ein Vordenker Michel Foucaults bzw. profitiert Foucault von Gramscis theoretischem Gerüst. Im Unterschied zu Foucault ist bei Gramsci jedoch Macht nicht ein ubiquitäres, durchlaufendes Element (vgl. Foucault 1979), sondern ein jeweils konkret durch Konsens bzw. Zwang vermitteltes Handeln (vgl. Holub 1992).

2.2 Die Frage der Migration

Neben der Frauenfrage wird die Frage der Migration für Gramsci entscheidend für die neue politische Kultur (vgl. Apitzsch 2002, 2019). Eines der „Hauptthemen“ (*argomenti principali*), die Gramsci zu Beginn seines ersten Gefängnisheftes für die zukünftige Bearbeitung auflistete, war die Frage der „Funktion der Auswanderung“ für die Bildung von Hegemonie (Gramsci 1991 ff., S. 67, H1). Damit war keineswegs nur die italienische Massenauswanderung nach Übersee gemeint, sondern vor allem die große Binnenwanderung aus dem Süden in die großen Industriestädte im Norden Italiens, allen voran Turin mit den Fiat-Werken. In *Amerikanismus und Fordismus* diskutiert er ausdrücklich das Problem der Beziehungen zwischen Migration und Hegemonie:

„[...] die Arbeitermassen füllen sich mit eingewanderten *ausländische* Elementen, welche die Basis verändern. [...] so erfordert die geringe städtische Geburtenrate einen ständigen und bedeutenden Aufwand für die Ausbildung der fortwährend neu in die Verstädterung Eintretenden und bringt eine fortwährend sich ändernde politisch-soziale Zusammensetzung der Stadt mit sich, was fortwährend auf neuen Grundlagen das Problem der Hegemonie aufwirft.“ (Gramsci 1991 ff., S. 2072, H22 § 3, Herv. UA)¹

1 In der deutschen Ausgabe der Gefängnishefte, nach denen zitiert wird, ist der italienische Ausdruck *elementi stranieri* als „ausländische Elemente“ übersetzt. Da vor allem Migrant:innen aus dem Süden Italiens und nicht Ausländer:innen in die Industriestädte des Nordens emigrierten, scheint mir die Übersetzung „fremde Elemente“ korrekter.

Nach der Niederlage der Turiner Arbeiter:innenbewegung mit dem Ende der Fabrikbesetzungen wurden viele Arbeiter:innen aus dem Norden entlassen, während die Fiat-Werke versuchten, die Fabrik mit Emigrant:innen aus dem Mezzogiorno zu füllen. In seinem ersten Gefängnisheft erinnert Gramsci daran, dass die von Agnelli in den Jahren 1925/26 ausgerichtete Politik darauf gerichtet war, circa 25.000 Sizilianer:innen für die Arbeit im Norden anzuwerben. Dieser Versuch sei jedoch zunächst zum Scheitern verurteilt gewesen aufgrund eines alten Vorurteils der Städte gegen die Bäuer:innen aus dem Süden und umgekehrt. Viele der Sizilianer:innen, die in kasernenartigen Baracken untergebracht werden sollten, flüchteten sich in die umliegenden Felder und wurden fortan von den großen Zeitungen als Brigant:innen betrachtet (vgl. Gramsci 1991 ff., S. 125 f., H1 § 50). Paradoxerweise scheiterte so eine Initiative der Turiner Industriellen gegen die revolutionäre Arbeiterschaft nach dem Ende der Fabrikbesetzungen ausgerechnet aufgrund eines alten Vorurteils des Bürgertums im Norden gegen die Massen des Südens.

3. Bildung der Massen und die süditalienische Frage

Im Jahr 1926, kurz vor seiner Verhaftung, arbeitete Gramsci an einem Manuskript über die süditalienische Frage. Darin beschäftigte ihn, im Rahmen des Kampfes um Hegemonie im städtischen Turin, gerade diese Ideologie, die Vorurteile verbreitete, die den Süditaliener:innen seit jeher in den Städten des Nordens anhaftete. Es handelte sich um die Etikettierung, die aufgrund der Interventionen der Piemontesischen Truppen in Sizilien gegen den sogenannten Brigantismus in den Jahren 1860 bis 1870 noch immer Teil des kollektiven Gedächtnisses der Italiener:innen im Süden wie im Norden war. Die Aufstände der Bäuer:innen des Südens gegen die Kolonialmacht des Nordens waren nicht nur vom italienischen Bürgertum, sondern auch von Teilen der Arbeiter:innenschaft des Nordens als Zeichen der Subalternität, der Zurückgebliebenheit der bäuerlichen Massen des Südens verstanden worden. „Danach ist der Süden die Bleikugel, die schnellere Fortschritte in der zivilisatorischen Entwicklung Italiens verhindert“ (Gramsci 1986, S. 192). Die Turiner Mitglieder des *Ordine Nuovo*, so Gramsci, seien dieser Ideologie energisch entgegengetreten.

Mit der Bilanz, die Gramsci in seinem Manuskript über die Süditalienische Frage 1926 aus dem Scheitern der Fabrikrätebewegung in Turin zog, entwickelte er erstmals die völlig neue Idee eines organischen Intellektuellen der subalternen Gruppen, der sich nicht nur mit ihnen verbündet, sondern integraler Teil einer neuen, umfassenderen politischen Bewegung ist. Gramsci beginnt seinen unvollendeten Artikel über die Frage des Südens mit einem langen Zitat aus der Zeit

des *Ordine Nuovo* und den 1920 erhobenen Forderungen zur Bauernfrage und beschließt ihn mit einem bewegenden Nachruf auf den 1926 in der Folge eines faschistischen Angriffs im Alter von nur 25 Jahren gestorbenen Freund Piero Gobetti, einen der engsten Mitarbeiter und wichtigsten Autoren des *Ordine Nuovo*. Nach Gramscis Abreise aus Turin im Mai 1922, um in Moskau (als italienischer Delegierter der neu gegründeten Kommunistischen Partei) an der Sitzung der Kommunistischen Internationale teilzunehmen, hatte Gobetti mit seiner Zeitschrift *La Rivoluzione Liberale* die Tradition der revolutionären Turiner Arbeiterschaft auch nach der Machtergreifung Mussolinis im Oktober 1922 trotz aller Bedrohungen fortgesetzt. Mit der Würdigung der historischen Leistung Gobettis hat Gramsci die Figur des organischen Intellektuellen der Subalternen geschaffen, die die enorme Wirkung seiner Schrift über den Süden bis heute ausmacht. Der organische Intellektuelle des Industrieproletariats und der Landarbeiter:innen ist weder nur der Vertreter von deren Forderungen für eine Landreform, wie es etwa Gaetano Salvemini gewesen war, noch ist er im Lenin'schen Sinne die Avantgarde der Arbeiter:innenpartei (Gobetti ist ausdrücklich niemals Mitglied der kommunistischen Partei gewesen und lehnte dies auch programmatisch ab), sondern er ist der Vermittler zwischen disparaten historischen und geographischen Entwicklungen, von denen die subalternen Massen zentral betroffen sind, obgleich sie deren Zusammenhang oft nicht auf sich gestellt in kurzer Zeit analysieren und begreifen können. Die Idee des organischen Intellektuellen hat entscheidende Auswirkungen für die Bildungsfrage und die Möglichkeit des massenhaften intellektuellen Fortschritts. Zu seiner eigenen Partei gewendet und 1926 inzwischen als deren Vorsitzender stellt Gramsci die Frage:

„Warum hätten wir die Bewegung der *Rivoluzione Liberale* bekämpfen sollen? Etwa weil sie nicht aus reinen Kommunisten bestand, die unser Programm und unsere Lehre von A bis Z annahmen? Das war nicht zu verlangen, weil es politisch und geschichtlich paradox gewesen wäre. Die Intellektuellen entwickeln sich langsam, viel langsamer als jede andere soziale Gruppe, aufgrund ihres Wesens und ihrer geschichtlichen Funktion. Sie repräsentieren die gesamte kulturelle Tradition eines Volkes, sie wollen seine ganze Geschichte zusammenfassen und zur Synthese bringen. [...] Aber ebenso wichtig und nützlich ist es, dass es in der Masse der Intellektuellen zu einem geschichtlich bestimmten Bruch organischen Charakters kommt, dass sich diese Linksrichtung im modernen Sinne des Wortes als breite Formation herausbildet [...] Bei der Lösung dieser Aufgabe ist das Proletariat von Piero Gobetti unterstützt worden, und wir denken, dass die Freunde des Verstorbenen auch ohne seine Führung das begonnene Werk fortsetzen werden. Dieses Werk ist gewaltig und schwierig, aber gerade deshalb aller Opfer wert (auch des Lebens, wie es bei Gobetti der Fall gewesen ist).“ (Gramsci 1986, S. 214 f.)

Intellektuelle wie Gobetti unterstützen nicht nur, sondern sind selbst Teil einer großen sozialen Bewegung intellektueller und moralischer Reform. Ein bedeutender postkolonialer Intellektueller unserer Zeit, Edward Said, hat besonders an diese Funktion das Intellektuellen angeknüpft, die Gramsci mit der Person Gobettis gewürdigt hat. Das Besondere in Gramscis Konzept sieht er darin, dass der Intellektuelle nicht als Mitglied einer revolutionären Partei, sondern gerade und nur in seiner Funktion als Intellektueller in der Lage ist, disparate Entwicklungen zusammenzubringen und zu analysieren (Said 1994, S. 50).

Für Edward Said erscheint dabei besonders wichtig, dass Gramsci in seiner Schrift über die süditalienische Frage – gerade mit Rekurs auf die intellektuelle Tätigkeit von Gobetti – den Fokus auf die territorialen, räumlichen und geographischen Grundlagen des sozialen Lebens legt (Gramsci 1986, S. 49) und dabei für die praktische Bildungs- und Organisationsarbeit Nord und Süd unter dem Gesichtspunkt der kolonialen Unterordnung des Südens unter den Norden verbindet. Gobetti ist der Geburtshelfer des „neuen Intellektuellentyps“, den die Bewegung des *Ordine Nuovo* in Turin geschaffen hat. Im 12. Gefängnisheft, das den Intellektuellen und der Bildungsfrage gewidmet ist, kommt Gramsci 1932 auf diese zentrale Thematik der Schrift von 1926 zurück:

„Auf dieser Basis hat die Wochenzeitung ‚Ordine Nuovo‘ gearbeitet, um bestimmte Formen einer neuen Intelligenz zu entwickeln und die neuen Konzepte derselben zu bestimmen, und dies war nicht zuletzt einer der Gründe ihres Erfolgs, weil eine solche Fragestellung latenten Bestrebungen entsprach und mit der Entwicklung der realen Lebensformen übereinstimmte. Die Seinsweise des neuen Intellektuellen kann nicht mehr in der Beredsamkeit bestehen, dieser äußerlichen und dem Moment verhafteten Antriebskraft der Affekte und Leidenschaften, sondern in der aktiven Einmischung ins praktische Leben, als Konstrukteur, Organisator, ‚dauerhaft Überzeugender‘“ (Gramsci 1991 ff., 1531 f., H12 §3).

Gayatri Chakravorty Spivak, deren Verwendung des Begriffs der „Subalternen“ der postkolonialen Gramsci-Rezeption entscheidende Impulse gegeben hat (vgl. auch das Interview in diesem Band), bezieht sich in ihrem Buch *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* (2012) auf dieses Zitat von Gramsci, wenn sie ihr Konzept der Beziehung zwischen „Erziehung und dem Habitus des ethischen Handelns“ (*education and the habit of the ethical*, Übers. U. A.) darlegt (Spivak 2012, S. 9 f.).

„Eine ästhetische Erziehung lehrt die Geisteswissenschaften so, dass alle Fächer ‚kontaminiert‘ sind. Ich habe wiederholt gesagt, dass ich in der gegenwärtigen Situation nicht viel Hoffnung darauf setze. Lassen Sie mich wenigstens die Hoffnung von Gramsci zitieren“ (ebd., Übers. Hrsg.).

4. Neue Lebensweisen und Bildung als neue *Civiltà*: Programme und ungelöste Fragen

Wie hat sich die „Entwicklung der realen Lebensformen“, von denen Gramsci sprach, in der konkreten Bildungsarbeit dieser neuen sozialen Bewegung in Turin dargestellt? Welche Themen wurden hier ins Zentrum gestellt? Zeitgleich mit der Vorbereitung des Erscheinens des *Ordine Nuovo* als Tageszeitung gründete Gramsci mit deren Redaktionsmitgliedern und weiteren Mitarbeiter:innen Ende 1920 ein Institut für proletarische Kultur (*Proletcult*), dessen Programm in Auszügen in einem Bericht über das erste Jahr seiner Tätigkeit im *Ordine Nuovo* vom 17. November 1921 dokumentiert wurde.² Das Turiner Institut verstand sich als Sektion des russischen Proletkult-Instituts in Moskau, dem es seinen Bericht schickte. Sein Programm berief sich in einem Rückblick auf die vergangenen fünf Jahre des Chaos der Kriegs- und unmittelbaren Nachkriegszeit in Italien: „was wir erleben, ist eine Qual; aber aus diesem Chaos muss eine neue Ordnung entstehen, denn die Qual ist der Auftakt zur Wiedergeburt der Menschheit“ (*Proletcult* 2012, S. 99, Übers. Hrsg.).

Gegenüber dem „scholastischen“, die Individuen zu mechanischen Mitteln degradierenden System der Erziehung, das den Massen von Kirche und Nation aufgedrückt wurde, sollte das Institut der proletarischen Kultur den Menschen der unteren Klassen ihre „Seele“ wiedergeben (vgl. ebd., S. 100 f.).

„Diese Ziele sollen durch kulturelle Aktivitäten des Instituts in drei Bereichen erreicht werden: erstens im kulturellen Bereich durch die Gründung einer Schule, die sich insbesondere der Schaffung eines historischen Verständnisses und Selbstbewusstseins der unteren Klassen widmet; zweitens einer wissenschaftlichen Erziehung, die sich besonders auf die gegenwärtigen Techniken der physischen und mentalen Erziehung richtet, drittens im Bereich der künstlerischen Erziehung, die zu künstlerischem Verständnis durch Volkstheater, Schauspiel-Schulen, Galerien und Musik-Theater führen soll (ebd., S. 100).

Dieses Programm für proletarische Kultur trägt insgesamt sehr deutlich die Handschrift Gramscis. Man erkennt darin sowohl Ideen, die auf seine früheren Schriften der letzten Kriegsjahre zurückgehen (insbesondere den Einfluss des

2 Leider ist dieser Bericht, der von Gramsci und neun weiteren Komiteemitgliedern unterzeichnet wurde, nicht in den Band 11 *Socialismo e Fascismo. L'Ordine Nuovo 1921–1922* der Einaudi-Werkausgabe *Opere di Antonio Gramsci* aufgenommen worden (die neue italienische Edizione Nazionale der Werke Gramscis ist für diesen Zeitraum erst in Vorbereitung). Ich stütze mich daher im Folgenden auf eine englische Rückübersetzung der russischsprachigen Publikation von 1922 (in der *Proletcult*-Zeitschrift *Gorn*) im *Journal of Romance Studies* 2012 (zit. n. *Proletcult* 2012).

französischen Philosophen Heri Bergson in *Sozialismus und Kultur*), aber auch die Programme, die Gramsci später in der Gefängniszeit, insbesondere 1932 im bereits erwähnten 12. Gefängnisheft zur Frage der Intellektuellen, zur Frage der Einheitsschule und zur Frage der Akademien für Berufstätige entwickelt hat. Im konkreten Bildungsprogramm jedoch und insbesondere im antiautoritären Geist der gesamten demokratischen schulischen Organisation ist noch eine zweite Handschrift erkennbar, nämlich die Alexander Bogdanovs, der gemeinsam mit Anatoli Wassiljewitsch Lunatscharski nach der Oktoberrevolution in Moskau das Institut für proletarische Kultur (*Proletkult*) gegründet hatte.

4.1 Gramsci, Bogdanov und das Projekt des Proletkult

Eine 1920 anonym in Wien erschienene Broschüre mit dem Titel *Das Kulturwerk Sowjet-Rußlands*, die möglicherweise von Bogdanov selbst verfasst war (vgl. Grille 1966, S. 188 f.), beschrieb ein Programm des russischen Proletkult, das dem Turiner Programm in seinem Geist und auch den organisatorischen Details sehr nahe war. Bogdanov war bereits vor der russischen Revolution von 1905 einer der wichtigsten Protagonisten der russischen Opposition gegen das Zarenregime und Förderer und lange Zeit Mitstreiter Lenins. Er war international nicht nur als Politiker, sondern auch als Wissenschaftler und Arzt aktiv. Philosophisch war er ein Schüler Ernst Machs³ und stand auch anderen Mitgliedern des Wiener Kreises nahe; er verfolgte wie Otto Neurath⁴ das Projekt einer Enzyklopädie (vgl. Hegselmann 1993, S. 27 f.) und publizierte unter anderem eine Reihe wissenschaftlicher Artikel über die Bedeutung von Albert Einsteins Entdeckungen in der Physik, der sich selbst ebenfalls ausdrücklich als Schüler Machs bezeichnete. Im Verhältnis zu Lenin geriet Bogdanov in die Kritik seit dem Erscheinen von dessen Buch *Materialismus und Empiriokritizismus* von 1909, das ausdrücklich gegen Machs erkenntnistheoretischen Ansatz gerichtet war. Gramsci hat in seinen Gefängnisschriften Bogdanov nicht namentlich erwähnt. Einen Materialismus, der nicht *historischer* Materialismus ist, hat Gramsci besonders in seiner Auseinandersetzung mit Nikolai Iwanowitsch Bucharins *Gemeinverständlichem Lehrbuch* mit großer Schärfe kritisiert (und damit im Grunde indirekt auch Lenins Position).

3 Ernst Mach (1838–1916) war ein österreichischer Physiker, Philosoph und Wissenschaftstheoretiker, Mitbegründer des Empiriokritizismus. Schüler waren u. a. Mitglieder des Wiener Kreises, Robert Musil und Albert Einstein.

4 Otto Neurath war Nationalökonom, Wissenschaftstheoretiker sowie Arbeiter- und Volksbildner aus Österreich (vgl. Hegselmann 1993).

4.2 Die Bedrohung neuer intellektueller Lebensweisen durch totalitäre Entwicklungen

Was Gramscis bleibendes Interesse an Bogdanovs Beschreibungen und Analyse neuer Lebensweisen und einer neuen proletarischen Kultur betrifft, so wissen wir durch neuere Veröffentlichungen und das genaue Studium der Briefe Gramscis während seiner Moskauer Zeit, dass er seiner späteren Frau Julia (Giulia) Schucht gleich zu Beginn seiner Bekanntschaft mit ihr vorgeschlagen hatte, Bogdanovs berühmten utopischen Roman *Der rote Stern* mit ihm gemeinsam ins Italienische zu übersetzen. Ob Gramsci Bogdanov in seiner Moskauer Zeit getroffen hat, ist nicht dokumentiert, aber er kannte ihn zweifellos als Person, denn er arbeitete eng mit Bogdanovs Schwager Lunatscharski zusammen, der mit jenem gemeinsam das Proletkult-Institut in Moskau leitete.⁵ Warum ist es im Zusammenhang unseres Themas so wichtig, zu erwähnen, dass Gramsci den berühmten Roman Bogdanovs *Der rote Stern* sehr gut kannte, ja, dass er ihn auf Italienisch publizieren wollte?

Es handelte sich bei dem von Bogdanov 1906/7 im russischen Gefängnis geschriebenen und 1907 erstmals veröffentlichten populären Roman um einen Science-Fiction-Klassiker, der in vielen Auflagen nicht nur auf Russisch, sondern zum Beispiel auch auf Deutsch erschienen war.⁶ Es ist die abenteuerliche Geschichte eines in der Form einer Ich-Erzählung abgefassten Berichtes eines Wissenschaftlers, der von einem Abgesandten der Marszivilisation des gleichnamigen Planeten eingeladen wird, mit ihm eine Reise zum Mars zu unternehmen. Ziel der Expedition ist es, an einem Erdenmenschen zu testen, ob eine friedliche Kommunikation zwischen Mars- und Erdenmenschen möglich sein könnte. Die Marsmenschen haben daran Interesse, weil sie sich einer Überbevölkerung und

5 Das geringschätzigste Urteil von Christin Riechers von 1970, dass es sich bei Gramscis „spärlichen Kenntnissen des Russischen [...] nur um Informationen aus zweiter Hand handeln“ könne (Riechers 1970, S. 143), ist nach den sorgfältigen Recherchen von Maria Luisa Righi (2011) und Noemi Ghetti (2016) nicht mehr aufrechtzuerhalten. Wie wir heute, nach der Veröffentlichung des ersten Bandes der Briefe Gramscis in der neuen Nationaledition (EP I) wissen, hatte Julia Schucht in Notizen zu ihrem Brief vom 10. und 11. Oktober 1922 erwähnt, dass Gramsci sie eingeladen hatte, gemeinsam einen Roman Bogdanovs zu übersetzen, der mit ihrer beider Namen bei einem italienischen Verlag publiziert werden sollte. Gramsci hat mehrfach nach dem Stand der Übersetzungen bei Julia nachgefragt, und es scheint, dass die Übersetzung tatsächlich beendet wurde. In einem Brief vom 13. März 1924, nachdem Gramsci Moskau im November 1923 in Richtung Wien verlassen hatte, erwähnt Gramscis Mitstreiter und später unter Mussolini Mitangeklagter Umberto Terracini, der Gramsci bei der Internationale als italienischer Delegierter abgelöst hatte, dass er ihm ein Manuskript schicken werde, das zusammen mit anderen Unterlagen in Moskau zurückgeblieben sei. Es handele sich dabei um den russischen Roman, dessen Übersetzung ins Italienische Gramsci editiert habe (vgl. Righi 2011, S. 1018, A. 63).

6 Er erschien in deutscher Übersetzung 1923 im Verlag der Jugendinternationale und ist bis heute in mehreren Neuauflagen erhältlich, 2018 mit dem neuen Titel *Der rote Planet*.

der Knappheit von Ressourcen, insbesondere Energie, gegenübersehen und an den Ressourcen der Erde teilhaben möchten. Der eingeladene Wissenschaftler gehört russischen sozialistischen Zirkeln an und ist sehr begierig, mehr über die neue Lebensweise der Marsbewohner zu erfahren, weil es sich dabei um eine bereits entwickelte kommunistische Gesellschaft handeln soll. Bei seinem Aufenthalt auf dem Planeten Mars lernt der Erdenmensch tatsächlich sowohl die fortgeschrittene Arbeits- und Planungsweise als auch das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen der Marszivilisation kennen. Der Versuch des Austauschs scheitert jedoch. Der Wissenschaftler von der Erde erkrankt an einer schweren Nervenkrise, in deren Verlauf er einen der Führer der Marszivilisation umbringt, nachdem er in den Besitz eines geheimen Dokuments gelangt war, in dem letzterer die Auffassung vertrat, dass die Zivilisation der Erde ausgerottet werden müsse, da kein friedlicher Austausch mit den Erdenmenschen möglich sei.

Tatsächlich handelt es sich bei diesem sehr spannenden Roman nicht um eine Utopie, sondern um eine Dystopie (und ist 1918 in einer deutschsprachigen Neuauflage als Dystopie-Klassiker erschienen). Der Erdenmensch und Ich-Erzähler des Romans wird zwar am Schluss gerettet, aber er zieht selbst im letzten Kapitel die Schlussfolgerung, dass das Experiment gescheitert sei: „Worin liegt die Ursache für mein Versagen? [...] hat nicht die erhöhte Sensibilität und die verfeinerte Wahrnehmungsfähigkeit, die Geistesarbeitern eignet, diese Krise verstärkt?“ (Bogdanow 1907/2018, S. 100)

Es gibt kein mir bekanntes Dokument darüber, warum Gramsci ausgerechnet diesen dystopischen Roman eines Theoretikers, dessen programmatische Ideen zur Bildung und Kultur er selbst als Vorbild für die Proletkult-Bewegung in Turin gewählt hatte, für die erste gemeinsame Übersetzungsarbeit mit Julia Schucht auswählte. Wir könnten darüber heute nur spekulieren. Üblicherweise wird der Roman in der sozialistischen und kommunistischen Presse als Dokument gewertet, das „den Grundgedanken des Autors über die organisierte Gesellschaft“ bereits längst vor der russischen Oktoberrevolution enthält und bekannt macht (vgl. Grille 1966, S. 163). Dazu gibt es keinen mir bekannten Kommentar Gramscis. Es gibt aber einige spätere Dokumente aus den Jahren 1931 und 1932, in denen Gramsci zu ähnlich dystopischen Schlussfolgerungen wie dieser Roman kommt.

Am 15. Februar 1932 schreibt Gramsci an seine Schwägerin Tatjana Schucht über mögliche Gründe für die rätselhafte psychische Krankheit seiner Frau Julia:

„In bestimmten historischen Momenten und in bestimmten Kreisen wird die Situation dramatisch, wenn nämlich das Umfeld bis zur äußersten Spannung aufgeheizt ist, wenn gigantische kollektive Kräfte entfesselt werden, die die einzelnen Individuen bis zum Äußersten bedrängen, um die größte schöpferische Willensanstrengung von ihnen zu erreichen. Derlei Situationen werden für sehr sensible und feine Naturen verheerend.“ (Gramsci 2014, S. 211; vgl. Apitzsch/Kammerer 2014, S. 33)

Bogdanovs Ich-Erzähler nimmt die intellektuelle Situation eines Landes vorweg, welches eine erfolgreiche Revolution hinter sich gebracht hat und sich auf dem Weg zu einer kommunistischen Gesellschaft sieht. Gramsci hat sich niemals utopische Hoffnungen in Bezug auf die Krisen gemacht, die mit dem Aufbau sozialistischer Gesellschaften, Lebensweisen und Erziehung verbunden sein würden. Dies gilt nicht nur für die italienische Situation nach der Machtergreifung Mussolinis und der Zerschlagung der Arbeiter:innenbewegung in Italien, sondern auch für die sowjetische Gesellschaft, die er 1922/23 und bei einem weiteren kurzen Aufenthalt in Moskau 1925 aus eigener Anschauung kennengelernt hat und in der seine Frau und seine Kinder 1932 lebten. Gramscis Beschreibung der Gründe für Julias Erkrankung, die für ihn in den gewaltigen Zwängen der gesellschaftlichen Entwicklung liegen, lässt sich wohl am besten mit seiner von Romain Rolland geborgten Formel vom „Pessimismus des Verstandes, Optimismus des Willens“ umschreiben (vgl. Apitzsch/Kammerer 2007). Es kann für Gramsci keinen Rückweg geben in die Barbarei des Krieges und die Gesellschaftsform, die diesen Krieg hervorgebracht hat. Zugleich ist aber die Möglichkeit des Lebens und der Kultur in einer regulierten Gesellschaft für ihn selbst als Intellektuellen ebenso wie für Julia durchaus nicht gewiss. Die Sowjetunion ist 1932 noch immer von großer Anziehungskraft auch für im Westen lebende Intellektuelle; der Stalin'sche Terror ist noch nicht offensichtlich, aber Gramsci sieht die Gefahr eines übermäßigen staatlichen Zwangs, der gleichsam „kapillar“ auf die Lebensweise der Individuen einwirkt. Gramscis in den letzten Gefängnisjahren immer wiederkehrende Bemerkungen über die „molekularen“ Veränderungen der individuellen Persönlichkeit der Menschen (vgl. Gramsci 2014, S. 223) sind Ausdruck seines Bemühens, Mikrotheorien der Macht zu entwickeln, das heißt die Wirkung der staatlichen Zwangsapparate bis in die Individuen hinein zu verfolgen (vgl. Apitzsch/Kammerer 2014, S. 35).

5. Versuch eines Resümees

Die in der Idee und dem konkreten Programm des Proletkults angegangenen Probleme bleiben bis heute aktuell – gerade wegen ihrer Sensibilität für die Chancen zur Selbstbestimmung subalternen Schichten wie auch den Zwang, der sowohl staatlichen wie zivilgesellschaftlichen Erziehungsprozessen innewohnt. Wir erleben gegenwärtig global die Gleichzeitigkeit von fordistischen, postfordistischen und digitalisierten Produktionsweisen. Die fordistischen Produktionsweisen etwa in der Textilindustrie sind in den globalen Süden abgedrängt, zum Beispiel nach Bangladesch oder in die großen indischen Industriezentren wie Bangalore, in denen noch immer die Fließbandgeschwindigkeit den Arbeitsrhythmus erzwingt, ohne dass wie in den 1920er Jahren bei Ford eine relative Hochlohnkompensation geboten würde. In den Metropolen des globalen Nordens dagegen

wächst die Angst der Menschen vor den neuen digital gesteuerten Lebensweisen und vor der zunehmenden „Überflüssigkeit“ von Menschen im Zeitalter der Maschinenkommunikation. Angesichts der Perspektive zunehmender struktureller Arbeitslosigkeit im Zusammenhang mit der Entwicklung des „Internets der Dinge“ erscheint eine Formulierung von Joachim Heydorn aus dem Jahr 1980 von großer Aktualität: „In einem Augenblick, in dem sich die ökonomische Determination der Vergangenheit zu lösen beginnt, hält er [der Ökonomismus, UA] an ihr fest“ (Heydorn 1980, S. 291). Heute wird die Dringlichkeit, ja geradezu die Verpflichtung zu beruflicher Weiterbildung in einem Prozess lebenslangen Lernens mit der sich dramatisch ändernden Arbeitswelt, nicht mit den Bedürfnissen der Subjekte, sondern der Notwendigkeit der Gegenwehr gegen sozialen Ausschluss begründet. Wie aber können die Subjekte die Motivation zu solchen erzwungenen Lernprozessen der Anpassung entwickeln? Werden sie solche Bildung nicht als Endpunkt eines fortgesetzten „Raubes“ und der „Enteignung“ tradierten Arbeitsvermögens (vgl. Axmacher 1990) empfinden und Widerstand dagegen entwickeln? Gerade einen solchen Widerstand gegen Bildung haben Gramsci und das Proletcult-Institut in Turin als legitim und verständlich angesehen, und nur in diesem Zusammenhang wird die Zusammenarbeit zum Beispiel mit Filippo Tommaso Marinetti und der futuristischen Kunstbewegung verständlich, da sie ideologisch und politisch ein tiefer Graben trennt. Noch im September 1922 in Moskau in seinem berühmten „Brief über den italienischen Futurismus“ an Leo Trotzki versucht Gramsci, die Wirkung futuristischer Kunst auf die Turiner Arbeiter:innen verständlich zu machen. Sie glaubten, im Futurismus die eigene Lebensweise und Kreativität zu verteidigen. Dieses Ziel habe der Futurismus inzwischen vollkommen aufgegeben, aber es sei in das Programm des Proletkult eingegangen (Gramsci 1987, S. 262 ff.). Aus heutiger Sicht können wir schlussfolgern: „Die Modernisierung sozialer Kulturen bleibt ein für zivile Gesellschaften unverzichtbarer Lernprozess; und dieser Vorgang ist ohne intentionalen Bezug zu kulturellen Massenbedürfnissen nicht denkbar.“ (Alheit 1993, S.160)

Gegen die These von der Erosion der ehemaligen Ziele der Arbeiter:innenbewegung argumentierte Gramsci im 4. Gefängnisheft (verfasst zwischen 1930 und 1932) mit Bezug auf Hendrik De Man, der in der Weimarer Republik als Lehrer an der „Akademie der Arbeit“ in Frankfurt am Main eine empirische Studie über das Arbeiterbewusstsein verfasst hatte. Das Buch trug in der italienischen Übersetzung von 1929 den Titel *Il superamento del marxismo* und hatte im faschistischen Italien viel Beachtung gefunden.

„De Man studiert die Gefühle des Volkes, ohne sie ‚mit-zu-fühlen‘, um sie zu lenken und zu einer Katharsis moderner Zivilisation (civiltà) zu führen: seine Position ist die des Folklore-Forschers, der fortwährend fürchtet, die Moderne könnte ihm den Gegenstand seiner Wissenschaft zerstören.“ (Gramsci 1991 ff., S. 490, H4 § 33)

Zum Begriff der *civiltà*, der für Gramsci zentral ist, hat Wolfgang Haug richtig angemerkt, dass er nicht mit dem Begriff der *borghesia* zusammengeht (Haug 1988, S. 33). Ebenso geht er aber auch nicht auf im Begriff der Zivilisation oder der Kultur, denn für beide hat das Italienische eigene Worte, nämlich *cultura* und *civilizzazione*. Im oben angeführten Zitat ist außer der Übersetzung „Zivilisation“ dankenswerterweise der Begriff *civiltà* in Klammern angefügt. Wenn man nicht den italienischen Begriff *civiltà* gleich ins Deutsche übernehmen will, möchte ich den Vorschlag machen, *civiltà* mit „Zivilität“ zu übersetzen, entsprechend dem Begriff der „Zivilgesellschaft“, der eben etwas anderes meint als „bürgerliche Gesellschaft“. Zivilität enthält jenes ethisch-moralische Moment, das Gramsci intendiert, wenn er von „neuen Lebensweisen“ spricht, und es ist nichts anderes als das Ziel eines massenhaften intellektuellen – und moralischen – Fortschritts und nicht einfach nur die Anpassung an neue ökonomische Erfordernisse.

Literatur

- Alheit, Peter (1993): Alltägliche Moderne. In: Apitzsch, Ursula (1993) (Hrsg.): Neurath – Gramsci – Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung. Hamburg: Argument, S. 160.
- Apitzsch, Ursula (2019): Migrazioni ed egemonia. In: Frosini, Fabio/Giasi, Francesco (Hrsg.): Gramsci in Italia e nella cultura internazionale. Roma: Viella Editrice, S. 387–395.
- Apitzsch, Ursula (2016): Gramsci's 'Philosophy of Praxis' and the Topic of Migration. In: García Agustín, Óscar/Bak Joergensen, Martin (Hrsg.): Solidarity without borders. Gramscian perspectives on migration and civil society alliances. London: Pluto Press, S. 23–40.
- Apitzsch, Ursula (2002): Gramsci and the Current Debate on Multicultural Education. In: Borg, Carmel/Buttigieg, Joseph/Mayo, Peter (Hrsg.): Gramsci and Education. Lanham, Boulder, New York und Oxford: Rowman & Littlefield, S. 291–307.
- Apitzsch, Ursula (1995): Lavoro, cultura ed educazione tra fordismo e fascismo. In: Baratta, Giorgio/Catone, Andrea (Hrsg.): Antonio Gramsci e il "Progresso intellettuale di massa". Milano: Edizioni Unicopli, S. 115–133.
- Apitzsch, Ursula (1993) (Hrsg.): Neurath – Gramsci – Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung. Hamburg: Argument.
- Apitzsch, Ursula/Kammerer, Peter (2014): Einleitung zu: Antonio Gramsci: Gefängnisbriefe. Kritische Gesamtausgabe. Bd. III. Hamburg/Frankfurt/Main: Argument/Cooperative, S. 7–40.
- Apitzsch, Ursula/Kammerer, Peter (2007): Was geschieht mit den Besiegten? Die Biographie Antonio Gramscis aus der Sicht der Gefängnishefte. In: Das Argument 270, S. 220–232.
- Axmacher, Dirk (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Baratta, Giorgio (1995): Popolo, nazione, masse nel pensiero di Gramsci. In: Baratta, Giorgio/Catone, Andrea (Hrsg.): Antonio Gramsci e il "Progresso intellettuale di massa". Milano: Edizioni Unicopli, S. 9–42.
- Bernhard, Armin (2005): Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells. Hamburg: Argument.
- Bogdanow, Alexander A. (2018): Der Rote Planet. Prag: E-artnow.
- Buci-Glucksmann, Christine (1981): Gramsci und der Staat. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Foucault, Michel (1979): Power, Truth, Strategy. Sidney: Federal Publications.
- Ghetti, Noemi (2016): La cartolina di Gramsci. Gramsci a Mosca tra politica e amori, 1922–1924. Roma: Donzelli.
- Gramsci, Antonio (1974): Socialismo e Fascismo. L'Ordine Nuovo 1921–1922. Opere di Antonio Gramsci. Bd. 11. Turin: Einaudi.

- Gramsci, Antonio (1975): *Scritti Giovanili 1914–1918. Opere di Antonio Gramsci. Bd. 8.* Turin: Einaudi.
- Gramsci, Antonio (1986): *Zu Politik, Geschichte und Kultur.* Frankfurt/Main: Röderberg.
- Gramsci, Antonio (1987): *Gedanken zur Kultur.* Leipzig: Reclam.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe in 10 Bänden.* Hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (2009): *Epistolario, Bd. I (Januar 1906 – Dezember 1922).* Edizione Nazionale degli scritti di Antonio Gramsci. Rom: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Gramsci, Antonio (2014): *Gefängnisbriefe III. Kritische Gesamtausgabe.* Hamburg/Frankfurt/Main: Argument/Cooperative/InkriT.
- Grille, Dietrich (1966): *Lenins Rivale. Bogdanov und seine Philosophie.* Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Haug, Wolfgang Fritz (1988): *Politik des Kulturellen.* In: *Das Argument*, H. 167, S. 32–48.
- Hegselmann, Rainer (1993): *Otto Neurath, der Wiener Kreis und das Projekt einer empiristischen Aufklärung.* In: Ursula Apatzsch (Hrsg.): *Neurath – Gramsci – Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung.* Hamburg: Argument, S. 13–36.
- Heydorn, Joachim (1980): *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs.* München: List.
- Holub, Renate (1992): *Antonio Gramsci. Beyond Marxism and Postmodernism.* London: Routledge.
- Koneffke, Gernot (1987): *Widersprüche im frühbürgerlichen Bildungsbegriff.* In: Drechsel, Reiner et al. (Hrsg.): *Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung.* Bremen: Universität.
- Proletcult (2012): *Appendix: the Proletcult Institute.* Hrsg. und übersetzt von Craig Brandist. In: *Journal of Romance Studies*, 12(3), S. 97–109.
- Riechers, Christian (1970): *Antonio Gramsci. Marxismus in Italien.* Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Righi, Maria Luisa (2011): *Gramsci a Mosca tra amori e politica (1922–1923).* In: *Studi Storici* 4. L'Edizione Nazionale E Gli Studi Gramsciani. Roma: Carocci, S. 1001–1038.
- Said, Edward W. (1994): *Culture and Imperialism.* New York: Vintage Books
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Dauerhaft Überzeugende

Zur pädagogischen Dimension von Hegemonie bei Gramsci

Jan Niggemann

Mit Gramsci über Pädagogik nachzudenken ermöglicht es, eine Perspektive auf sie einzunehmen, die ihrer politischen Dimension quer zu disziplinären Grenzen nachforscht. Anstatt einer machtvollen Illusion von Neutralität zu folgen bleibt es inspirierend, „in a gramscian way“ (Hall 1987/2017, S. 16) die Aufgaben und Funktionen von Pädagogik in Herrschaftsverhältnissen zu verstehen.¹ „Mit Gramsci arbeiten“ (Hirschfeld 2007) kann ein kollektiver Lernprozess werden, der die fragmentarische und zirkuläre Form der *Gefängnishefte* für eine verbindende, übersetzende Neuinterpretation Gramscis nutzt (vgl. Borg/Buttigieg/Mayo 2002; Mayo 2016), ohne das gewaltvolle Erbe gescheiterter sozialistischer Politik zu leugnen (vgl. Castro Varela/Niggemann 2018). Aktuell kann nicht von einer Konjunktur der Hegemonie ausgegangen werden, auch wenn Hegemonie als Begriff vielfach verwendet wird. Auf vielen Feldern kommt es zu teilweise eruptiven Verschiebungen in Richtung autoritärer Staatlichkeit und Faschisierung, die mit einer Krise traditioneller männlicher Autoritäten und Versuchen ihrer Rehabilitation einhergeht (vgl. Sauer 2022; Audehm/Niggemann 2022). Wenn hegemoniale Herrschaft erodiert (vgl. Demirović 2013, S. 128), finden Momente des Zwangs, der Gewalt und Repression Eingang in Bereiche, die zuvor vor allem an der Organisation von Konsens beteiligt waren: Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaft, Familien-/Sucht-/Erziehungs- und Lebensberatung oder Supervision und Coachings. Der punitive Trend lehrender, helfender, sorgender und unterstützender Berufe und Tätigkeiten sowie die in ihnen ausgetragenen sozialen Konflikte mögen Gramscis Hegemoniekonzept überflüssig erscheinen lassen. Allerdings kann gerade eine gramscianische Perspektive erklären, wieso das widersprüchliche Verhältnis von Pädagogik und Politik als für hegemoniale Herrschaft spezifisch verstanden werden sollte (vgl. Apitzsch 1993 und in diesem Band; Barfuss/Jehle 2017; Borg/Buttigieg/Mayo 2002 und Mayo 2016). Der Anteil von Pädagogik an Formen gewaltloser Herrschaft war auch in Zeiten breiteren sozialen Konsenses Bestandteil eines vergeschlechtlichten, rassifizierten und

1 We must not use Gramsci... “like an old testament prophet” but “‘think’ our problems in a Gramscian way”. “We can’t pluck up this ‚Sardinian‘ from his specific and unique political formation, beam him down at the end of the 20th century, and ask him to solve our problems for us: especially since the whole thrust of his thinking was to refuse this easy transfer of generalisations from one conjuncture, nation or epoch to another” (Hall 1987/2017, S. 16).

vor allem klassenspezifischen Führungsanspruchs des Bürgertums. Sie war zudem als Vergesellschaftung häufig genug nur für privilegierte Gruppen dauerhaft von Konsensmomenten gekennzeichnet. Die Gewalt, der Zwang, der Gehorsam waren keineswegs verschwunden, sondern konjunkturspezifisch und ungleich auf betroffene Gruppen verteilt. So lassen sich mit Gramsci zwei Probleme adressieren: 1. das Schwinden von Hegemonie wird auf Feldern und Terrains von Pädagogik, Bildung und Erziehung wirksam und, 2. kann eine Perspektive auf die Zukunft, die gegen Gewalt und Zerstörung aufbegehrt, auch lernend, lehrend und bildend organisiert werden. Zunächst werde ich meine Lesart von Gramscis Überlegungen zu Hegemonie und Pädagogik vorstellen, die ich als verwobene, staatlich, ideologisch und kulturell polyzentrisch organisierte Praxis verstehe (Srivastava/Battacharya 2013, S. 9; Ludwig 2011, S. 50), um abschließend einige Probleme der Aktualisierung zu diskutieren.

1. Dimensionen von Hegemonie

Gramsci arbeitet im Laufe seiner Haft an der Entwicklung einer kritischen Auffassung von Hegemonie. Innerhalb der *Gefängnishefte*, einem knapp 3.000 Seiten starken Konvolut aus Notizen, Skizzen, Argumentationen und Entwürfen, das bisher in deutscher und italienischer Gesamtübersetzung vorliegt, verändern sich ihre Bestimmungen. Sie werden allerdings nicht zu einer Hegemonietheorie ausgearbeitet. Hegemonie hat eine biografische Seite für Gramsci, der auf Sardinien aufgewachsen ist und die subalterne Lage der Insel innerhalb des italienischen Nord-Süd-Gefälles als rassistische Dominanzstruktur Norditaliens verstand (vgl. Fiori 2013, S. 6, 333; Mayo 2010). Hegemonie bedeute hier zunächst Vorherrschaft: eine hegemoniale Gruppe muss führend und herrschend zugleich sein, wie es zu Beginn der Gefängnishefte heißt (Gramsci 1991 ff., S. 101, H1 §44).² Im Verlauf der Hefte ändert sich die Begriffsbestimmung und wird zu einer neuen originellen erkenntnistheoretischen wie praxisphilosophischen Perspektive. Hegemonie bezeichnet nunmehr eine historisch neue Form bürgerlicher Herrschaft, die sich mittels einer bestimmten Ausweitung des erzieherischen Nationalstaates verwirklicht und verbreitet und als nach „innen“ und „außen“ gerichtete Mission der Zivilisierung und Kulturalisierung der „Massen“ versteht

2 Vor der Entfaltung des Hegemoniebegriffes zeichnet sich bereits am Beginn der Gefängnishefte ab: „Das historisch-politische Kriterium, das den eigentlichen Untersuchungen zugrunde gelegt werden muß, ist folgendes: daß eine Klasse auf zweierlei Weise herrschend ist, nämlich ‚führend‘ und ‚herrschend‘. Sie ist führend gegenüber den verbündeten Klassen und herrschend gegenüber den gegnerischen Klassen. Deswegen kann eine Klasse bereits bevor sie an die Macht kommt ‚führend‘ sein (und muß es sein): wenn sie an der Macht ist, wird sie herrschend, bleibt aber auch weiterhin ‚führend‘“ (Gramsci 1991 ff., S. 101, H1 §44).

(vgl. Castro Varela in diesem Band). Mit Hegemonie als Begriff werden Analysen politischer Kräfteverhältnisse ermöglicht, die diese als dynamische Konsensproduktion und Differenz:ordnungsweise verstehen, in der breit getragener massenhafter Konsens und elitäre Führung dynamisch aufeinander abgestimmt werden (Candeias 2007, S. 18 ff.; Demirović 2007, S. 22 ff.). Hegemonie verbindet auf spezifische Weise Herrschen und Führen in einer übergeordneten Perspektive der Verallgemeinerung: feindliche Gruppen werden gespalten, diszipliniert, eingesperrt, verfolgt und beherrscht, gegnerische Gruppen werden selektiv oder ideologisch eingebunden, während verbündete Gruppen mit einem übergeordneten und verbindenden Programm aktiv überzeugt und mit gemeinsamer Perspektive in der Hierarchie der Bündnisse selektiv eingeordnet werden, inklusive der Aussicht auf Titel und Stellen (Candeias 2007, S. 18; vgl. auch Demirović 1989). Ihre Kraft basiert auf materiellen und symbolischen Zugeständnissen im Zusammenwirken aus selektiver Integration und exklusiven Bündnispolitiken. Die Kunst des Regierens bestehe darin, dass „der Zwang den Konsens [nicht] zu sehr überwiegt, sondern im Gegenteil vom Konsens der Mehrheit, [...] getragen erscheint,“ (Gramsci 1991 ff., S. 120, H1 § 48) es also weder ökonomisch zu viel kostet noch ideologisch, politisch oder kulturell zu einem zu starken Aufruhr und Widerstand kommt. Hegemonie ist nun mehr als *Dominanz* oder Vorherrschaft. Sie erzwingt nicht nur, sondern sorgt dafür,

„[...] dass die herrschende Gruppe sich auf konkrete Weise mit den allgemeinen Interessen der untergeordneten Gruppen abstimmen wird und das Staatsleben als ein andauerndes Formieren und Überwinden von instabilen Gleichgewichten zu fassen ist [...], von Gleichgewichten, in denen die Interessen der herrschenden Gruppen überwiegen, aber nur bis zu einem gewissen Punkt, d. h. nicht bis zu einem engen ökonomisch-korporativen Interesse“ (Gramsci 1991 ff., S. 1584, H13 § 23).

Erst unter kostspieligem Aufwand entsteht, was im Ergebnis die Formen Politik, Ideologie und Kultur *als gelebte Praktiken in getrennten Sphären* hervorbringt. Indem weitreichende politische, ideologische und kulturelle Umarbeitungen pädagogisch-politisch mittels erzieherischer Staatlichkeit konsensuell durchgesetzt werden, wird die Kritik an ihr selbst zum Motor der Modernisierung (Niggemann 2022, S. 139 ff.). Die Herausbildung von besonderen Funktionen der Intellektualität, die organisierend oder tradierend im Namen von sozialen Gruppen um die Ausgestaltung von Lebensweisen kämpfen, verweisen auf den enormen Umfang an politisch-kultureller Mobilisierung, der für die alltägliche Reproduktion von hegemonialer Herrschaft erforderlich wird (vgl. Mayo 2016). Gramsci interessiert sich für die strategische Dimension von Politik wie für die politisch-pädagogische Etablierung von Lebensweisen, alltäglichem Denken und Handeln, von Kultur und Ideologie als Terrains des Ringens um die Auffassungen von Welt, Position und Zukunft. Die pädagogische Dimension von Hegemonie

ermöglicht erst die politische Konstitution der Felder, auf denen sie bearbeitet werden, da

„eine nur repressive Regierungsform nicht in der Lage ist, eine innere Reformfähigkeit zu gestalten, einen kulturellen und ideologischen ‚Transformismus‘, wie Gramsci es nennt, der erst die Bedingungen dafür schafft, dass eine Gesellschaft sich entlang ihrer Reproduktionsanforderungen fortentwickelt.“ (Merkens 2006, S. 7)

Das Besondere an der bürgerlichen Gesellschaft wird ihre Fähigkeit, „eine Dialektik von Herrschaft und Konsens in Gang gesetzt zu haben, die sich als ‚Hegemonie, gepanzert mit Zwang‘ artikuliert“ (ebd.). Hierarchien sozialer Gruppen werden so in die Anordnung von Allgemeinem und Besonderem, Norm/Gesetz und Abweichung und von Zugehörigkeit und Ausschluss strukturiert, anhand derer sie gespalten und geführt, also zugleich beherrschbar und integriert werden. Spaltungen nach Besitz, Arbeitsteilung oder Macht werden in Konflikte zwischen Gruppen und Identitäten übersetzt, die um Ressourcen, Positionen, Einfluss und Zugehörigkeiten ringen (Hall 1996/2005, S. 414).

2. Das Janusgesicht hegemonialer Herrschaft

Für Gramsci entspricht der Einheit von Zwang und Konsens die Einheit von Herrschaft und Führung. Erstere sei das Resultat gesellschaftlicher Aktivitäten und letztere auf die organisierte Arbeitsteilung innerhalb des erweiterten demokratischen Staates und die doppelte Eingriffsstellung bürgerlicher Politiken bezogen. Staatliches Gewaltmonopol und zivilgesellschaftliche Privatinitiativen werden verbunden und ermöglichen Wechselwirkungen von Institutionen mit alltäglichen Routinen und Praktiken. Diese Ausübung von Konsens hat zur Bedingung, dass eine hegemoniale oder um Hegemonie kämpfende Gruppe ihre Weltsicht, ihre Politik, ihre Bewertungen und (Geschmacks-)Urteile als für alle verbindlichen Maßstab durchsetzen kann. Dies geht weit über ideologische Dominanz hinaus. Denn diese besondere Verallgemeinerung von Interessen wird erst durch das Etablieren von zwei Sphären, die Gramsci als die „großen Superstrukturen“ bezeichnet, möglich: die politische Gesellschaft und die Zivilgesellschaft. Mit diesen Terrains werden Herrschen und Führen historisch und praktisch verbunden und entwickeln sich zum „integralen Staat“, der die „Erziehenden erzieht“. Denn

„die analytische Bestimmung von ‚Führen‘ und ‚Geführt-Werden‘, als ein wechselseitiges pädagogisches Praxisverhältnis, erlaubt es seiner hegemonietheoretischen Diskussion, entlang unterschiedlicher Fragestellungen, aus einer nur dichotomen Gegenüberstellung von Herrschenden und Beherrschten, Regierenden und Regierten

herauszutreten. Die Wechselseitigkeit des Pädagogischen ist vielmehr Gramscis analytischer Ausgang, um die herrschenden Gruppen und ihre Regierungstätigkeit, stets auch als Effekt dieses Verhältnisses zu denken.“ (Merkens 2006, S. 13)

Wenn Konsens überwiegt, indem er auf den Terrains der Zivilgesellschaft ausgehandelt wird, gewinnt Hegemonie ihre pädagogische Qualität als politisch-ethisches Herrschaftsprojekt. Mit Führung ist die Fähigkeit gemeint, politische, moralische und kulturelle Ausstrahlungskraft der eigenen Vorhaben zu entwickeln *und* politisch-pädagogisch zu verallgemeinern, also zu übersetzen, curricular zu verankern und für die verschiedenen Gruppen spezifisch auszuarbeiten. Ihre herausragende Bedeutung für die Spezifik hegemonialer Prozesse liegt darin, die Übertragung von Hegemoniefragen in den politisch-pädagogischen Kontext von Führung und Nachfolge zu übersetzen und so zu transformieren: Dominanz wird zu Regierung, die durch staatliches Gewaltmonopol, ökonomische Dominanz und politische Herrschaft abgesichert wird und über repressive Aspekte deutlich hinausgeht. Das Pädagogische wird zum integralen Medium politischer Verallgemeinerung, wenn es als die jedem Handeln potenziell innewohnende Dimension von Erziehung, Bildung und Lernen verstanden wird. Umgekehrt ist Führung eine „Struktureigenschaft jeder pädagogischen Beziehung“, denn „[d]ie Fähigkeit nachhaltiger Führungsstärke aber auch die Prozesse der Aufkündigung konsensualer Führungskraft, stellen sich für Gramsci wesentlich als ein pädagogisches Verhältnis dar“ (Merkens 2006, S. 8).³ Merkens betont daher, „[...] in hegemonial legitimierten Gesellschaften, also dort wo die Produktion von Loyalität, von Akzeptanz und Konsens vorrangig ist, findet das Regieren wesentlich pädagogisch vermittelt statt“ (Merkens 2006, S. 8). So wird „Hegemonie [...] ein Herrschaftsmodus, der wesentlich auf politischer Führung beruht, die wiederum eine pädagogische Dimension aufweist“ (Niggemann 2022, S. 138). Die Beziehungen zwischen Herrschenden und Beherrschten werden in „hegemoniale Beziehungen von Regierenden und Regierten, von Führenden und Geführten transformiert“ (ebd.), um zur *praktischen* Nachfolge zu erziehen und Gründe wie Begründungen zur freiwilligen Nachfolge anzubieten. Das pädagogische Verhältnis zwischen Führenden und Geführten, zwischen Regierenden und Regierten wird zum dynamischen Strukturverhältnis zwischen allen Gruppen innerhalb der Hegemonie, zur inneren Struktur, also der Art und Weise, ihre Relationen zu realisieren:

„Dieses Verhältnis existiert in der ganzen Gesellschaft in ihrer Gesamtheit und für jedes Individuum in Bezug auf andere Individuen, zwischen intellektuellen und nicht-intellektuellen Schichten, zwischen Regierenden und Regierten, zwischen Eliten und

3 Bereits in der Wortbedeutung von Pädagogik ist die heute vernachlässigte Form der Führung durch ungekanntes Gebiet und Wissen enthalten.

Anhängern, zwischen Führenden und Geführten, zwischen Avantgarde und dem Gros der Truppen. Jedes Verhältnis von Hegemonie ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10/II § 44)

Merkens betont die Bedeutung privater Initiativen, die mit politisch-pädagogischen Regierungsformen des Staates gekoppelt werden und einen arbeitsteiligen Gesamtzusammenhang mit den klassischen Bildungsinstitutionen Familie, Schule, Universität usw. bilden. Dazu bedarf es einer staatlichen Formierung hegemonialer Herrschaft, die im Fordismus nach dem ersten Weltkrieg zuerst in Amerika und ab 1945 auch in Europa die zwei großen Terrains des Staates, die „Superstrukturen“ errichtet (Barfuss 2002, S. 73; vgl. Barfuss/Jehle 2017).

3. Der liberale Staat erzieht

Ausgangspunkte eines anderen Staatsverständnisses finden sich nach Gramsci vor allem durch die Kritik der Begrenzung liberaler Staatstheorien, der Analyse des Scheiterns von Strategien sozialistischer Politik mittels einer neuen Konzeption von Hegemonie und der Bedeutung der Zivilgesellschaft (Barfuss 2002, S. 31; Demirović 2007, S. 30).⁴ Mit dem integralen Staat gelingt es, Hegemonie als pädagogisches Binnenverhältnis zu organisieren, das auf arbeitsteiligen Funktionsweisen und politisch-sozialen Sphärenteilungen basiert. Zu den wichtigsten Aktivitäten zählt die Erziehungsfunktion, in der die Bevölkerung in Gruppen unterschieden und in Beziehung zu den Interessen der herrschenden Gruppen (Gramsci 1991 ff., S. 1043, H8 § 179) angeordnet wird. Sie wird so der demokratischen Form der Politik unterworfen, ihren Aushandlungen, Verfahren und Routinen. So werden Erziehungsfunktionen negativ durch den Staat „im engeren Sinn“ ausgeübt, dem institutionalisiert politischen Teil der Gesellschaft wie Parlament, Regierung, Polizei und Justiz. Zugleich gehen Erziehungsfunktionen produktiv und positiv von Bildungsinstitutionen sowie den sie umgebenden Feldern nonformaler und informeller Bildungspraktiken aus, aber über sie hinaus. Denn „in Wirklichkeit zielt darauf [auf die Erziehungsfunktion, Anm. J.N.] eine Vielzahl anderer sogenannter privater Aktivitäten und Initiativen, die den Apparat der politischen und kulturellen Hegemonie der herrschenden Klassen bilden“ (ebd.). Staatliche Funktionen sind weder auf die Verwaltung, Polizei,

4 „Im Osten war der Staat alles, die Zivilgesellschaft war in ihren Anfängen und gallertenhaft; im Westen bestand zwischen Staat und Zivilgesellschaft ein richtiges Verhältnis, und beim Wanken des Staates gewährte man sogleich eine robuste Struktur der Zivilgesellschaft. Der Staat war nur ein vorgeschobener Schützengraben, hinter welchem sich eine robuste Kette von Festungen und Kasematten befand; von Staat zu Staat mehr oder weniger, versteht sich, aber gerade dies verlangte eine genaue Erkundung nationaler Art“ (Gramsci 1991 ff., S. 874, H7 § 16).

Justiz, Parlament noch auf Bildungsinstitutionen wie Schule und Universität beschränkt. Der Staat differenziert sich durch Verfahren aus, in denen die Kompromissbildungen zwischen konkurrierenden Kräften (also Gruppen, Bündnisse, Parteien) in einer spezifischen Weise herausgebildet werden. Die Gewaltenteilung verläuft in dieser Hinsicht quer zur gesamtgesellschaftlichen Arbeitsteilung. Der Zusammenhang von Hegemonie und Staat lässt sich verkürzt in der Formel zusammenfassen: „[...] ,Staat=politische Gesellschaft + Zivilgesellschaft, das heißt, Hegemonie, gepanzert mit Zwang“ (Gramsci 1991 ff., S. 783, H6 § 88). Als erweiterter oder integraler Staat ist er weder nur Apparat noch Maschine oder Werkzeug, sondern von zivilen Terrains und Feldern umgeben, die er rahmt bzw. autorisiert. Der integrale Staat beinhaltet die zivile Gesellschaft (*società civile*), die Zivilgesellschaft, die Gramsci systematisch von der bürgerlichen Gesellschaft (*società borghese*) unterscheidet. Sie ist zwischen „der ökonomischen Struktur und dem Staat mit seiner Gesetzgebung und seinem Zwang“ (Gramsci 1991 ff., S. 1267, H10/II § 15) angesiedelt und enthält eine intermediäre Sphäre zwischen den Einzelinteressen der Bürger:innen und der staatlichen Souveränität mit ihrer Gesetzgebung und Gewaltausübung (vgl. Demirović 2007, S. 24f.). Mit dem Begriff der Zivilgesellschaft weist Gramsci darauf hin, dass private Interessenvermittlung und -verallgemeinerung zum integralen Bestandteil staatlicher Regulierung werden. Sie sollten nicht, wie in liberalen Theorien von Staat oder Bildung, als „kritische Öffentlichkeit“ idealisiert werden. Erst wenn eine solche integrale Form der Staatlichkeit sich etabliert hat, kann von Hegemonie gesprochen werden: „Die spezifische Art und Weise der Herrschaftsausübung in der Zivilgesellschaft ist die Hegemonie“ (Demirović 2007, S. 25). Der Zwang schütze zwar die Zivilgesellschaft, aber determiniert nicht alle Prozesse in ihr. Zwang ist nicht nur mit der Staatsgewalt zu identifizieren, sondern „eher die schützende Außenseite“ (ebd.). Die Zivilgesellschaft ermöglicht die produktive

„Erziehungs- und Bildungsaufgabe des Staates, der immer das Ziel hat, neue und höhere Zivilisationstypen zu schaffen, die ‚Zivilisation‘ und die Moral der breitesten Volksmassen den Erfordernissen der ständigen Entwicklung des ökonomischen Produktionsapparates anzupassen, folglich auch physisch neue Menschheitstypen herauszuarbeiten.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1544, H13 § 7)

In demokratischen Gesellschaften wird die Erziehung der Bürger:innen durch den Staat zu einer seiner wichtigsten Reproduktionsfunktionen, unter den Prämissen formaler und juristischer Gleichheit. Durch strukturelle Zwänge, Disziplin, Strafe und Exklusion wird zudem indirekt „erzogen“. Eine Pädagogik für die „Massen“ (vgl. kritisch dazu Castro Varela in diesem Band) benötigt formal freie Bürger:innen, die Rechte haben und sich als demokratische, mündige Staatsbürger:innen beteiligen, das „passive“ konformistische Mitmachen eingeschlossen. Gramsci beschreibt die Zivilgesellschaft als Gewebe von Terrains,

auf denen in relativer Autonomie um Konsens und Hegemonie gerungen wird. Wer führt und wer sich anführen, leiten oder erziehen lässt, bespielt die Terrains von Positionen aus, von denen ungleich um Konsens und Hegemonie gerungen wird. Grenzen zwischen privat und öffentlich sind darin umstrittener Gegenstand und ihre Begrenzung. An einer Vielzahl von kulturellen Aktivitäten werden die kollektiven Normen, Maßstäbe und Gewohnheiten ausgebildet, die von den Intellektuellen der herrschenden Klassen als Lebensweise, als Konformismen und Konventionen in den „jeweiligen Überbauten“ (Gramsci 1991 ff., S. 1561, H13 §7) praktiziert werden. Sie sind beispielgebend wie orientierend, aber wirken auch organisch, indem sie Gruppen nach innen und im Feld positionieren (vgl. Barfuss 2002). Da es sehr viele dieser Ebenen in den verschiedenen Überbauten gibt und die Gliederung komplex ist, können durch diverse Kanäle und Wege auch Intellektuelle der Subalternen Herrschaftsaufgaben übernehmen, „Karriere machen“ und aufsteigen. Gramsci spricht zwar metaphorisch, aber ernsthaft vom Übergang vom „Bewegungskrieg zum Stellungskrieg“ (Niggemann 2022, S. 147), um die Herausforderungen und Kosten zu beschreiben, die eine Aufrechterhaltung hegemonialer Herrschaft materiell und ideologisch mit sich bringen. Das Versprechen auf Aufstieg und die reale Integration sind ein zugleich stabilisierendes und dynamisierendes Moment des Konsenses wie praktische Kompromissbildung. Sie bieten aber auch Möglichkeiten der Verweigerung und Aufkündigung, der Infragestellungen und Grenzverschiebungen. Hegemonie wird durch Unmengen kleinerer und größerer Vereinheitlichungen und Wiederaufspaltungen, Übersetzungen, Transmissionen, Überbrückungen sowie Ein- und Ausschlüsse produziert. Ideen können zu einer Philosophie (einer praktischen Weltauffassung) verdichtet werden. Sie können verschwinden, unsichtbar gemacht oder ignoriert werden. So wird insbesondere die Frage nach den sozialen Kosten subjektiver Privilegien ignoriert (vgl. hierzu Niggemann 2020). Aus privaten Initiativen entstehen gesellschaftliche Erziehungsfunktionen, die wiederum bis ins Private zurückwirken. In diesem Sinne sind private Organisationen und Gruppen wie Stiftungen oder NGOs an der Verbreitung von Denkweisen, Handlungsmöglichkeiten, Gewohnheiten usw. beteiligt. Im integralen Staat entstehen Formen erzieherischen Handelns, die „auf die Hervorbringung von moralischen Einstellungen, Kompetenzen und Fertigkeiten gerichtet“ (Merkens 2006, S. 9) sind. Der bürgerliche Staat wird ein Staat, der erzieht und bildet, indem er über vielfältige Hegemonialapparate⁵ pädagogisch in die Zivilgesellschaft hineinregiert und von ihr ausgehend reguliert, indem er „Reformen im Bereich der Sitten, der Gebräuche und Einstellungen erzieherisch anleitet“ (ebd.). Das erzieherische Verhältnis ist tatsächlich grundlegend für Gramscis Konzept des integralen Staates, weil es „eine herausragende politische Regulationsweise“ (Merkens 2006, S. 10) ermöglicht.

5 Zur Diskussion um „Hegemonieapparate“ vgl. Bollinger/Koivisto (2001).

Der liberale erzieherische Staat nutzt die Aushandlungen der Transformation des gesellschaftlichen Konsenses, um „die Moral der breitesten Volksmassen den Erfordernissen der ständigen Entwicklung des ökonomischen Produktionsapparates anzupassen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1548, H13 § 11). Menschen sollen im Durchschnitt erwartbar, planbar und gewohnheitsmäßig die an sie gestellten Anforderungen erfüllen. Das Sprechen von „Menschentypen“ ist analytisch und nicht als essentialistische Definition zu verstehen und auf die wiederholte Neuausrichtung der Umarbeitung neuer Anforderungen bezogen. Menschen sollen sich physisch, psychisch, emotional und kognitiv *im Durchschnitt* in die je *zeitgenössischen* Formen des Konformismus einarbeiten (Barfuss 2002, S. 31). Weltauffassungen stellen keine statischen Formen dar, sondern werden permanent und massenhaft angeeignet, wie sie ein Bestandteil von sozialen Selbstverständigungsprozessen werden, um „eine Verbindung des Individuums zu einem geschichtlichen Prozess kultureller Vereinheitlichung herzustellen“ (Barfuss 2002, S. 32). Der negativen Erziehungsfunktion des Staates im engeren Sinne tritt die positive Erziehungsfunktion zur Seite, die Enkulturation durch die Institutionen, Bereiche und Rituale in der Zivilgesellschaft: „in Gestalt der öffentlichen Meinung [ist] die Zivilgesellschaft zum erweiterten Schauplatz der Konformierung geworden“ (Barfuss 2002, S. 31). Diese Umarbeitung von Lebensweisen findet über pädagogische Anleitung, Wiederholung, Planung und Strukturierung statt: „In Wirklichkeit muss der Staat als ‚Erzieher‘ aufgefasst werden, insofern er gerade danach strebt, einen neuen Typus oder ein neues Niveau der Zivilisation zu schaffen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1548, H13 § 11).

Die Aufgabe, die Erziehungsfunktion mit den Distinktionskämpfen von sozialen Gruppen zu verbinden, die Gruppenidentitäten und ihre Grenzen innen wie außen, ihre Positionen, Gewohnheiten und Identitäten zu organisieren und politisch zu bilden, schreibt Gramsci den Intellektuellen zu. Er geht weit weg von einer Auffassung der Intellektuellen als unabhängiger Geistesheroen. Die Intellektuellen sind bei Gramsci keine Kategorie der Identität, sondern Kategorie für eine soziale Funktion. Sie besteht darin, Gruppen zu bilden und zu führen, indem sie im Prozess der Ausarbeitung partikulare Interessen konsensual verallgemeinern (vgl. Buttigieg 2002). Für Gramsci sind es die organischen und traditionellen Intellektuellen, die Lebensweisen mit Begriffen, Theorien und Praktiken ausarbeiten, zu ihnen führen und anhand ihrer Prämissen erziehen. Organisch sind sie, wenn sie neue Perspektiven und Identitäten entwickeln, die einer Gruppe Wachstum, Veränderung und Transformation ermöglichen. Traditionell sind alle, die am tradierenden Erhalt der gesellschaftlichen Ungleichheit festhalten, Kanon konservieren statt entwickeln und keine neuen Stimmen in ihn aufnehmen. Gramscis Intellektuelle ringen um Philosophien und Ideologien, die sie arbeitsteilig ausarbeiten und aus denen sie für Gruppen ein Bewusstsein über ihre historische Aufgabe und Funktion erarbeiten. Nicht zuletzt geht es darum, was als wahr und objektiv gilt und was an ideologischen Deutungsrahmen real

angeeignet und somit praktisch wirksam wird: es geht um Repräsentationen, wie es Stuart Hall nennen wird. Hegemonie entsteht und reproduziert sich durch und als politische Führung von Gruppen, die mit pädagogischer Autorität ihre Differenzen politisch-pädagogisch ausarbeitet (Niggemann 2022, S. 195, 244). Um Gramscis pädagogische Auffassung von Intellektuellen zu verstehen, gehe ich nachfolgend genauer auf sie ein.

4. Pädagogische Autorität und (organische) Intellektuelle

In den Briefen an seine Familie und an seine Schwägerin, Tanja Schucht (vgl. Apitzsch/Kammerer/Natoli 2008; Apitzsch in diesem Band), findet sich auf einer Themenliste an erster Stelle der Hinweis, dass Intellektuelle eine „Kaste und kein mit organischen Funktionen ausgestattetes Glied des Volkes selbst“ (Gramsci 1991 ff., S. 2044, H21 §5) sind. Hier klingt an, wie Gramsci später in den Hefen die Unterscheidung in traditionelle und organische Intellektuelle markieren wird: indem er die traditionellen Intellektuellen als diejenigen definiert, die sich mit Korpsgeist einer Tradition (beispielsweise dem humanistischen Bildungsideal) verpflichtet sehen und den Allgemeinheitsanspruch von bürgerlicher Kultur und Bildung tradieren und verwalten (kritisch dazu: Apitzsch 1993). Gramsci schlüsselt die Funktion von Intellektuellen quer zu diesem Korpsgeist und analytisch anhand der Trennung von Hand- und Kopfarbeit sowie der globalen Arbeitsteilung und Alphabetisierung auf:

„Wie die manuelle Tätigkeit intellektuelle, enthält die intellektuelle Arbeit körperliche Momente. Auch Arbeitende denken und haben einen Begriff von der Welt; doch werden sie gleichzeitig auch in dieser kulturellen Hinsicht enteignet und beherrscht.“ (Demirović/Jehle 2004, S. 1274)

Gramsci akzentuiert die Analyse in Richtung der „gesellschaftsbildenden Funktion von Intellektuellen“ (ebd.) und stellt rhetorisch die Frage: „Sind Intellektuelle eine autonome und unabhängige Gruppe oder hat jede gesellschaftliche Gruppe ihre eigene spezielle Kategorie von Intellektuellen?“ (Gramsci 1991 ff., S. 1497, H12 §1). Sie sind weder auf ihre ökonomische Position beschränkt noch unabhängig von ihr, sondern existieren in Bezug zu den Gruppen, denen sie angehören oder die sie repräsentieren. Für Gramsci sind alle Menschen Intellektuelle bzw. Philosoph:innen, da „schließlich jeder Mensch [...] teilhat an einer Weltanschauung und daher dazu beiträgt, sie zu erhalten, sie zu modifizieren, das heißt neue Auffassungen zu schaffen“ (Gramsci 1991 ff., S. 528, H4 §51). Hirschfeld definiert im Anschluss intellektuelle Tätigkeiten als spezifische gesellschaftliche Funktionen (2007, S. 104, 106). In *allen* gesellschaftlichen Gruppen bilden sich Intellektuelle zur Wahrnehmung dieser Funktion aus.

„So bilden sich historisch spezialisierte Kategorien zur Ausübung der intellektuellen Funktion, sie bilden sich in Verbindung mit allen gesellschaftlichen Gruppen, insbesondere aber in Verbindung mit den wichtigsten gesellschaftlichen Gruppen, und sie erfahren besonders weitgehende und komplexe Ausformungen in Verbindung mit der herrschenden gesellschaftlichen Gruppe“ (Gramsci 1991 ff., S. 1500, H12 § 1).

Ihre Aufgabe ist, in einer sozialen Gruppe *Homogenität* und *Bewusstsein* über ihre Position, Möglichkeiten und Funktion im ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Bereich der Gesellschaft herzustellen. Intellektuelle erfüllen theoretisch nicht nur in der Kultur, sondern in der Zivilgesellschaft und der politischen Gesellschaft eine organisierende Funktion. Sie bilden die Kultur als widersprüchliche Einheit von Produktions- und Lebensweise in einer Gesellschaftsformation zu einem bestimmten Zeitpunkt. Intellektuelle erfüllen eine organische Funktion, wenn sie nicht im Spezialist:innentum bestimmter Wissensbereiche befangen bleiben, sondern bestehende und neue „Wahrheiten kritisch [...] verbreiten“ (Gramsci 1991 ff., S. 1377, H11 § 12). Erst wenn sie in die Lage kommen, als „Organisator[en] einer neuen Kultur“ (Gramsci 1991 ff., S. 1497, H12 § 1) zu fungieren, arbeiten sie an der Herstellung und Etablierung einer neuen „intellektuellen und moralischen Ordnung“ (Gramsci 1991 ff., S. 1377, H11 § 12) mit und werden zu dauerhaft Überzeugenden:

„Wie andere die materielle Produktion bestimmende Gruppen schafft es sich ‚organisch eine oder mehrere Schichten von Intellektuellen, die berufen sind, ‚die günstigsten Bedingungen für die Ausdehnung der eigenen Klasse‘ herzustellen und als ‚Organisator der Gesellschaft im Allgemeinen‘ zu wirken.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1497, H12 § 1)

Erst pädagogische Autorität ermöglicht organischen Intellektuellen diese bewusstseins- und gruppenbildende Tätigkeit. Wenn der säkulare Glaube an sie adressiert wird, dass sie das Richtige tun und dazu in der Lage bleiben, verknüpfen sie praktisch Herrschen und Führen. Sie deuten Hegemonie pädagogisch aus, im Sinn einer *Philosophie*, einer Auffassung von Sinn, Bedeutung und Richtung des eigenen Handelns. Pädagogische Autorität ist verliehener Glaube und delegierte Macht, der die Legitimität und Wirkung ihrer Führung verbürgt. Pädagogische Autorität ist der Modus, um das Verhältnis von Herrschen und Führen politisch-pädagogisch zu regulieren, gruppenspezifisch auszuarbeiten und es für und als Bestandteil einer Gruppe in den Hegemoniekämpfen zu verallgemeinern (vgl. Niggemann 2022). So wird ein komplexes gesellschaftliches Feld von hierarchisierten intellektuellen Tätigkeiten und Funktionen sichtbar, die eine pädagogische Dimension beinhalten, in der und mit der sie die Interessenverhandlungen mediatisieren. Gruppen werden nach innen und außen gemäß der ihnen zugewiesenen Handlungsprämissen angeleitet und geführt. Ihre Identität

und ihr Bewusstsein werden konstant bearbeitet, die Abgrenzungen zu den anderen erklärt und gerechtfertigt, ästhetische und kulturelle Präferenzen kultiviert, Rituale und Gewohnheiten entworfen usw. „Eines der bedeutendsten Merkmale jeder Gruppe, die sich auf die Herrschaft hin entwickelt, [ist] ihr Kampf um Assimilierung und ‚ideologische‘ Eroberung der traditionellen Intellektuellen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1500, H12 §1). Gramsci verwendet die Metaphern „Bewegungs- und Stellungskrieg“, um die unterschiedlichen Strategien innerhalb einer und zwischen mehreren Gruppen als Kämpfe um die Gestalt einer historisch-spezifischen Gesellschaftsformation zu beschreiben. Weil sie die Hegemonie auf dem Terrain der zivilgesellschaftlichen Konsensbildung alltäglich organisieren, *führen* sie im Sinne ihrer Politik. Oft gerade vor allem dort, wo Neutralität behauptet wird. Ziel der Praxis organischer Intellektueller ist die Produktion von gesellschaftlichem Konsens *durch* die pädagogische Bearbeitung des Alltagsverständes der Angehörigen einer Gruppe, indem sie Weltauffassungen, Denkweisen, Selbstverhältnisse und Normalitäten ausarbeiten. Organische Intellektuelle docken an bestehende Praktiken der Selbstvergewisserung und -verortung, an Denkweisen, ideologischen Formen und ausgearbeiteten Weltauffassungen an. Sie gehen über etablierte und festgefahrene Auffassungen und Sichtweisen hinaus. Sie kümmern sich nicht nur um das Denken. Ihre Wirkung entfaltet sich in der Gruppenbildung, die nicht auf Kommandostrukturen basiert, „sondern in der aktiven Einmischung ins praktische Leben, als Konstrukteur, Organisator, ‚dauerhaft Überzeugender‘, weil nicht bloßer Redner – und gleichwohl dem mathematisch-abstrakten Geist überlegen; von der Technik-Arbeit gelangt er zur Technik-Wissenschaft und zur geschichtlichen humanistischen Auffassung, ohne die man ‚Spezialist‘ bleibt und nicht zum ‚Führenden‘ (Spezialist + Politiker) wird“ (Gramsci 1991 ff., S. 1532, H12 §3). Diese Aufgabe möchte ich nun erläutern, weil sie zeigt, wieso jedes Verhältnis von Hegemonie ein pädagogisches ist: als gruppenbildende Arbeit am Alltagsverstand durch organische Intellektuelle mittels pädagogischer Autorität.

5. Den Alltagsverstand bearbeiten

Das deutsche Wort Alltagsverstand birgt ein Übersetzungsproblem. Gramsci greift mit dem italienischen Begriff *senso commune* auf einen antiken Terminus zurück, der im englischen und romanischen Sprachraum unproblematisch ist, weil er nicht die deutschsprachigen Konnotationen des „gesunden Menschenverstandes“ evoziert. Wie Peter Jehle bemerkt, oszillieren in der deutschen Tradition Varianten der Unterscheidung von „gemeinem“ und „gesundem“ Sinn. Alternativ wurde der lateinische Terminus unübersetzt wiedergegeben. Ausgangspunkt für Gramscis Bestimmung des Alltagsverstandes ist seine alternative Auffassung der Philosophie:

„Man muss das weitverbreitete Vorurteil zerstören, die Philosophie sei etwas sehr Schwieriges aufgrund der Tatsache einer bestimmten Kategorie von spezialisierten Wissenschaftlern oder professionellen und systematischen Philosophen.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1375, H11 § 12).

Der Alltagsverstand ist die spontane Philosophie eines und einer jeden, zugleich individuell und als zu Gruppen zugehörnde Subjekte. Er ist die Auffassung des „Masse-Menschen“, die „Philosophie der Nicht-Philosophen“ (vgl. Gramsci 1991 ff., S. 1339, H10/II § 48), die Gesamtheit der Bestandteile des Alltagsbewusstseins. Er ist ein Konglomerat diverser Versatzstücke aus Religion, Philosophie, Aberglaube, Folklore und Ideen in den ungleichzeitigen Einstellungen von Menschen.

„Man muss daher vorab zeigen, dass alle Menschen ‚Philosophen‘ sind, indem man die Grenzen und Wesenszüge dieser ‚spontanen Philosophie‘ definiert, die ‚jedermann‘ eigen ist, nämlich der Philosophie, die enthalten ist: 1. in der Sprache selbst, die ein Ensemble von bestimmten Bezeichnungen und Begriffen ist und nicht etwa nur von grammatikalisch inhaltsleeren Wörtern; 2. im Alltagsverstand und gesunden Menschenverstand; 3. in der Populärreligion und folglich auch im gesamten System von Glaubensinhalten, Aberglauben, Meinungen, Sicht- und Handlungsweisen, die sich in dem zeigen, was allgemein ‚Folklore‘ genannt wird.“ (ebd.)

Der Alltagsverstand in seiner Widersprüchlichkeit hat eine rationale Seite, die Gramsci als „gesunden Menschenverstand“ (*buon senso*), den kritischen und spontan-experimentellen Teil des Alltagsverstands bezeichnet, den „gesunde[n] Kern [...], das was eben gesunder Menschenverstand genannt werden könnte und das es verdient, entwickelt und einheitlich und kohärent gemacht zu werden“ (Gramsci 1991 ff., S. 1379, H11 § 12). Der „gesunde Menschenverstand“ ist gewissermaßen das ihm selbst innewohnende Korrektiv des Alltagsverstandes, der sich nicht von „pseudowissenschaftlichen metaphysischen Grübeleien und Spitzfindigkeiten usw. ablenken“ lässt (Gramsci 1991 ff., S. 1338, H10/II § 48). Die spontane „Philosophie der Nicht-Philosophen“ enthält neben einer ungeordneten Übernahme vergangener Überzeugungen und Glaubenssätze auch eine Eigensinnigkeit, auf kluge und mit Anderen kooperierende Weise mit dem Leben fertig zu werden (vgl. Gramsci 1991 ff., S. 1339, H10/II § 48). Die vormaligen positiven Aspekte des Alltagsverstandes können verhärten und zu versteinerten Glaubenssätzen und Binsenweisheiten werden, die die Aspekte des gesunden Menschenverstandes als aktive Arbeit am Bewusstsein zugunsten doktrinäer Einstellungen und Überzeugungen amalgamieren. Die Bearbeitung des Alltagsverstandes wird durch die pädagogisch fundierten Führungsverhältnisse organischer Intellektueller zu den Gruppen und den Konflikten zwischen ihnen geleistet. Entscheidend bleibt, Alltagsverstand und Kohärenzarbeit nicht auf

Bewusstseinsbildungsprozesse zu beschränken oder als Vereinheitlichung im Sinne von Gleichmachen einzugrenzen. Im Gegenteil wäre integral zu verstehen, dass bestimmte Auffassungen mit emotionalen Bewertungen verbunden sind (vgl. Niggemann 2022, S. 249; Sonderegger 2019), die sich im Kontext gruppen-spezifischer Auseinandersetzungen in Hegemonieverhältnissen realisieren.

6. Führung, die dauerhaft überzeugt

Der Alltagsverstand ist der Eingriffspunkt politisch-pädagogischer Arbeit an Hegemonie. Durch die Eingebundenheit in ökonomische, politische, ideologische und kulturelle Reproduktionsanforderungen ist das pädagogische Verhältnis als Führung auf der Basis oder zur Herstellung von Konsens das zentrale Moment der Legitimation von Herrschaft. Es ist der praktische Modus des Verhandeln von Kompromissen und Interessen unter der Führung der dominanten Gruppen, die ihre Maßstäbe so verallgemeinern. Daher wird die Aufgabe, zu führen, ihnen auch von den Beherrschten übertragen. Ihnen wird legitime Autorität verliehen, insofern es ihnen gelingt, ihre Weltsicht, ihre Problemdefinitionen und die entsprechenden Lösungsansätze zum Handeln, Bestimmen und Befehlen ideologisch durchzusetzen.

Diese Dialektik der Pädagogik steht am Ausgangspunkt von Überlegungen zur Entwicklung und Etablierung einer Hegemoniepolitik, in der Erziehung und Bildung selbst zu zentralen Momenten des Herausforderns der Hegemonie werden. Gramsci weist die Vorstellung zurück, das pädagogische Verhältnis verlaufe linear vom Lehrsubjekt zum zu formierenden Lernobjekt. Es ist ein wechselseitiges Lehr-Lern-Verhältnis: „das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen und deshalb ist jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler immer auch Lehrer“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10/II § 44). Die dynamische Anpassung von Herrschaft und Machtausübung stellt sich als eine der wechselseitigen Konstitutionen von Austausch und Transformation im Medium pädagogischer Prozesse her. Herrschaft ist ein hierarchisches, aber wechselseitiges soziales *Praxisverhältnis* und endet nicht in den Dichotomien von oben und unten, innen und außen. Das Verhältnis von Führen und Geführt-Werden wird als pädagogisches Praxisverhältnis zur zentralen Form hegemonialer Herrschaft. Die subalternen Gruppen sind konstitutiv für die Vermittlung und Dialektik von Führung und Erziehung in den zivilgesellschaftlichen Instanzen und sind nicht nur Objekte von Politik (vgl. Balibar/Spivak 2016, S. 868; Srivastava/Battacharya 2013, S. 8). Führung organisiert Zustimmung auch entlang der Widerstands- und Verhandlungspraxen der Subalternen. Nicht zuletzt ist die ‚Erfolgsgeschichte‘ bürgerlicher Hegemonie auch eine der Übernahme von

(Intellektuellen aus den Reihen der) Subalternen, der Integration und des Einverleibens von Kritik. Es gibt immer eine „prinzipielle Instabilität jeder Form hegemonialer Herrschaft“ (Srivastava/Battacharya 2013, S. 14, übers. JN). Hegemonie ist also ein umkämpftes soziales Praxisverhältnis, in dem die Vorherrschaft durch Führung von Widersprüchen, Brüchen und periodischen Krisen (auch) von der Politik oppositioneller Bewegungen durchdrungen ist. „Denn Hegemonie ist [...] ein widersprüchlicher Verallgemeinerungsprozess von Interessen“ (Demirović 2001, S. 61).

Mit ihrer Verbreitung ist Gramscis Beobachtung verbunden, dass es für die verschiedenen Gruppen und Kontexte eigene Formen der Konsensbildung und dementsprechend eine die Gruppen spezifisch adressierende Pädagogik braucht. Nicht alle Gruppen erlangen ihre Überzeugungen wie die führenden Klassen durch die enorme Ausweitung von Hegemonieapparaten, Rationalisierung formaler Bildung, wissenschaftlich-theoretischem Wissen und „rationaler“ Willensbildung unter Abspaltung der emotionalen Erkenntnisdimension. Gramsci warnt vor dem aufklärerischen bzw. aufgeklärten Irrtum, dass sich Menschen nur durch die Mittel bürgerlicher Selbstverständigung (Lektüre, Diskussion, Theater, Kunst) ihre Meinung, Geschmacks- oder moralischen Urteile bilden.

7. Back to the future

Im Moment, wo Hegemonie schwindet, werden die unsichtbaren Mechanismen ihres Funktionierens neu verhandelt oder gewaltsam ignoriert. Angesichts multipler globaler Krisen und dem Aufstieg des radikalen Autoritarismus als schlechter Krisenlösung wäre zu überlegen, welche Einsichten in den politisch-pädagogischen Charakter von Hegemonie die Möglichkeiten einer anderen Antwort bieten. Die vielfältigen Formen alltäglicher Kooperationen und Spezialisierungen mögen nicht in einen hegemonialen Konsens eingebunden werden, bieten aber Ansatzpunkte für eine kritische Pädagogik im Plural. Wo Hegemonie von Gewalt abgelöst wird, wird es wieder wichtig, Position zu beziehen und Haltung zu zeigen. Aus einer Sorge um die Zukunft können neue Ideen und Politiken entstehen, die die Endlichkeit von Ressourcen und die wechselseitige Abhängigkeit anders bewerten und bearbeiten, als es ein auf den Erhalt von Herrschaft angelegter erzieherischer Staat vermag. Von ihrer Verwobenheit ausgehend, also von der Pädagogik aus in die Politik zu denken könnte ein Weg sein, von Gramsci zu lernen, wie sich eine andere Welt bilden lässt und inwiefern es sinnvoll wäre, eine politische Pädagogik zu entwerfen, die Gerechtigkeit und Sorge in ihr Zentrum stellt, statt eine Politik zu ignorieren, die Pädagogik in die Neutralität zwingt, damit am Unrecht teilhat.

Literatur

- Apitzsch, Ursula (Hrsg.) (1993): Neurath, Gramsci, Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung (Argument. Sonderband; N.F., 207). Berlin und Hamburg: Argument.
- Apitzsch, Ursula/Kammerer, Peter/Natoli, Aldo (Hrsg.) (2008): Antonio Gramsci – Gefängnisbriefe II. Hamburg: Argument.
- Audehm, Kathrin/Niggemann, Jan (2022): Pädagogische Autorität. In: Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 98, H. 3, S. 337–350, <https://doi.org/10.30965/25890581-09703054>
- Balibar, Étienne/Spivak, Gayatri Chakravorty (2016): An interview on subalternity (published in partnership with Éditions Amsterdam), Cultural Studies 30, H. 5, S. 856–871, <https://doi.org/10.1080/009502386.2016.1168116>
- Barfuss, Thomas (2002): Konformität und bizarres Bewusstsein. Zur Verallgemeinerung und Veraltung von Lebensweisen in der Kultur des 20. Jahrhunderts. Hamburg: Argument.
- Barfuss, Thomas/Jehle, Peter (2017): Antonio Gramsci zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Bollinger, Stefan/Koivisto, Juha (2001): Hegemonieapparate. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.): Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus Bd. 5, Berlin und Hamburg: Argument, Sp. 1258–1270.
- Borg, Carmel/Buttigieg, Joseph/Mayo, Peter (Hrsg.) (2002): Gramsci and Education. Lanham MD: Rowman & Littlefield.
- Buttigieg, Joseph (2002): Education, the Role of Intellectuals, and Democracy: A Gramscian Reflection. In: Borg, Carmel/Buttigieg, Joseph/Mayo, Peter (Hrsg.): Gramsci and Education. Lanham MD: Rowman & Littlefield, S. 121–132.
- Candeias, Mario (2007): Gramscianische Konstellationen. Hegemonie und die Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen. In: Merkens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Hamburg: Argument, S. 15–32.
- Castro Varela, María do Mar/Niggemann, Jan (2018): „back to the future“ – Anmerkungen zu den Un_Möglichkeiten sozialistischer Bildung. In: Engelmann, Sebastian/Pfützner, Robert (Hrsg.): Sozialismus & Pädagogik. Verhältnisbestimmungen und Entwürfe. Bielefeld: transcript, S. 257–274.
- Demirović, Alex (1989): Die hegemoniale Strategie der Wahrheit. Zur Historizität des Marxismus bei Gramsci. In: Bensussan, Gérard/Barben, Daniel (Red.): Die „Linie Luxemburg – Gramsci“. Zur Aktualität und Historizität marxistischen Denkens (AS 159). Berlin und Hamburg: Argument, S. 69–89.
- Demirović, Alex (2001): Hegemoniale Projekte und die Rolle der Intellektuellen. In: Das Argument 43, H. 1, S. 59–65.
- Demirović, Alex (2007): Politische Gesellschaft – zivile Gesellschaft. Zur Theorie des integralen Staates bei Antonio Gramsci. In: Buckel, Sonja/Fischer-Lescano, Andreas (Hrsg.): Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis. Baden-Baden: Nomos, S. 19–43.
- Demirović, Alex (2013): Ist der Neoliberalismus hegemonial? Gramscis Hegemoniekonzept und Sicherheit als Herrschaftsform. In: Widerspruch. Beiträge zu sozialistischer Politik, 32, H. 62, S. 127–139.
- Demirović, Alex/Jehle, Peter (2004): Intellektuelle. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Bd. 6/II: Imperium – Justiz. Berlin: Argument, Sp. 1267–1286.
- Fiori, Giuseppe (2013): Das Leben des Antonio Gramsci. Eine Biographie. Berlin: Rotbuch.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe in 10 Bänden. Hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (1987/2017): Gramsci and us. In: Marxism Today, June 1987, S. 16–21. www.versobooks.com/blogs/2448-stuart-hall-gramsci-and-us (Abfrage: 13.07.2022)
- Hall, Stuart (1996/2005): Gramsci's relevance for the study of race and ethnicity. In: Morley, David/Kuan-Hsing, Chen (Hrsg.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London: Routledge, S. 411–441.
- Hirschfeld, Uwe (2007): Mit Gramsci die Politik Sozialer Arbeit verstehen. In: Merkens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. (AS 305) Hamburg: Argument, S. 98–109.

- Ludwig, Gundula (2011): *Geschlecht regieren. Zum Verhältnis von Staat, Subjekt und heteronormativer Hegemonie*. Frankfurt/Main: Campus.
- Mayo, Peter (2010): Gramsci, die Südfrage und der Mittelmeerraum. In: *Das Argument*, 288, H. 4/5, S. 133–141.
- Mayo, Peter (2016): *Hegemony and Education Under Neoliberalism: Insights from Gramsci* (Routledge Studies in Education, Neoliberalism, and Marxism). London u. a.: Routledge.
- 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, S. 4–24.
- Niggemann, Jan (2020): Zuhause im dazwischen: Theorie als Dialog von Erfahrung. In: Altieri, Riccardo; Hüttner, Bernd (Hrsg.): *Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte, Bewältigungsstrategien und Zukunftsfragen*. BdWi-Verlag: Marburg, S. 181–198.
- Niggemann, Jan (2022): *Der diskrete Charme der Autorität? Elemente (pädagogischer) Autorität und Autorisierungen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sauer, Birgit (2022): „Krise der Männlichkeit? Krise der Demokratie. Anti-Gender-Mobilisierung im Kontext eines autoritären politischen Projekts der politischen Rechten“. policyblog.uni-graz.at/2022/06/krise-der-maennlichkeit-krise-der-demokratie-anti-gender-mobilisierung-im-kontext-eines-autoritaeren-politischen-projekts-der-politischen-rechten/ (Abfrage: 23.06.2023).
- Srivastava, Neelam/Battacharya, Baidik (Hrsg.) (2013): *The Postcolonial Gramsci*. London: Routledge.
- Sonderegger, Ruth (2019): *Vom Leben der Kritik: kritische Praktiken–und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung*. Wien: zaglossus.

Teil II

Historisieren, rezipieren

Dachbodenfundstücke

Ein fiktives Gespräch mit Jan Niggemann über Stationen der deutschsprachigen Gramsci-Rezeption

Uwe Hirschfeld und Anna Chiara Mezzasalma

Uwe Hirschfeld und Anna Chiara Mezzasalma im fiktiven Gespräch mit Jan Niggemann. Die aufgeführten Personen sind real, aber der Dialog konstruiert. Nur der Studierende Tim und die politische Bildnerin Sophie sind rein fiktive Kunstfiguren. Für jede Person lohnt sich ein Einblick in ihre Biografie, ihr Denken und ihre Politik. Aus Platzgründen werden Sie nicht einzeln vorgestellt. Ihre Positionen sind aber das Material dieser gewebten Fiktion.

Uwe Hirschfeld (UH): Auf Dachböden lagert mancherlei: alte Klamotten, Kisten, die schon immer mal sortiert werden sollten, Papierstapel, Bücher, mehr oder weniger verstaubt. Und manchmal kann man Geister treffen, nicht die muffigen aus feuchten und dunklen Kellergewölben, die gern mit Ketten rasseln, sondern die luftigen, die freien Geister, die interessante Geschichten zu erzählen haben. Einige kluge Geister kommen gleich zu Wort, in einer Geschichte, die zwar erfunden ist, aber in der viele Gesprächsteile auch Funde sind, schon mal gesagt oder geschrieben. Es geht also mehr um eine Collage, die versucht, ein paar Blicke auf die Geschichte der Gramsci-Rezeption zu werfen. Und wie das so bei Geschichten und Collagen ist: da kann keinem Anspruch auf Vollständigkeit genügt werden. Manches wurde nicht entdeckt, vieles aus einer Perspektive dargestellt, die gewiss nicht alle teilen. Angefangen hat es mit einem Gespräch der Herausgeber:innen mit Anna Chiara Mezzasalma in Wien und einer E-Mail an mich, deswegen gehen wir erstmal gemeinsam los, steigen die schmale Bodentreppe hoch und lassen den Staub in der Sonne der Erinnerung tanzen ...

Jan Niggemann (JN): Es wäre spannend, etwas über deine Gramsci-Rezeption zu erfahren. Schreibst du was? Kann ganz subjektiv sein, zum Beispiel: Wie bist du zu Gramsci gekommen, in welchem Kontext, durch welche Leute und wie hast du in seine Arbeit hineingefunden?

UH: Die Frage klingt persönlich und soll daher auch so beantwortet werden. An was Allgemeineres würde ich mich auch nicht ran wagen, da habe ich viel zu wenig Einblick dazu fragen wir später mal Anna Chiara. Die Vorbemerkung verbinde ich mit der Warnung, dass biografisches Erinnern, gerade zum Ende hin, dazu neigt, Fäden zu spinnen, die im Nachhinein zwangsläufig und nötig und

sinnvoll erscheinen. Mitnichten waren die vergangenen Gegenwarten in ihren Möglichkeiten so eindeutig und zwingend, wie das im Rückblick wohl erscheinen mag. Was denn auch für heute heißt: Vielfältig sind die theoretischen Wege (wie auch die praktischen Schritte) zu sozialistischen Gesellschaften. Aber lass uns mal suchen ... hier habe ich schon was gefunden, eine alte Ansichtskarte aus Italien. Meine erste Erinnerung an „Gramsci“ ist nämlich überraschenderweise keine Begegnung im akademischen Bereich, sondern die Verwunderung, dass es allerorts in der Toskana, wo uns die Abschlussfahrt des Oberstufen-Leistungskurses „Kunst“ 1973 hingeführt hatte, ...

JN: Du sprichst also aus einer westdeutschen Perspektive? Du kommst ja aus Kassel.

UH: Ja, richtig. Also überall waren da Straßen und Plätze nach Antonio Gramsci benannt. Durch mein Interesse am Eurokommunismus sagte mir der Name durchaus etwas, aber nix Genaueres. Doch meine Neugier war geweckt und ich suchte in den nächsten Jahren (mit Studienbeginn – Deutsch und Sozialkunde fürs Lehramt in Bielefeld, NRW) eher sporadisch denn systematisch, was es von ihm oder über ihn zu lesen gab. Das war damals nicht viel. Da gab es den von Christian Riechers herausgegebenen Sammelband (1967), den langen und seiner Zeit weit vorausscheinenden Artikel von Annegret Kramer (1975), das – zu Unrecht vergessene – Buch von Gerd Würzberg *Kultur und Politik bei Antonio Gramsci* (1978), die von Giuseppe Fiori verfasste Biografie (1979).

Es füllt sich auf dem Dachboden: Tim ist noch gekommen. Wie hat er uns gefunden? Sicherlich haben wir in der Hochschule mal über Gramsci gesprochen. Und da ist ja auch Anna Chiara Mezzasalma, freut mich, dich kennenzulernen.

Tim: Hallo zusammen. Das ist mir ehrlich gesagt gänzlich neu, dass Gramsci in der BRD erst so spät und marginal rezipiert wurde.

Anna Chiara Mezzasalma (ACM): Dazu kann ich was beitragen. „Der Fischer-Verlag schrieb 1965 einen Brief an Franco Ferri, den Direktor des Istituto Gramsci in Rom, um eine 600-seitige Anthologie sowie die Übersetzung durch den Soziologie-Studenten Christian Riechers vorzuschlagen. Hätte man das Projekt einem renommierten Intellektuellen anvertraut, wären dadurch höhere Kosten und zeitliche Verzögerungen für den Verlag mit einhergegangen, was sich Fischer für die geplante Ausgabe nicht leisten konnte. Prestige wollte man dem Band über die Person des Verfassers der Einleitung verleihen: Man dachte dabei entweder an Wolfgang Abendroth oder Jürgen Habermas. Plan des Herausgebers war es, die Ausgabe 1967 anlässlich des 30. Todestages des sardischen Denkers und Politikers zu veröffentlichen, der bis zum damaligen Zeitpunkt in Westdeutschland

so gut wie unbekannt war. Der Vertrag zwischen dem Fischer-Verlag und dem Istituto Gramsci wurde am 26. April 1965 unterzeichnet und die Ausgabe wurde so wie vereinbart 1967 veröffentlicht. Der Titel lautete *Philosophie der Praxis: Eine Auswahl mit einem Vorwort von Abendroth*“ (Mezzasalma 2017).

UH: Hinter dem Bücherregal, vor dem wir stehen, knarrt es, Staub wirbelt auf – und dann erscheint, so muss man wohl bei dem Geist eines schon vor 35 Jahren Gestorbenen sagen, Wolfgang Abendroth. Damit hatte ich ja wirklich nicht gerechnet. Abendroth war ein marxistischer Politikwissenschaftler, der nach einem ereignisreichen Leben zuletzt in Marburg gelehrt hat (vgl. Abendroth 1976). Nicht in einem Elfenbeinturm und zurückgezogen, sondern politisch engagiert hat er sich in die gesellschaftlichen Debatten eingemischt und Position bezogen. Und jetzt zündet er sich auf meinem Dachboden eine Zigarette an! Ich bin sprachlos.

Wolfgang Abendroth: Wenn ich mich mal einmischen darf. „Gramscis *Hefte aus dem Gefängnis* und seine *Briefe aus dem Gefängnis* sind zu gewichtigsten Quellen marxistischen Denkens geworden, die wie seine früheren Arbeiten einen Theoretiker zeigen, der den Marxismus als dialektische Philosophie der Geschichte und deshalb aktuell politisch als Einheit von Theorie und Praxis im revolutionären Handeln der Arbeiterklasse begreift“ (Abendroth 1967, S. 9).

Tim: Da rückst du den Gramsci ja sehr in die Nähe eines klassischen Marx ... revolutionäres Handeln als Einheit von Theorie und Praxis ... das klingt für mich nach der *Feuerbach-These 3*, die Marx auf einen Notizzettel schrieb und die erst später zufällig von Friedrich Engels entdeckt wurde (vgl. Labica 1998): „Das Zusammenfallen des Ändern[s] der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als *revolutionäre Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden“ (Marx 1844, S. 6, Herv. i. O.).

Wolfgang Abendroth: Ob ich genau das so im Sinn hatte, kann ich mich nicht mehr erinnern. Aber ja, als wichtigen Marxisten habe ich ihn schon gesehen. Den ersten Satz aus der Einleitung von Christian Riechers hätte ich wohl nicht geteilt.

Tim: Was steht da?

Wolfgang Abendroth: Der Christian Riechers hatte geschrieben: „Im theoretischen Werk Antonio Gramscis ist eine Vielfalt von Elementen des zeitgenössischen Denkens nachweisbar, von denen der Marxismus eine, keineswegs jedoch unbedingt die dominierende Komponente darstellt“ (Riechers 1967, S. 11).

UH: Wieder knarrt der Holzboden, eine kleine Staubwolke erhebt sich und plötzlich steht Elmar Altwater vor uns. Noch ein Politikwissenschaftler, leider auch

schon vor Jahren gestorben. Seine, gemeinsam mit Birgit Mahnkopf geschriebenen Bücher *Grenzen der Globalisierung* (von 1996 und 2007 in der 7. Auflage erschienen) und *Das Ende des Kapitalismus, wie wir ihn kennen* (2005) sind für mich wichtige Bücher, weil sie Ökonomie, Staat und Ökologie zusammendenken. Mal hören, was er sagt.

Elmar Altvater: „Es ist [...] kein Zufall, wenn Riechers [...] Gramsci mit dem damals der Linken viel vertrauteren Mao Tse Tung vergleicht: als heterodoxen Marxisten, der den ‚Marxismus voluntaristisch‘ interpretiere, ‚die hervorragende Rolle der revolutionären Praxis (betont), die aktivierende Rolle des Überbaus (hervorhebt)‘. Beide, der Chinese und der Italiener, so Riechers, verträten eine ‚aufklärerische Grundposition einer permanenten Reform des Bewußtseins der Volksmassen‘. Der darin implizierte ‚Idealismus‘-Vorwurf an die Adresse Gramscis wird von Riechers später auf die gesamte Parteigeschichte der KPI ausgedehnt [...]. Der Blickwinkel, aus dem die Lektüre Gramscis – wenn überhaupt – erfolgte, war damit markiert“ (Altvater 1987, S. 161).

Wolfgang Fritz Haug: Dennoch hat er „sich als Pionier der Gramsci-Übersetzung bleibende Verdienste erworben“ (Haug 1991, S. 9).

Der Zwischenruf kam von Wolfgang Fritz Haug. Glücklicherweise muss er nicht als Geist erscheinen.

UH: Wenn ich zwei persönliche Bemerkungen beitragen darf. Erstens: Auch wenn ich schon als Jugendlicher irgendwie links war, mich auf die Spur kritischer Theorie gesetzt hatte seine *Kritik der Warenästhetik* von 1971. Und das Erste, was ich als Student 1977 machte, war die Zeitschrift *Das Argument* zu abonnieren. Gewiss, das ist meine zweite Bemerkung, ist Haug der marxistische Theoretiker in Deutschland, der die Gramsci-Rezeption entscheidend geprägt hat (vgl. Haug 1991, S. 9). Nicht nur die Herausgabe der Gefängnishefte ...

ACM: Du greifst vor. Lass mich noch mal auf die Anfangszeit zurückkommen. „Gisela Wenzel betont die lückenhafte Auseinandersetzung dieser Themen, die für sich alleine aus dem historischen Kontext gerissen waren. ‚Der Großteil der aus dieser Zeit stammenden Veröffentlichungen überrascht aufgrund der Oberflächlichkeit, wenn nicht sogar Unwissenheit, mit der einige theoretische Elemente aus ihrem sozialen und historischen Kontext gerissen, diskutiert und debattiert wurden.‘ Auch in den folgenden Jahren änderte sich am Großteil der Arbeiten zu Gramsci in dieser Hinsicht nichts“ (Mezzasalma 2017, S. 10).

UH: Dem möchte ich zumindest punktuell widersprechen. Ich hatte ja schon den Artikel von Annegret Kramer erwähnt: *Gramscis Interpretation des Marxismus*,

1975 in der Schriftenreihe „Gesellschaft – Beiträge zur Marxschen Theorie 4“ erschienen. Darin korrigiert sie nicht nur Übersetzungen Riechers, sondern macht auch deutlich, dass die Unterstellung idealistischer und voluntaristischer Positionen nicht haltbar ist. Hier wird die grundlegende Bedeutung Gramscis hervorgehoben und – im Gegensatz zur in Westdeutschland vorherrschenden Lesart – auch die Bezüge zu Lenin und Marx. Sicherlich ist es nicht falsch anzunehmen, dass sich darin auch die Begleitung der (ursprünglichen Magister-)Arbeit durch Hans Heinz Holz erkennen lässt (vgl. Kramer 1975, S. 118).¹ Die gründliche theoriegeschichtliche Einordnung findet sich übrigens auch bei Würzberg (1978). Aber die beiden Texte sind wirkliche Ausnahmen in einer ansonsten kaum wahrnehmbaren Rezeption.

ACM: Positiv zu erwähnen ist hier „auch der Artikel *Zur Staatstheorie bei Antonio Gramsci* von Karin Priester, erschienen 1977 in der 104. Ausgabe (Staat und Krise) der Zeitschrift *Das Argument* und die in derselben Zeitschrift 1979 als Sonderband erschienene Sammlung *Eurokommunismus und die marxistische Theorie der Politik* (AWA 1979) mit dem Beitrag Priesters *Die Bedeutung von Gramscis erweitertem Staatsbegriff*“ (Mezzasalma 2017, S. 12).

Elmar Altwater: Dem stimme ich zu. „Die wichtigsten ‚Übersetzungen‘ der theoretischen Kategorien Gramscis stammen von Annegret Kramer und Karin Priester; jedenfalls waren sie die ersten, die sich die italienischen Originale vornahmen, um nicht auf die zufälligen oder mit einseitiger Perspektive zustande gekommenen Auswahlen von Gramsci-Texten beschränkt zu bleiben“ (Altwater 1987, S. 165).

ACM: Zu einer wirklichen Veränderung auf breiter Ebene kam es 1979, als „die Biografie Gramscis von Giuseppe Fiori in Berlin veröffentlicht wurde: *Das Leben des Antonio Gramsci* beim Rotbuch Verlag. Diese konnte einige dieser Schwachstellen beheben und die deutschen LeserInnen hatten zum ersten Mal die Möglichkeit, sich mit der Person Gramscis und mit dem historisch-sozialen Umfeld, in dem sich seine Ideen und Theorie entwickelt hatten, vertraut zu machen“ (Mezzasalma 2017, S. 13).

UH: In der Zeit nahm dann die Gramsci-Rezeption in Westdeutschland Fahrt auf. Innerhalb kurzer Zeit erschienen von Karin Priester *Studien zur Staatstheorie des italienischen Marxismus: Gramsci und della Volpe* (1981) und beim Argument-Verlag *Versuch über Otto Bauer und Antonio Gramsci. Zur politischen*

1 „Dieser Aufsatz ist die überarbeitete Fassung einer Magisterarbeit am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Marburg. Ich danke Professor H. H. Holz für die Diskussion des Manuskripts“ (Kramer 1975, S. 118).

Theorie des Marxismus von Detlev Albers (1983) und Ulrich Schreibers *Die politische Theorie Antonio Gramscis* (1982). 1980 war der von Holz und Sandkühler herausgegebenen Band *Betr.: Gramsci* erschienen, der versuchte, eine eher orthodox-leninistische Interpretation vorzuführen ...

Tim: Kannst du das mal erklären: „orthodox-leninistisch“?

UH: Das meint eine Lesart, die nah am Partei-Marxismus des sogenannten Realsozialismus in den Staaten des Warschauer Pakts blieb. Dort war der „Marxismus-Leninismus“ (Labica 1986) zu einer dogmatischen Ideologie geworden. Sehr verdienstvoll dagegen war, ebenfalls im Pahl-Rugenstein Verlag erschienen, die (teilweise) Veröffentlichung von Christine Buci-Glucksmann *Gramsci und der Staat* (1981) – nach wie vor eine erhellende Lektüre. Da war echt was los.

ACM: „In der Zwischenzeit nahm das Istituto Gramsci 1976 auch mit dem Frankfurter Suhrkamp Verlag Kontakt auf, um das Denken des sardischen Denkers offenzulegen. Ferri wollte ein neues Veröffentlichungsprojekt in Form einer Anthologie der Schriften Gramscis in die Wege leiten. Alessandro Mazzone, ein italienischer Philosoph und Mitglied des Istituto Gramsci, wurde zum Herausgeber des Projektes ernannt und sah die Veröffentlichung von vier Bänden vor. [...] Im Frühling 1982 schien sich die Arbeit ihrem Ende zuzuneigen. Das gute Gelingen des Projektes scheiterte aber an den unterschiedlichen Auffassungen zwischen dem Leiter des Verlagshauses, Axel Rütters, und Mazzone, wobei letzterer auf der Erweiterung des Veröffentlichungsplans bestand. Das Projekt wurde daraufhin plötzlich abgebrochen, die ÜbersetzerInnen für ihre Arbeit bezahlt und wie es mit dem von diesem Moment an gescheiterten Veröffentlichungsplan weitergehen sollte, wurde ihnen nicht mal mitgeteilt. 1989 gab Wenzel bekannt, dass die Übersetzungen verschollen waren und die Verantwortlichen auf diesbezügliche, von den ÜbersetzerInnen gestellte Fragen nie Antworten gaben. [...] was große Auswirkungen auf die Verbreitung eines Theoretikers hatte, der im akademischen Umfeld und der politischen Debatte der damaligen Zeit ein großes Echo hervorgerufen hätte. Die Schäden, die das Scheitern dieser Ausgabe verursacht hat, sind beträchtlich, vor allem wenn man bedenkt, dass das Interesse für Gramsci in Deutschland nach 1985 einen Niedergang erfuhr“ (Mezzasalma 2017, S. 15).

Elmar Altvater: Das kann ich nur bestätigen. Schon 1987 schrieb ich: „Ist vielleicht auch das Desinteresse des Verlags [der Verlage, denn inzwischen sind die Rechte wohl vom Suhrkamp-Verlag an einen anderen Verlag übergegangen] verantwortlich, nachdem das ‚Gramsci-Fiebern‘ abgeklungen ist, weil sich zu viele potentielle Käufer bei der Lektüre der Masse an untrüglichen Übersetzungen und kunterbunt mit Gramscis Kategorien herumwerfenden Aufsätzen so starke

Kopfschmerzen geholt haben, daß sie von Gramsci nichts mehr wissen wollen? Gleichgültig welches der Grund ist, das Faktum, daß auch 50 Jahre nach dem Tod des großen politischen Theoretikers und theoretischen Politikers sein Werk noch immer nicht in deutscher Sprache vorliegt, steigert sich zum Skandal“ (Alt-vater 1987, S. 165).

JN: Lasst uns an der Stelle mal innehalten und uns mit der Gramsci-Rezeption in der DDR befassen. Dazu hast du, Chiara, doch auch einiges rausgefunden.

ACM: Ja, gerne. Dem entsprechenden Abschnitt habe ich den bezeichnenden Titel „Der kopflose Gramsci der DDR“ gegeben (vgl. Mezzasalma 2017, o. S.).

Tim: Weil man sich nur für den Kämpfer gegen den Faschismus, für den Kommunisten im Kerker Mussolinis interessiert hat?

ACM: Genau. „Nach einer Aussage von Albert Schreiner, einem DDR-Historiker, der von 1956 bis 1960 Leiter der Abteilung ‚1918–1945‘ am Institut für Geschichte der Deutschen Akademie für Gesellschaftswissenschaften war, stand der Aufsatz zur süditalienischen Frage im Vordergrund, denn die Möglichkeit eines Bündnisses zwischen der Arbeiterklasse und den Bauern wurde lange Zeit selbst von der Avantgarde der Arbeiterklasse unterschätzt. Allerdings hätte solch ein Bündnis für Schreiner in ‚unserem Arbeiter- und Bauerstaat eine grundlegende Rolle‘ gespielt. Außerdem schrieb er in diesem Bericht, dass einige Artikel Gramscis aus dem ‚*Ordine nuovo*‘ der Jahre 1919–20 bereit für eine Herausgabe in Deutschland wären, sowie dass danach eine Auswahl der Gefängnisschriften folgen hätte sollen, denn ‚unsere Philosophen warten mit großer Begeisterung auf eine Veröffentlichung der philosophischen Schriften Gramscis aus den Gefängnisheften, von denen sie sich Hilfe für eine Überholung des Dogmatismus zu gewinnen erhoffen.‘

Bedauerlicherweise folgten [...] 33 Jahre Funkstille, die nur durch drei Anthologien der Verlage Reclam und G. Kiepenheuer aus Leipzig unterbrochen wurden: Eine Auswahl der Schriften Gramscis durch die Übersetzung von Guido Zamiš mit dem Titel *Zu Politik, Geschichte und Kultur* im Jahr 1980“ (Mezzasalma 2017, S. 13)².

Wolfgang Fritz Haug: „Freilich war diese erste Textsammlung [...] mit der Hypothek fragwürdiger Kompromisse belastet. Sie [...] versichert im Kommentar, der leitmotivische Zentralbegriff der *Hegemonie* werde hier ‚niemals anders gebraucht‘ als im Sinne von Stalins Vorlesungen an der Swerdlow-Universität

2 Der von Zamiš herausgegebene Band erschien zeitgleich in Westdeutschland im Röderberg Verlag, Frankfurt/Main.

von 1924, nämlich als ‚der Keim und die Übergangsstufe zur Diktatur des Proletariats‘“ (Zamiš 1980, S. 342). Dieses ‚Lob‘ kam einem Anschlag gleich, der das Weiterleben der Ideen Gramscis wirksamer infrage stellen konnte, als das Verbot es vermocht hätte. Freilich sprachen die Texte Gramscis auch für sich. Ein authentischer Umgang mit Gramsci kündigte sich in der DDR erst an, als Klaus Bochmann 1984 *Notizen zur Sprache und Kultur* herausbrachte“ (Haug 1991, S. 11).

ACM: Genau: „eine Auswahl der Gefängnishefte“ und dann 1987 noch „eine andere Auswahl der Schriften Gramscis, herausgegeben von Zamiš unter dem Namen Antonio Gramsci, *Gedanken zur Kultur*, die er mit der Mitarbeit von Sigrid Siemund übersetzte. Dieser Band beinhaltete im Gegensatz zum ersten von Zamiš herausgegebenen Band bereits 75 Prozent der Texte aus den Gefängnisheften“ (Mezzasalma 2017, S. 13).³

Tim: Lass mich da noch einmal nachfragen. Ich meine verstanden zu haben, dass es der SED nur bedingt gelungen war, eine dauerhafte Zustimmung zu organisieren. Wäre nicht gerade dann eine Gramsci-Lektüre sinnvoll gewesen, wenn man Zustimmung zu organisieren suchte?

ACM: Durchaus. Aber erstmal hätte es die bestehende Praxis und Ideologie infrage gestellt. „In diesem Kontext wollte die Regierung einerseits auf der materiellen Grundlage verstaatlichten Eigentums den Konsens der Bevölkerung gewinnen. Andererseits versuchte sie durch autoritär-administrative Mittel die Kontrolle über die BürgerInnen zu sichern. Wenn man bedenkt, dass die BRD wirtschaftlich viel stärker und viel enger in internationale Märkte integriert war, scheint der erste Punkt etwas illusorisch“ (Mezzasalma 2017, FN 22). Klaus Bochmann hat mir in einem Gespräch gesagt: „Die SED hatte die Hegemonie nicht. Sie versuchte zwar diese zu erlangen, aber ihr war mehr an politischer Macht, basierend auf gewaltsamen Mitteln gelegen und somit wichtiger als die Herzen über die Köpfe der Leute zu gewinnen. Sie übte ihre Macht durch Druck aus. Mit der Biermann-Affäre hat man dann noch mehr betont, dass der Konsens – vor allem unter den Intellektuellen – nicht vorhanden war. [...] Gramsci passte theoretisch nicht in das Ideengebäude der DDR.“ „Außerdem gab es dort [in der SED; Anm. UH] eine Abneigung gegenüber der Politik der KPI, mit der Gramsci identifiziert wurde. Der Sarde erfreute sich unter den ostdeutschen Parteikadern keiner sonderlichen Beliebtheit. In der ersten in der DDR veröffentlichten Anthologie, die oben genannte *Zu Politik, Geschichte und Kultur* von Guido Zamiš, kann festgestellt werden, dass der Autor weder im Vorwort noch im Nachwort Bezug auf

3 Auch dieser 1987 von Zamiš herausgegebene Band erschien zeitgleich in Westdeutschland im Röderberg Verlag, Frankfurt/Main.

die Gräben zwischen Gramsci und der von der Komintern verfolgten orthodoxen Linie nimmt. Der Theoretiker wurde im Gegenteil zu einem Protagonisten dieser Linie gemacht, während seine Divergenzen mit Togliatti völlig verschwiegen wurden“ (Mezzasalma 2017, S. 14).

Abendroth und Altvater sind inzwischen verschwunden, dafür kommt Timm Kunstreich hinter dem Regal hervor. Timm ist einer der wichtigsten Vertreter einer kritischen Sozialen Arbeit und einer der Ersten, die die Bedeutung Gramscis für dieses Arbeitsfeld herausgestellt hat (vgl. Kunstreich 1986).

Timm Kunstreich: Da misch ich mich mal aus dem Jahre 1986 mit einer Bemerkung ein. Wenn's recht ist?

UH: Also aus einer Zeit, wo die Perestroika in der Sowjetunion noch in den Anfängen steckte und der Zusammenbruch des Staatssozialismus überhaupt nicht absehbar war!

Timm Kunstreich: Ja. Damals schrieb ich: „So betrachtet, könnte man die jetzige Situation der DDR charakterisieren als eine sich blockierende Transformation, in der aus vielerlei Gründen die herrschende soziale Gruppe noch nicht zur führenden geworden ist, d. h. die Arbeiterklasse und ihre Organisationen in einer ökonomisch-korporativen Phase ‚steckengeblieben‘ sind. Das hauptsächliche Kennzeichen dieser Blockierung bzw. dieses Steckenbleibens ist die Tatsache, daß die herrschende Gruppe es bislang nicht vermocht hat, einen der Basis entsprechenden Überbau zu entwickeln. Nur so könnte sie außer zur herrschenden auch zur führenden Gruppe werden, d. h. im umfassenden Sinne Hegemonie ausüben. Diese ‚Unfähigkeit‘ hat sowohl historische als auch strukturelle Gründe. Die historischen liegen in der besonderen Entstehungsgeschichte der DDR, die strukturellen auf der einen Seite ganz sicherlich in der Systemkonkurrenz, in der sich die herrschende Gruppe in der DDR gezwungen sah und sieht, sowohl in der ökonomischen Sphäre (Übernahme von Produktions- und Konsumptionsmustern des Kapitalismus) als auch in der politisch-ideologischen zu konkurrieren (Übernahme bürgerlicher parlamentarischer Formen, Orientierung an bürgerlicher Rechtsförmigkeit und bürgerlichen Prestigemustern, aber auch Zwang zur Hochrüstung). Auf der anderen Seite ist es die konservative Eigendynamik gerade dieser Strukturen, die ein anderes Überbaumodell gar nicht erst in den Blick geraten läßt. Die eigentümliche Kopie bürgerlicher Herrschaftsweise garantiert zumindest eine Verteidigung gegenüber feindlichen Systemen im Westen und verspricht weiterhin die ‚brüderliche Hilfe‘ des Freundes im Osten. Wohin Versuche der Entwicklung eines eigenständigen Überbaumodells geführt haben, dazu geben Ungarn, die Tschechoslowakei und Polen ‚abschreckende‘ Beispiele“ (ebd., S. 12).

UH: Also wurde die Hegemonietheorie Gramscis an der Spitze der SED als Gefahr verstanden, die einen auf gefährliche Abwege führen könnte.

ACM: „Als es in den siebziger Jahren mit dem Eurokommunismus zu einer bescheidenen Renaissance des Denkens Gramscis kam, organisierte die SED die Zusammenkunft einer Expertengruppe, um das am Anfang vorhandene Interesse gegenüber dem Sarden behutsam auszuloten und um die Ziele, auf die er mit seinen Schriften hinarbeitete, zu erforschen. Das Resultat dieser Recherche mündete in einer Umdeutung der Gestalt Gramscis, die seit diesem Zeitpunkt als leninistischer Denker begriffen wurde, der das Kulturkonzept erneuerte und dabei wesentliche Elemente seiner Theorie begründete. Der von Zamiš herausgegebene Band aus dem Jahr 1980, die wichtige Auszüge aus den Gefängnisheften enthielt, war der Ausdruck dieser neuen Auffassung Gramscis. Diese Linie wurde allerdings nicht lange verfolgt, wenn man in Betracht zieht, dass Sabine Kebir 1983 die Anthologie *Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag, Literatur* mit ihrer Übersetzung einer Auswahl aus Texten aus den Gefängnisheften und den Frühschriften, die Gramsci nicht nur als Politiker, sondern als Theoretiker vorstellten, beim Hamburger Verlag VSA veröffentlichen musste.⁴ Der Dietz-Verlag nahm diese Auswahl nämlich nicht an [...]. Obwohl der Anfang der Perestrojka in den achtziger Jahren, welche sogar zur Genehmigung einer russischen Ausgabe der Gefängnishefte führte, Auslöser für die Publikation der Gefängnischriften in der DDR hätte sein können, weigerte sich die SED, die Schriften zu veröffentlichen und beäugte sie weiterhin kritisch. Nicht einmal der fünfzigste Todestag des sardischen Kommunisten führte zu einem offiziellen Gedenken in der DDR: Die Akademie der Wissenschaften der SED organisierte keine Tagung und nur ein enger Kreis aus Philologen veranstaltete an der Universität Leipzig eine Konferenz mit dem Titel *Sprache, Literatur und Kultur*.“ (Mezzasalma 2017, S. 16).

Tim: Und nach dem Ende der DDR kam es dann zur Zusammenarbeit zwischen Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug, die zur Herausgabe der Gefängnishefte führte?

ACM: Nicht so schnell. Das hat auch noch eine andere Vorgeschichte. „Wolfgang Fritz Haug nahm in Wien 1987 als Referent an einer Pasolini Konferenz teil, deren Titel ‚Gramsci-Pasolini: Volkskultur und Kulturkritik‘ lautete. [...] Während des Zusammentreffens hatte Haug Gelegenheit, mit den Romanistinnen Birgit Wagner, Johanna Borek und mit der Politologin Sonja Puntischer-Riekmann

4 Von Sabine Kebir war immerhin bereits 1979 in der DDR im Akademie-Verlag eine Studie über Gramscis erschienen: *Die Kulturkonzeption Antonio Gramscis*.

Bekanntheit zu schließen, denen er im darauffolgenden Jahr vorschlug, sich an der Übersetzung der Gefängnishefte zu beteiligen. [...] Haug kontaktierte ebenso die Romanistin Sabine Kebir und Ursula Apitzsch, eine Politologin und Soziologin, beide hatten schon Teile der Gefängnishefte für Forschungszwecke übersetzt.

Der Romanist Peter Jehle hatte schon seit längerem bei Argument mitgearbeitet und nahm ebenso am Projekt teil. All jene ForscherInnen hatten sich bereits auf die eine oder andere Art mit Gramsci auseinandergesetzt und brachten unterschiedliche fachliche Schwerpunkte mit. Diese Kombination schien nicht nur vorteilhaft, sondern geradezu grundlegend für die Auseinandersetzung mit Schriften, die ihrem Wesen nach derart interdisziplinär sind.

Die Wiener Gruppe bestätigte ihre Teilnahme an dem Projekt und Apitzsch stellte jene Teile der Gefängnishefte, die sie bereits übersetzt hatte, zur Verfügung.

Die Übersetzungsrechte gingen nach und nach vom Istituto Gramsci beim Argument-Verlag ein. Haug beabsichtigte, den ersten Band der deutschen Ausgabe der Gefängnishefte anlässlich des 100. Jahrestages des sardischen Philosophen und Theoretikers zu veröffentlichen, und er wurde bei diesem Unterfangen von Armin Bernhard unterstützt, einem Kollegen vom pädagogischen Institut der Technischen Hochschule Darmstadt, der 1991 in einem Brief an Haug fragte, ob denn im Argument eine Veröffentlichung über Gramsci geplant sei, um der desaströsen Situation, in der sich die Rezeption des sardischen Philosophen in Deutschland befand, ein Ende zu setzen.

Die Übersetzungsarbeiten für den ersten Band der Gefängnishefte begannen rasch. Die Teile wurden aufgeteilt und Übersetzungsseminare organisiert, in denen die ProtagonistInnen des Projektes teilnahmen. Während der Seminare wurde eine Art Glossar erstellt, der zentrale Begriffe Gramscis bezüglich ihrer Übersetzung und ihres Kontextes näher erläuterte.

Nachdem die Kosten einer Übersetzung der Gefängnishefte abgeschätzt wurden, begann die Suche nach Forschungsmitteln und Einrichtungen, die das Vorhaben finanziell hätten unterstützen können. Der Argument-Verlag war, und ist bis heute, ein nicht profit-orientiertes Verlagshaus und verfügte nicht über die notwendigen Mittel, um ein Vorhaben dieser Größe umzusetzen. [...] Der Mangel an ökonomischen Ressourcen für ein Vorhaben dieser Komplexität und die damit verbundene Zeiterfordernis (wie oben erwähnt, hatte man die Absicht, den ersten Band 1991 zu veröffentlichen) sowie Konflikte innerhalb der Gruppe bewogen die Forscherinnen mit Sitz in Wien, sich vom Vorhaben zurückzuziehen“ (Mezzasalma 2017, S. 17).

Sophie: An der Stelle will ich mal eine Beobachtung einschieben. Vielleicht ist das ja nur mein subjektiver Eindruck, aber ich finde es schon auffällig, dass die Gramsci-Rezeption zwar weitgehend von Männern vorangetrieben wird (um von den Verhinderern gar nicht erst zu sprechen), dass es aber gleichwohl eine auffallend große Zahl von Frauen gibt, die Wichtiges dazu beitragen. Staatstheorie, wie

überhaupt Politikwissenschaft, ist leider eine männlich dominierte Disziplin.⁵ Aber wenn es um Gramsci geht, ändert sich das Bild. Ich zähle mal nur die auf, die bisher schon genannt wurden: Annegret Kramer, Karin Priester, Christine Buciu-Glucksmann, Birgit Wagner, Johanna Borek, Sonja Puntischer-Riekmann, Sabine Kebir, Ursula Apitzsch ... Meine These wäre, dass das sowohl mit der Interdisziplinarität in Gramscis Theorie zu tun hat, aber eben auch mit der Hegemonie-theorie selbst, die eine Thematisierung und Kritik der Geschlechterverhältnisse nicht nur erlaubt, sondern geradezu herausfordert. Also, das wollte ich mal gesagt haben. Es wäre ja interessant zu untersuchen, warum die Wissenschaftlerinnen dann oftmals doch wieder in die zweite Reihe gedrängt wurden. Und zwar auch hier, was dieses Gespräch angeht! Uwe, das kannst du dir ruhig mal merken. Aber okay, nun lasst uns hören, was Wolfgang Fritz Haug zu den *Gefängnisheften* sagt.

Wolfgang Fritz Haug: „Es hat lange gedauert, bis begonnen werden konnte, Antonio Gramscis Arbeitshefte aus dem faschistischen Gefängnis auf Deutsch zugänglich zu machen. Es bedurfte der Durchbrechung der ‚Mauer‘, um den Weg frei zu machen für eine ost-west-deutsche Kooperation von Wissenschaftlern und Übersetzern, die das aufwendige Unternehmen aus eigenem Antrieb tragen: als ein wahrhaft ‚zivilgesellschaftliches‘ Projekt“ (Haug 1991, S. 7).

ACM: „Der Mangel an finanzieller Unterstützung in Deutschland führte dazu, dass der Argument-Verlag die Kosten aus eigenen Mitteln decken musste“ (Mezasalma 2017, S. 12).

Wolfgang Fritz Haug: Ja, komplett. Nur ein Beispiel als Fußnote: „Die renommierteste deutsche Institution der Wissenschaftsförderung hat den Antrag auf Zuschuß mit dem Argument abgelehnt, wer sich für Gramsci interessiere, solle ihn eben auf Italienisch lesen“ (ebd., S. 12, Anm. 12).

Klaus Bochmann: Was gewiss kein Schaden wäre, denn Gramsci übersetzen ist ein Wagnis.

UH: Das ist ja passend, dass jetzt auch Klaus Bochmann die Treppe heraufkommt, der zweite Herausgeber der Gefängnishefte.

Klaus Bochmann: „Es erfordert eine weit größere intellektuelle Anstrengung als die meisten anderen Texte der modernen italienischen Kultur es tun. [...] Wir halten es jedoch mit Gramsci selbst, der da schrieb: ‚Die Übersetzbarkeit ist gewiss

5 Um nur ein Beispiel zu nennen: „2017 ergab eine Studie von zehn Einführungswerken in die Politikwissenschaft, dass nur 10,8 Prozent der jeweiligen Texte auf Frauen Bezug nahmen. In manchen Texten war die Quote nur 5,3 Prozent“ (Criado-Perez 2020, S. 30).

nicht in allen Besonderheiten, auch den wichtigen nicht, ‚perfekt‘ (aber welche Sprache läßt sich schon vollkommen in eine andere übersetzen? Welches Einzelwort ist genau in eine andere Sprache übertragbar?), aber sie ist es hinsichtlich des wesentlichen ‚Grundbestandes‘ (H2 §§ 48 und 49)“ (Bochmann 1991, S. 15).⁶

UH: Es ist schon in den Vorworten und editorischen Vorbemerkungen der einzelnen Bände der Gefängnishefte spannend zu lesen, wie sich die Übersetzer:innen durch die Aufzeichnungen, die Sprache und die Theorie arbeiten und dabei auch ihre eigenen Begrifflichkeiten schärfen müssen. Ich verweise hier insbesondere auf die Ausführungen von Haug in Band 6 (Haug 1994, S. 1195 ff.) und von Peter Jehle in Band 9 (Jehle 1999, A899 ff.). An dieser Stelle soll das nicht wiederholt werden. Stattdessen ist dazu einzuladen, die *Gefängnishefte* selbst zu lesen.

ACM: Und es ist festzuhalten: „Diese Übersetzung setzte sich das Ziel, die Verkrustungen im Marxismus, die sich in den Jahren der DDR angestaut hatten, zu überwinden und den Marxismus davor zu bewahren, komplett in Vergessenheit zu geraten. Gramsci bekannt zu machen, war ‚die einzige Möglichkeit in diesem historischen Moment dem Marxismus wieder etwas abzugewinnen, etwas Positives. Es war auch die einzige Möglichkeit, den Marxismus mit der Demokratie und der Zivilgesellschaft zusammenzubringen“ (Mezzasalma 2017, S. 14), das hat mir Peter Jehle im Gespräch gesagt.

Sophie: Das ist nun zwanzig Jahre her, mittlerweile liegt die kritische Gesamtausgabe der *Gefängnishefte* vor. Was ist seitdem passiert?

UH: Es liegen inzwischen die Briefe Gramscis vor, herausgegeben von Ursula Apitzsch (1995, 2008, 2014). Nach wie vor fehlt eine umfassende Ausgabe seiner anderen Schriften. Es gibt eine Reihe von hervorragenden Einführungen: Merckens und Rego Diaz (Hrsg.) (2007): *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*; Becker, Candeias, Niggemann und Steckner (Hrsg.) (2013): *Gramsci lesen! Einstieg in die Gefängnishefte* und ganz besonders hervorzuheben: Barfuss und Jehle (2014): *Antonio Gramsci zur Einführung*. Dazu sind einige Monografien erschienen, die das Verständnis Gramscis vertiefen, natürlich kann ich hier nur eine Auswahl nennen: Votsos (2001): *Der Begriff der Zivilgesellschaft bei Antonio Gramsci*; Bernhard (2005): *Antonio Gramscis Politische*

6 Hier ist eine kleine Korrektur angebracht: Wer an der angegebenen Stelle sucht, wird nicht fündig. Das Zitat steht tatsächlich in H11 §48. Bochmann gibt seine eigene Übersetzung von 1984 (S. 67) wieder. In den Gefängnisheften (Bd. 6, S. 1459) lautet die Übersetzung dann 1994: „Diese Übersetzbarkeit ist gewiß nicht in allen, auch wichtigen Einzelheiten ‚vollkommen‘ (aber welche Sprache ist schon genau übersetzbar in eine andere? welches einzelne Wort ist genau übersetzbar in eine andere Sprache?), aber sie ist es im wesentlichen ‚Fundus“.

Pädagogik; Opratko (2012): *Hegemonie* und Bücher, die Gramsci in Bezug auf andere Theoretiker präsentieren: Haug (1996, 2005): *Philosophieren mit Brecht und Gramsci*; Mayo (2006): *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire*; Ludwig (2011): *Geschlecht regieren. Zum Verhältnis von Staat, Subjekt und heteronormativer Hegemonie*; Pohn-Lauggas (2013): *Hegemonie, Kunst und Literatur. Ästhetik und Politik bei Gramsci und Williams*. In aktuellen Dissertationen wird auf Gramsci Bezug genommen – auch hier kann ich stellvertretend nur zwei nennen: Kaygusuz-Schurmann (2018): *Intellektuelle subalterner gesellschaftlicher Gruppen und ihre Perspektive auf Mündigkeit. Subalterne Strategien in Migrationsregimen*; Affolderbach (2020): *Öffentlichkeit von unten. Demokratie, Öffentlichkeit und Politische Bildung*, Niggemann (2022): *Der diskrete Charme der Autorität?* oder Khakpour (2023): *Deutsch-Können. Schulisch-umkämpftes Artikulationsgeschehen*.

JN: Uwe, du hast auch vieles zu Gramsci geschrieben, besonders zu Bildung, Sozialer Arbeit und dem Konzept des Alltagsverstandes.

UH: Ja, aus der Sozialen Arbeit heraus habe ich versucht, Gramscis Konzept des Alltagsverstandes zu rekonstruieren und produktiv zu machen (vgl. Hirschfeld 2015). Aber das spielt sich nur in einer kleinen Nische ab...

JN: Leider. Wenn du nicht mehr sagen magst, zitiere ich mal aus der Rezension von Michael Winkler: Ihm (also dir, Uwe) „ist mit seinen ‚Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie‘ ein bemerkenswertes Buch gelungen, das [...] zu einem Begleiter im Alltag werden kann. Das Buch legt eine aufregende Interpretation und Rekonstruktion des Denkens von Antonio Gramsci vor, die allzumal in der Thematisierung des Begriffs Alltagsverstand einen grundlegenden Beitrag zum Verständnis seiner Theorie leistet; ohne die Offenheit Gramscis zu zerstören, wird eine doch maßgebende Linie seines Denkens sichtbar und so wohl erstmals festgehalten“ (Winkler 2016, S. 50).

Tim: Alltag ist das richtige Stichwort. Während des Gesprächs ist mir aber auch aufgefallen, dass ich mit Gramsci selbst außerhalb der Uni tatsächlich nie in Berührung gekommen bin (was ich jetzt allerdings nicht auf ein Desinteresse an politischer Theorie zurückführen würde, sondern eher darauf, dass Gramsci selbst in linken Kontexten kaum auftaucht). Ich finde das in doppelter Hinsicht merkwürdig. Zum einen habe ich die Erfahrung gemacht, dass Marx (obwohl auch von vielen eher jüngeren Linken durchaus geschätzt) als überholt bzw. nicht mehr Zeitgemäß empfunden wird (inwieweit das jetzt gerechtfertigt ist, sei an dieser Stelle dahingestellt; aber so zumindest einige Erfahrungen). Wenn man Gramsci dann allerdings als eine Weiterentwicklung des Marxismus versteht (was ich mit meinen bescheidenen Gramsci-Kenntnissen so fassen würde), stellt

sich zumindest mir die Frage, warum dieser dann so wenig beachtet wird. Zum anderen kam bei mir die Frage auf, warum andere Personen (Bourdieu, Hall, Foucault, Buttler, Adorno ...) dagegen Dauerbrenner sind und ob die mangelnde Präsenz von Gramsci eine Nachwirkung der im Text beschriebenen Schwierigkeiten bei der Rezeption darstellt.

Sophie: Die Rezeptionsschwierigkeiten werden sich da schon bemerkbar machen. Wer in der aktivistischen Szene hat schon Bock, neun Bände *Gefängnishefte* durchzuarbeiten?! Aber irgendwie ist Gramsci dann ja doch dabei. Stuart Hall ist ja zum Beispiel ganz wesentlich von seiner Gramsci-Lektüre geprägt, schreibt in gewisser Weise Gramsci und Marx weiter.

JN: Wie bewertet ihr die Gramsci-Rezeption in Bezug auf Fragen von Bildung, Lernen und Alltagsverstand? Wo gibt es weitere Forschungsperspektiven?

UH: Was ich vermisste (oder mit meiner begrenzten Sicht nicht wahrnehme) sind Versuche, die an Gramsci entwickelten Momente einer kritischen pädagogischen Arbeit im Kontext der Konzeptionalisierung konkreter Programme oder Maßnahmen weiterzutreiben. Da dominieren dann ganz oft wieder, auch in linken Zusammenhängen, neoliberale Kompetenztechnologien und alte Belehrungsvorstellungen. Ich bin weit davon entfernt, dafür Lösungen entwerfen zu können, habe allenfalls Ahnungen, wie politisches Lernen im Alltag zu organisieren wäre, fände es aber lohnenswert mal herauszufinden, warum das so ist (wenn denn meine Beobachtung stimmt).

JN: Was würdest du dazu empfehlen? Oder anders gefragt, welche Hindernisse siehst du dabei?

UH: Ein Problem, das ich ausmache, das aber eigentlich nicht den heute aktiven und engagierten jungen Leuten anzulasten ist, sondern eher als Selbstkritik verstanden werden sollte, liegt in der nur dürftigen Auseinandersetzung mit der Theoriegeschichte. Immer wieder wird das Rad neu erfunden. Das laste ich nicht den Erfindern an. Ich denke eher, dass es die alten ...

Sophie: Männer!

UH: ... versäumt haben, auf langen Lernbögen zu bestehen. Zumindest in den Hochschulen haben wir uns zu schnell mit der neoliberalen Schnelligkeit und Kleinteiligkeit der Lehre arrangiert. In einem Modul muss alles abgeschlossen sein, dann kommt schon das nächste. Aber Bildung verlangt meines Erachtens längere Lernbewegungen, die sich sowohl mit der Geschichte der eigenen Auseinandersetzung befassen wie auch mit den historischen Erkenntnisprozessen.

Diese akademische Kurzsichtigkeit führt dann zum Beispiel dazu, dass *Alltags-verstand* eben unbedarft als bloße Meinungen und Gedanken verstanden wird, nicht aber, wie es die Begriffsentwicklung bei Gramsci zeigt, als Praxis der Vergesellschaftung.

Tim: Und außerhalb der Hochschule?

UH: Da wird Gramsci, wenn überhaupt, als Steinbruch verwendet, um die eigene Rede mit ein paar Signalwörtern wie Hegemonie und Zivilgesellschaft anzureichern. Aber das eigentliche Anliegen Gramscis, die Philosophie der Praxis als kulturelle Praxis zu befördern, bleibt oftmals außen vor.

Sophie: Das klingt ziemlich harsch.

UH: Und ist wahrscheinlich auch ungerecht. Es gibt auch im politischen Raum immer wieder Ansätze, sich fundiert damit auseinanderzusetzen. Jedenfalls nehme ich das bei Teilen der Linken wahr, besonders in ihrer Zeitschrift *Luxemburg*.⁷

JN: Welche Perspektive und welche Konzepte findet ihr bis heute relevant und anschlussfähig für eine kritische Bildungswissenschaft, für kritische Soziale Arbeit?

Sophie: Aus einer gramscianischen Perspektive heraus ist das mit zwei Punkten benannt: Freire und Kritische Psychologie. Freire wäre kreativ zu rezipieren und seine vielfältigen Ideen zeitgemäß und immer wieder neu aufzugreifen; die Klassiker der Kritischen Psychologie (insbesondere Holzkamps *Lernen* von 1995) wären begrifflich genau zu studieren und kollektiv diskutierend zur Reflexion pädagogischer Prozesse zu nutzen. Das würde uns pädagogisch wie politisch, konzeptionell wie praktisch voranbringen.⁸

JN: Eine letzte Frage an dich Uwe, weil du ja auch angefangen hast. Was ist für dich ein Highlight von Gramscis politischer Pädagogik?

UH: Dass man ihr nicht entgehen kann, dass man immer wieder zu lernen hat.

Literatur

Abendroth, Wolfgang (1967): Vorwort; in: Christian Riechers (Hrsg.): Antonio Gramsci. Philosophie der Praxis. Eine Auswahl. Frankfurt/M.: Fischer.

7 www.zeitschrift-luxemburg.de.

8 In diese Richtung gehen z.B. die Arbeiten von Frigga Haug (2003/2020); kritisch dazu Kaindl (2005); siehe auch Hirschfeld (2012, 2013).

- Abendroth, Wolfgang (1976): Ein Leben in der Arbeiterbewegung. Gespräche. Aufgezeichnet und hrsg. von Barbara Dietrich und Joachim Perels. Frankfurt/M.
- Affolderbach, Friedemann (2020): Öffentlichkeit von unten. Demokratie, Öffentlichkeit und Politische Bildung. Wiesbaden: Springer.
- Albers, Detlev (1983): Versuch über Otto Bauer und Antonio Gramsci. Zur politischen Theorie des Marxismus. Berlin: Argument.
- Altwater, Elmar (1987): Gramsci in der BRD: Eine Theorie wird gefiltert. In: Prokla Bd. 17 Nr. 66, S. 161–168.
- Altwater, Elmar (2005): Das Ende des Kapitalismus, wie wir ihn kennen. Eine radikale Kapitalismuskritik. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Altwater, Elmar/Mahnkopf, Birgit (2007): Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- AWA (Arbeitskreis Westeuropäische Arbeiterbewegung) (1979): Eurokommunismus und die marxistische Theorie der Politik. Argument Sonderband AS 44. Berlin (BRD).
- Barfuss, Thomas/Jehle, Peter (2014): Antonio Gramsci zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Becker, Lia/Candeias, Mario/Niggemann, Jan/Steckner, Anne (Hrsg.) (2013): Gramsci lesen! Einstieg in die Gefängnishefte. Hamburg: Argument.
- Bernhard, Armin (2005): Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Hamburg: Argument.
- Bochmann, Klaus (1991): Editorische Vorbemerkung. In: Gramsci, Antonio: Gefängnishefte, Bd. 1. (Hrsg.) von Klaus Bochmann. Hamburg: Argument, S. 15–20.
- Buci-Glucksmann, Christine (1981): Gramsci und der Staat. Für eine materialistische Theorie der Philosophie. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Criado-Perez, Caroline (2020): Unsichtbare Frauen. Wie eine von Daten beherrschte Welt die Hälfte der Bevölkerung ignoriert. München: btb.
- Fiori, Giuseppe (1979): Das Leben des Antonio Gramsci. Biographie. Berlin: Rotbuch.
- Gramsci, Antonio (1984): Notizen zu Sprache und Kultur. Hrsg. v. Klaus Bochmann. Leipzig und Weimar: Kiepenheuer.
- Gramsci, Antonio (1991 ff.): Gefängnishefte, Bd. 1–10. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (1995): Gefängnisbriefe, Bd. I. Hrsg. v. Ursula Apitzsch. Hamburg: Argument und Frankfurt/M.: Cooperative.
- Gramsci, Antonio (2008): Gefängnisbriefe, Bd. II. Hrsg. v. Ursula Apitzsch, Peter Kammerer und Aldo Natoli. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (2014): Gefängnisbriefe, Bd. III. Hrsg. von Ursula Apitzsch, Peter Kammerer und Aldo Natoli. Hamburg: Argument.
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse – Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument. Überarbeitete Neuauflage (2020): Die Unruhe des Lernens. Hamburg: Argument.
- Haug, Wolfgang Fritz (1971): Kritik der Warenästhetik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Haug, Wolfgang Fritz (1991): Vorwort. In: Gramsci, Antonio: Gefängnishefte, Bd. 1. Hrsg. v. Klaus Bochmann. Hamburg: Argument, S. 7–14.
- Haug, Wolfgang Fritz (1994): Einleitung. In: Gramsci, Antonio: Gefängnishefte, Bd. 6. Hrsg. von Wolfgang Fritz Haug unter Mitwirkung von Klaus Bochmann, Peter Jehle und Gerhard Kuck. Hamburg: Argument, S. 1195–1221.
- Haug, Wolfgang Fritz (2005): Philosophieren mit Brecht und Gramsci. Hamburg: Argument.
- Hirschfeld, Uwe (2012): Gramscis Beitrag zur politischen Bildung Sozialer Arbeit. In: Eichinger, Ulrike/Weber, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit. (texte kritische psychologie 3). Hamburg: Argument, S. 159–189.
- Hirschfeld, Uwe (2013): Fragmentierter Alltagsverstand und die Herausforderung „kritischer Lehre“. In: Forum Kritische Psychologie 57, S. 90–99.
- Hirschfeld, Uwe (2015): Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie. Hamburg: Argument.
- Holz, Hans Heinz/Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.) (1980): Betr.: Gramsci. Philosophie und revolutionäre Politik in Italien. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Holzmann, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Jehle, Peter (1999): Nachwort. In: Gramsci, Antonio: Gefängnishefte, Bd. 9. Hrsg. v. Peter Jehle, Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug. Hamburg: Argument, S. A899–A906.

- Kaindl, Christina (2005): Lernverhältnisse im Neoliberalismus. Teil I: Eine Auseinandersetzung mit Frigga Haugs Kritik an Holzkamps Theorie zu Lernen – symptomal gelesen. In: Forum Kritische Psychologie 48, S. 26–40.
- Kaygusuz-Schurmann, Stefanie (2018): Intellektuelle subalterner gesellschaftlicher Gruppen und ihre Perspektive auf Mündigkeit. Subalterne Strategien in Migrationsregimen. Opladen: Budrich University Press.
- Kebir, Sabine (1979): Die Kulturkonzeption Antonio Gramscis. Berlin (DDR): Akademie.
- Kebir, Sabine (Hrsg.) (1983): Antonio Gramsci. Marxismus und Literatur. Ideologie, Alltag, Literatur. Hamburg: VSA.
- Khakpour, Natascha (2023): Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kramer, Annegret (1975): Gramscis Interpretation des Marxismus. In: Gesellschaft. Beiträge zur Marxschen Theorie 4, S. 65–118.
- Kunstreich, Timm (1986): Proletarische Gesellschaft – „Prometheus in Fesseln?“. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 18, S. 7–15.
- Labica, Georges (1986): Der Marxismus-Leninismus. Elemente einer Kritik. Berlin (BRD): Argument.
- Labica, Georges (1998): Die Feuerbachthesen von Karl Marx. Hamburg: Argument.
- Lauggas, Ingo (2013): Hegemonie, Kunst und Literatur. Ästhetik und Politik bei Gramsci und Williams. Wien: Löcker.
- Marx, Karl ([1844]1962): Thesen über Feuerbach. In: Karl Marx – Friedrich Engels – Werke, Bd. 3. Berlin/DDR: Dietz Verlag, S. 5–7.
- Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Hamburg: Argument.
- Merkens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.) (2007): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Hamburg: Argument.
- Mezzasalma, Anna Chiara (2017): Das Gramsci-Projekt und die schwierige Rezeption Antonio Gramscis Denken in Deutschland. Übersetzung der Autorin, basierend auf dem Artikel Il Gramsci-Projekt. La difficile ricezione del pensiero di Antonio Gramsci in Germania. In: Gramsciana 4, S. 17–46.
- Opratko, Benjamin (2012): Hegemonie. Politische Theorie nach Antonio Gramsci. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Priester, Karin (1977): Zur Staatstheorie bei Antonio Gramsci. In: Das Argument 104, S. 515–532.
- Priester, Karin (1979): Die Bedeutung von Gramscis „erweitertem“ Staatsbegriff. In: AWA (Arbeitskreis Westeuropäische Arbeiterbewegung) (1979): Eurokommunismus und die marxistische Theorie der Politik. Argument Sonderband AS 44. Berlin (BRD), S. 30–45.
- Priester, Karin (1981): Studien zur Staatstheorie des italienischen Marxismus: Gramsci und Della Volpe. Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Riechers, Christian (Hrsg.) (1967): Antonio Gramsci. Philosophie der Praxis. Eine Auswahl. Frankfurt/M.: Fischer.
- Schreiber, Ulrich (1982): Die politische Theorie Antonio Gramscis. Berlin (BRD): Argument.
- Votsos, Theo (2001): Der Begriff der Zivilgesellschaft bei Antonio Gramsci. Berlin: Argument.
- Winkler, Michael (2016): Alltagsverstand, politische Bildung und Soziale Arbeit. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau 73, S. 47–51.
- Würzberg, Gerd (1978): Kultur und Politik. Der Beitrag Antonio Gramscis zur theoretischen Grundlegung der politisch-kulturellen Transformation Italiens. Frankfurt/M.: R. G. Fischer.
- Zamiš, Guido (Hrsg.) (1980): Zu Politik, Geschichte und Kultur. Leipzig: Reclam.
- Zamiš, Guido (Hrsg.) (1987): Antonio Gramsci. Gedanken zur Kultur. Leipzig: Reclam.

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. „Primeros libros“: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“ (Ouviña 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, das 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 schiebt 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 hervorzubringen. 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 ableitet:

„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 autonomen 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* verkörperten 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 erzo-

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 selbstreflektierenden, 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 dia-logischen 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/gramscisobre0006.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: *La alternativa pedagógica*. Rom: Editori Reuniti, S. 15-43.
- Mariátegui, José Carlos (1987): *Cartas de Italia*. Lima: Empresa Editora Amauta.
- Mészáros, Istvan (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.

Pädagogisierung hegemonialer Herrschaft

Die aktuelle Relevanz des gramscianischen Hegemoniekonzeptes

Roland Atzmüller

Die Konzepte Antonio Gramscis waren in den letzten Jahrzehnten von zentraler Bedeutung für die kritische Analyse kapitalistischer Gesellschaftsformationen und ihrer krisenhaften Transformation (exemplarisch Hall 1986; Demirović 2012; Hirsch 2005; Hirsch/Kannankulam/Wissel 2008; Opratko 2018; Hall 1989). Sie ermöglichten eine Erweiterung des analytischen Blicks auf die sozialen Kämpfe in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern der sogenannten Zivilgesellschaft und ihrer Bedeutung für die Durchsetzung bürgerlicher Herrschaft und ihrer klassen- und geschlechtsspezifischen wie auch rassistischen Reorganisation in der multiplen Krise (vgl. Demirović et al. 2011). Vor diesem Hintergrund ist insbesondere Gramscis Hegemoniekonzept wieder in die Diskussion gekommen, welches die Frage ins Zentrum stellt, durch welche materiellen Zugeständnisse an die Interessen der Subalternen die herrschenden Klassen den Konsens ersterer sichern und organisieren können. Angesichts zunehmend autoritärer Reorganisationsversuche kapitalistischer Gesellschaftsformationen durch neoliberale und rechtspopulistische Regierungsprojekte, die immer weniger auf Zugeständnisse und Kompromisse mit den Subalternen und ihren Interessensvertretungen (z. B. Gewerkschaften) setzen, wurden Zweifel aufgeworfen, inwiefern die sich abzeichnenden politischen und ideologischen Konstellationen überhaupt mit dem Begriff Hegemonie belegt werden können (siehe insbesondere Demirović 2006, 2013) und nicht vielmehr „nur“ von einer Dominanz des Neoliberalismus ausgegangen werden müsse, wenn das Kapital nicht mehr bereit sei, soziale Kompromisse einzugehen. Ein hegemonialer gesellschaftlicher Block, also eine spezifische, klassenübergreifende Koalition verschiedener sozialer Gruppen, könne sich daher nicht bilden. Das Kapital organisiere und vertrete seine Interessen nur noch auf ökonomisch-korporative Art und biete den Subalternen kein Modell gesellschaftlicher Integration (vgl. Demirović 2013; Gramsci 1991 ff.).

Auf der anderen Seite kam es in den letzten Jahren zu einer Erweiterung der Rezeption des gramscianischen Hegemoniekonzeptes durch die Herausarbeitung seiner pädagogischen Dimensionen (exemplarisch Bernhard 2005; Merken 2007; Atzmüller 2018; Niggemann 2016). Hegemonie konstituiert nach Gramsci ein „pädagogisches“ Verhältnis (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10/2 § 44), das nicht nur über materielle Zugeständnisse sicherstellt, dass subalterne Gruppen zu einer gemeinsamen „Weltanschauung“ (Gramsci 1991 ff., S. 888, H7 § 33)

und den mit diesen artikulierten Verhaltensweisen erzogen werden. Vielmehr geht es bei der Durchsetzung von Hegemonie auch darum, den ihr Unterworfenen trotzdem eine bestimmte „Würde“ (Gramsci 1991 ff., S. 1980, H19 § 27) und einen bestimmten „Kollektivwillen“ (Gramsci 1991 ff., S. 870, H7 § 12) – Aspekte, die auf die hegemonial durchgesetzte Subjektivierungsweise verweisen – zu vermitteln.

Diese Problematisierungen des gramscianischen Hegemoniekonzeptes müssen meines Erachtens vor dem Hintergrund der krisenhaften Transformation kapitalistischer Gesellschaftsformationen in den letzten Jahrzehnten verstanden werden. Sie zeigen einerseits, dass die vorherrschenden Rezeptionen des gramscianischen Hegemoniekonzeptes in der „passiven Revolution“ kapitalistischer Gesellschaftsformationen problematisiert werden müssen. Andererseits kann mit der Herausarbeitung der pädagogischen Dimensionen des Hegemoniekonzeptes gezeigt werden, dass sich auch in der „passiven Revolution“ der Produktionsweise in den letzten Jahrzehnten und insbesondere nach 2008 die gramscianischen Konzepte als weiterhin relevant erweisen. Dies gilt vor allem dann, wenn die Überlegung Gramscis ernst genommen wird, dass die Hegemonie aus der Fabrik komme (Gramsci 1991 ff., S. 2069, H22 § 2), also eng mit der historisch konkreten Strukturierung der (kapitalistischen) Produktionsverhältnisse und Arbeitsteilungen verbunden ist. Denn die Veränderungen der kapitalistischen Produktionsverhältnisse und Arbeitsteilungen, die von der neoliberalen Durchsetzung einer an der flexiblen Beschäftigungsfähigkeit (employability) prekarierteter Arbeitskräfte einerseits, am Humankapitalkonzept andererseits orientierten Regulation der Lohnverhältnisse bestimmt sind, können nicht auf Lohnsenkungen und die Flexibilisierung der Konkurrenzverhältnisse reduziert werden. Vielmehr beruht die Aufrechterhaltung der Herrschaft des Kapitals über die Produktionsverhältnisse in zunehmendem Maße darauf, den Arbeitskräften vielfältige Lern- und Anpassungsprozesse abzufordern, erstere also zu pädagogisieren, um so die Transformation der Akkumulationsprozesse durch die Veränderung der Ware Arbeitskraft bzw. des Arbeitsvermögens (Marx 1972, S. 181) der Subjekte voranzutreiben. Damit wird die Integration in die finanzialisierte Gesellschaftsformation – den gegenwärtigen „gesellschaftlichen Block“ – an die individuelle Veränderungsbereitschaft und Lernfähigkeit gebunden, was auf die konstitutive Kontingenz (Demirović 2001) dieser Herrschaftsform verweist, die nicht mehr mit dem stabilitätsorientierten Hegemonieverständnis des Fordismus erfasst werden kann.

1. Probleme der Gramsci-Rezeption

Die überkommenen Anwendungen der gramscianischen Begriffe stehen spätestens seit der Radikalisierung neoliberaler Regierungsprojekte im Kontext

austeritätspolitischer Strategien des Krisenmanagements 2008 und dem Aufschwung autoritär-populistischer und rechtsextremer Parteien und Bewegungen (Demirović 2018; Sauer 2017) vor einer Reihe von Problemen. Zum einen beruhen sie oftmals auf einem eher verklärten Blick auf die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen nach 1968 und die (angebliche) Etablierung einer sozialdemokratischen und linksreformerischen Hegemonie in den 1970er Jahren (Buci-Glucksmann/Therborn 1982; Lipietz 1991; Crouch 2008). Diese habe demnach nicht nur einen weitreichenden Ausbau des Wohlfahrtsstaates ermöglicht und umfangreiche gesellschaftliche Emanzipationsdynamiken in Gang gesetzt, darüber hinaus habe sie mächtige Kapitalfraktionen in umfangreiche Verhandlungssysteme gezwungen, um so perspektivisch eine Demokratisierung der Produktionsverhältnisse vorantreiben zu können. Diese Vorstellung linker Hegemonie prägt in vielerlei Hinsicht immer noch die politischen Programmatiken auf der (vor allem parlamentarisch orientierten) Linken und deren Versuche, neoliberalen Regierungsprojekten etwas entgegenzusetzen.

Zum anderen laufen sie Gefahr, die sozialen Kämpfe um die Durchsetzung und Stabilisierung hegemonialer Herrschaft so zu denken, als wären die radikalisierten neoliberalen Regierungsprojekte nach 2008 wie auch die autoritär-populistischen und rechtsextremen Bewegungen weiter an den Strategien und institutionellen Rahmenbedingungen des „universalistischen Organizismus“ (Lipietz 1991, S. 681) fordistischer Gesellschaftsformationen orientiert, der nach 1945 weitgehend auch von bürgerlichen Kräften akzeptiert worden war. Damit unterschätzen sie zum einen, dass die Bildung eines hegemonialen Blocks im finanzialisierten Kapitalismus nicht zuletzt seine Panzerung mit staatlicher Gewalt (Gramsci 1991 ff., S. 783, H6 §88) und der Stärkung autoritärer Strukturen in der Gesellschaft sowie der Verschärfung exkludierender Politiken entlang rassistischer und sexistischer Spaltungen zur Voraussetzung hat.

Die skizzierten Probleme analytischer und politischer Natur verweisen zum anderen aber auf tieferliegende Schwierigkeiten der dominanten Rezeptionsweisen der gramscianischen Problematik, die in ihrer historischen Spezifik analysiert werden muss. Die fordistischen Entwicklungsmodelle, aber auch die sozialen Kämpfe, die ihre Krise vorantrieben, wurden tendenziell aus einer vor allem stabilitätsorientierten Perspektive in den Blick genommen (ausführlich dazu Atzmüller 2018, S. 181 ff.). Vor dem Hintergrund der fordistischen Regulationsweise wurde die hegemoniale Sicherung des Konsenses der subalternen Gruppen hauptsächlich auf die Durchsetzung (oder Umgestaltung) mehr oder weniger statisch gefasster sozialer Kompromisse (vgl. Gramsci 1991 ff., S. 499, H4 §38) fokussiert. Kritische Untersuchungen rückten daher die zumindest temporäre Stabilisierung und Aufrechterhaltung der fordistischen Regulationsweise in den Fokus, was der tendenziellen Verklärung des „Goldenen Zeitalters“ des Fordismus in der Krise zugrunde liegt.

2. Zur Dynamisierung gramscianischer Begriffe

Die Frage inwiefern die Durchsetzung neoliberaler Regierungsprojekte und ihrer Fähigkeit, Zustimmung zu organisieren, weiterhin als Reorganisation von Hegemonie aufgefasst werden kann oder ob mit diesem Konzept die Veränderung von Herrschaft überhaupt noch ausreichend zu erfassen ist, hat in den letzten Jahren einige Debatten ausgelöst (Demirović 2006, 2008, 2013). So hat Demirović argumentiert, dass der Neoliberalismus nicht auf Hegemonie beruhe, da er auf die Zerstörung jener Institutionen abziele, durch die die Zustimmung Subalternen temporär stabilisiert werden konnte.

Demirović ist sicher dahingehend zuzustimmen, dass die hegemoniale Sicherung der Herrschaftsverhältnisse im finanzgetriebenen Akkumulationsregime und die damit verbundenen krisenhaften Transformationen kapitalistischer Gesellschaftsformationen nicht mehr in den Vorstellungen fordistischer Hegemonie gedacht werden können. Dies liegt meines Erachtens aber weniger daran, dass die mit dem Hegemoniebegriff aufgeworfenen politischen Fragestellungen überholt seien, als an ihrer historisch spezifischen, stabilitätsorientierten Fassung. Daher müssen die bisherigen Rezeptionsweisen der gramscianischen Problematik aus ihrer historischen Kontextualisierung gelöst werden, um die gramscianischen Konzepte so aktualisieren zu können, dass sie die Reproduktion kapitalistischer Herrschaftsverhältnisse als vielfältigen und krisenhaften Transformationsprozess analysierbar machen.

In der vorherrschenden Rezeptionsstrategie wurde ausgeblendet, dass es Gramsci darum ging, die „passive Revolution“ (Gramsci 1991 ff., S. 102, H1 §44) der kapitalistischen Produktionsweise zu verstehen und diese nicht nur auf Phasen des historischen Übergangs einzuschränken. Der gramscianische Fokus auf die „passive Revolution“ des Kapitalismus verweist vielmehr auf den dynamischen Charakter seines analytischen wie auch politischen Fokus, der für das Hegemoniekonzept und seinen pädagogischen Gehalt bestimmend ist. Aus Perspektive der „passiven Revolution“ des Kapitalismus gedacht, treiben die sozialen Kämpfe um die Erneuerung und Veränderung der Hegemonie der herrschenden Klassen durch ihre Veränderung zugleich die Transformation der kapitalistischen Produktionsweise voran, wie dies letztlich für neoliberale Regierungsprojekte zum bestimmenden Ziel wurde. Eine wesentliche Dimension der von diesen angestrebten Transformationen der Produktionsweise bestand darin, die Dynamik der Verwertungsbedingungen durch die Förderung der Innovations- und Anpassungsfähigkeit der Produktionsverhältnisse auf Dauer zu stellen. Ganz im (neo-)schumpeterianischen Sinne (Perez 2010) gerieten damit nicht nur die Fähigkeiten des Entrepreneurs zur „kreativen Zerstörung“ ins Zentrum wirtschaftspolitischer Reformmaßnahmen, sondern auch die „Qualitäten“ der anderen „Produktionsfaktoren“ (insbesondere die Ware Arbeitskraft), um das,

was Marx (1972) als die permanente Umwälzung der Produktivkräfte bezeichnet hatte, vorantreiben zu können.

Dabei wurde die wohlfahrtsstaatliche, am Normalarbeitsverhältnis orientierte Regulation der Lohnverhältnisse in eine zunehmend humankapitalzentrierte und employability-orientierte Regulationsweise umgebaut. In dieser geht es einerseits darum, die Beschäftigungsfähigkeit prekärer Arbeitskräfte auf flexibilisierten Arbeitsmärkten durch aktivierungspolitische Strategien herzustellen und zu sichern. Andererseits wurde zur Durchsetzung permanenter Innovationsfähigkeit die Regulation der Lohnverhältnisse bestimmter Arbeitskräfte zunehmend am Humankapitalkonzept (Schultz 1972; Fine 1998) ausgerichtet und institutionell verfestigt. Das heißt, der Umbau der (wohlfahrts-)staatlichen Apparate zielt auf die Durchsetzung und Plausibilisierung von Subjektivierungsweisen ab, die potenzielle Arbeitskräfte dazu bringen sollen, ihr Arbeitsvermögen als Kapital zu verstehen. Dieses soll durch gezielte Investitionen in Form von Anpassungs- bzw. Lernprozesse permanent so adaptiert werden, dass die Individuen zu Akteur:innen des Umbaus der Akkumulationsprozesse (und ihrer gesellschaftlichen Einbettung) werden können.

Damit rückt aber die Frage ins Zentrum, welche Subjektivierungsweisen als notwendig erscheinen, damit die potenziellen Arbeitskräfte nicht nur bereit, sondern auch fähig sind, sich selbst und ihr Arbeitsvermögen durch vielfältige Anpassungs- und Lernprozesse permanent, gemäß erwarteter ökonomischer Anforderungen (Stichwort: Lifelong Learning) zu adaptieren. Dies verweist auf die Entwicklung bestimmter Selbsttechniken, die sich um die Fähigkeit zu Lernen und zur Selbstveränderung verdichten. Die foucaultschen Gouvernementalitätsanalysen (Bröckling/Krasmann/Lemke 2012) erweisen sich daher als eine wesentliche Ergänzung der gramscianischen Problematik.

Die skizzierte Regulation der Lohnverhältnisse im finanzdominierten Kapitalismus und die employability-orientierte und humankapitalzentrierte Neuzusammensetzung des Arbeitsvermögens stellen daher wesentliche Momente einer veränderten hegemonialen Strategie der Klassenherrschaft dar. Diese beruht nicht mehr auf einem „universalistischen Organizismus“, sondern vielmehr auf weitreichenden gesellschaftlichen Polarisierungen und Fragmentierungen (Atzmüller 2015). Der Konsens der zu Humankapital transformierten Arbeitskräfte wird nicht zuletzt mit der in den aktivierungspolitischen Mechanismen institutionalisierten Zwangsgewalt artikuliert und konstituiert sich als Freiheit (und Fähigkeit) der „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007), sich selbst im Sinne neoliberaler Gouvernementalität (Foucault 2006; Bröckling/Krasmann/Lemke 2012) zu regieren, indem beispielsweise das Lernen-Wollen mit dem Weiterbilden-Müssen verbunden werden.

3. Konsens durch Lernen: Hegemonie als pädagogisches Verhältnis

Im eher statischen, stabilitätsorientierten Verständnis von Hegemonie, mit dem die Herrschaftsbeziehungen in fordistischen Entwicklungsmodellen analysieren werden konnten, können diese Entwicklungen nicht mehr adäquat erfasst werden, da sie auf einer um seine pädagogische Dimension verkürzten Rezeption des gramscianischen Hegemoniekonzeptes beruhen (Bernhard 2005, 2007; Merkens 2007).

Durch die Untersuchung der pädagogischen Dimensionen des Hegemoniebegriffs konnte dessen dynamischer Gehalt und seine Bedeutung für das Verständnis der „passiven Revolution“ der Produktionsweise freigelegt werden. Diese Dimension wird im folgenden Zitat sichtbar: „Jedes Verhältnis von ‚Hegemonie‘ ist notwendigerweise ein *pädagogisches Verhältnis*“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10/2 § 44, Herv. RA).

Hegemonie als pädagogisches Verhältnis zu verstehen, bedeutet nicht nur, jene Prozesse zu analysieren, die die (aktive) Zustimmung subalternen Gruppen zu diesen durch materielle Kompromisse erzeugen und aufrechterhalten. Gerade mit Blick auf die „passive Revolution“ kapitalistischer Gesellschaftsformationen in den letzten Jahrzehnten kann die Reichweite des Hegemoniekonzeptes nicht auf die Frage der Ausarbeitung einer allgemeinen Lebensauffassung und Weltanschauung zur Sicherung der aktiven Zustimmung der Subalternen, das auf gewissen Zugeständnissen an diese beruht, reduziert werden. Die von Gramsci angesprochene Erziehung zielt vielmehr auf die erzieherische Veränderung der Menschen und ihrer Weltanschauung (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H 10/II § 44), Bewusstseinsformen und Subjektivierungsweisen ab. „Regierung mit dem Konsens der Regierten, aber mit dem organisierten Konsens, nicht mit einem allgemeinen vagen, wie er sich zum Zeitpunkt der Wahlen äußert: der Staat hat und verlangt den Konsens, aber er ‚erzieht‘ auch zu diesem“ (Gramsci 1991 ff., S. 117 f., H1 § 47, Herv. RA; vgl., ders. 1991 ff., S. 1335, H5 § 10/2).

Damit wird deutlich, dass die gramscianische Konzeption darauf abzielt, die Beziehungen zwischen Herrschenden und Subalternen auch als pädagogische Verhältnisse sichtbar zu machen. Die Erzeugung des gesellschaftlichen Konsenses kann daher nicht getrennt werden von den Sozialisations- und (Aus-)Bildungsprozessen, die im Humankapitalkonzept nicht nur die Frage der Qualifizierung der Arbeitskräfte, sondern wesentlich auch der Kinderbetreuung und -erziehung erfassen (Schultz 1972; Esping-Andersen 2008) und damit auch auf die Geschlechterverhältnisse verweisen. Für Gramsci müssen die Subjekte zum Konsens auch erzogen und (aus-)gebildet werden, worin er eine Aufgabe des (Wohlfahrts-)Staates und der Zivilgesellschaft sieht (Gramsci 1991 ff., S. 118, H1

§ 47). Politische Auseinandersetzungen und gesellschaftliche Erziehungsprozesse können aus dieser Perspektive nicht (mehr) getrennt betrachtet werden.

„Integriert in die geschichtlichen Formen, in denen gesellschaftliche Notwendigkeiten sich in einen bewussten Willen transformieren, wird sie [die Erziehung] zu einem konstitutiven Moment des Politischen, der Hegemonie, der Führung, in dem die ökonomischen Reproduktionsprozesse in ihrer Unmittelbarkeit aufgehoben sind.“ (Bernhard 2005, S. 112f.)

Die gesellschaftlichen Erziehungs- und (Aus-)Bildungsaktivitäten (insbesondere des Staates) stellen daher nach Gramsci Prozesse dar, durch die die herrschenden Klassen versuchen, „ihre Klassensphäre“ „technisch“ und ideologisch auszuweiten, die „gesamte Gesellschaft aufzusaugen“ und „ihrem kulturellen und ökonomischen Niveau“ anzugleichen (Gramsci 1991 ff., S. 943, H8 § 2). Dies ist aber kein nur auf Konsens abzielender und beruhender Prozess. Die Erziehungs- und (Aus-)Bildungsaktivitäten, über die den Menschen plausibel gemacht werden soll, sich in das soziale Gefüge (den „Kollektivmenschen“) einzuordnen und „mitzuarbeiten“, sind nicht zu trennen von ihrem „Zwangscharakter“. „Zwangsdisziplin“ ist notwendig, damit „zurückgebliebene“ und „unreife“ Gruppen (Gramsci 1991 ff., S. 1369, H11 § 1) überhaupt erzogen und gebildet werden können. Auf diese Weise, so Gramsci, kann ein „neuer Menschentypus“, also eine neue Subjektivierungsweise, durchgesetzt werden, was den zentralen erzieherischen Inhalt der Hegemonie darstellt.

„Erziehungs- und Bildungsaufgabe des Staates, der immer das Ziel hat, neue und höhere Zivilisationstypen zu schaffen, die ‚Zivilisation‘ und die Moral der breitesten Volksmassen den Erfordernissen der ständigen Entwicklung des ökonomischen Produktionsapparates anzupassen, folglich auch physisch neue Menschheitstypen herauszuarbeiten.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1544, H13 § 7, Herv. RA)

Das heißt, nach Gramsci entstehen in hegemonialen Prozessen der „Erziehung“ die Subjektivität der Individuen und ihre Fähigkeiten, sich aktiv mit den konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen auseinanderzusetzen und durch bewusste Tätigkeiten, wie etwa Arbeit, zu ihrer Transformation beizutragen. Wird Hegemonie als pädagogisches Verhältnis aufgefasst, lässt sich daher die historisch spezifische Konstitution der Subjekte und ihrer Handlungsfähigkeit etwa als Humankapital mit den Prozessen der Reproduktion und Transformation der kapitalistischen Produktionsverhältnisse und der Arbeitsteilungen zusammendenken.

„Der Mensch ist in diesem Sinne konkreter Wille, das heißt die tatsächliche Applikation des abstrakten Wollens oder Lebensimpulses auf die konkreten Mittel, die diesen

Willen verwirklichen. Die eigene Persönlichkeit wird geschaffen: 1. indem dem eigenen Lebensimpuls oder Willen eine bestimmte konkrete („rationale“) Richtung gegeben wird; 2. indem die Mittel ausgemacht werden, die diesen Willen zu einem konkreten, bestimmten, nicht beliebigen machen.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1341, H10/2 § 48)

Dass die hegemoniale Sicherung von Herrschaft als Prozess der Erziehung gedacht und diese damit als Durchsetzung einer spezifischen Veränderungsdynamik aufgefasst werden kann, wird einerseits zu einer spezifischen Anforderung an die herrschenden Klassen und ihre Aktivitäten für die Sicherung ihrer Herrschaft über die Produktionsverhältnisse und ihre Artikulation mit anderen gesellschaftlichen Bereichen. Doch ist dies keine Einbahnstraße, da Erziehung auf Lernbereitschaft und -fähigkeit stoßen muss, und diese erfordert die Bereitschaft zur und Fähigkeit der Selbstanwendung der intellektuellen Fähigkeiten durch die Subjekte andererseits.

Gramsci bindet daher die (Selbst-)Erzeugung eines „neuen Menschentypus“ an die Fähigkeit der Subjekte zur Veränderung und Transformation, eine Fähigkeit, die ihnen zwar die Möglichkeit zur Überwindung des Kapitalismus eröffnet, gleichzeitig aber auch als Voraussetzung seiner Reproduktion durch permanente Umwälzung der Produktion aufzufassen ist. „Daher kann man sagen, dass jeder in dem Maße selbst anders wird, sich verändert, in dem er die Gesamtheit der Verhältnisse, deren Verknüpfungszentrum er ist, anders werden lässt und verändert“ (Gramsci 1991 ff., S. 1348, H10/2 § 54).

Löst man die gramscianischen Überlegungen aus ihrer unmittelbar auf die Überwindung des Kapitalismus gerichteten Perspektive, können die Zusammenhänge zwischen der Veränderung und Transformation der Menschen (also ihrer Subjektivitäten) im Kontext der humankapitalorientierten Transformation der Arbeitsvermögen und der kapitalistischen Produktionsverhältnisse als Teil der Hegemonie sichtbar gemacht werden. Die pädagogischen Dimensionen der Hegemonie und die darüber vermittelten Strategien, die Subjekte und ihr Arbeitsvermögen in Lehr- und Lernprozessen zu verändern, sind Voraussetzung der Bewältigung der krisenhaften Transformation der Akkumulationsprozesse und der über diese konstituierten Herrschaftsverhältnisse.

Das heißt, dass der Sozialisation und (Aus-)Bildung der Subjekte und ihres Arbeitsvermögens nicht nur die Aufgabe zukommt, die Arbeitskräfte zu befähigen, zur Reproduktion der kapitalistischen Produktionsverhältnisse beizutragen. Vielmehr wird die permanente (Selbst-)Transformation der Ware Arbeitskraft auch zu einem Hebel der Überwindung überkommener gesellschaftlicher Hegemonien und der Errichtung neuer Herrschaftsformen, wie sie sich im Umbau der (wohlfahrts-)staatlichen Apparate manifestiert (Bernhard 2005, S. 124). Sie wird zum Medium wie auch Ergebnis der „passiven Revolution“ der kapitalistischen Produktionsweise.

4. Pädagogisierung der Krisenbearbeitung

Doch der Bildungsimperativ, der mit der humankapitalorientierten Regulation des Lohnverhältnisses verbunden ist, bleibt nicht auf Fragen der Krisenbearbeitung der Ökonomie beschränkt. Vielmehr zeigen gerade die Entwicklungen im Bereich der Gesellschafts- und Sozialpolitik, dass es zu einer umfassenden Pädagogisierung der gesellschaftlichen Probleme und Widersprüche kommt. Eine zunehmende Zahl gesellschaftlicher Probleme wird als Folge mangelnder Bildung und der daraus resultierenden Probleme gesellschaftlicher Integration für die Subjekte interpretiert. Anstatt die gesellschaftlichen Verhältnisse, die Gewalt, Rechtspopulismus, ökologischer Zerstörung, Diskriminierung, Rassismus, Sexismus usw. zugrunde liegen, zu verändern, werden diese zu einem Problem individueller Bildungsdefizite erklärt. Gesellschaftliche Probleme und Widersprüche werden damit als Folgen individueller Fehlentscheidungen (etwa beim Konsum, in interpersonalen Beziehungen usw.) oder eines bildungsfernen Familienhintergrundes, die nur durch Bildung verändert werden können, interpretiert. Da sie dadurch als Folge der Handlungen defizitärer Individuen erscheinen, können Letztere zum Gegenstand staatlichen Handelns gemacht werden, was beispielsweise den Übergang zu punitiven Formen der Sozialpolitik legitimiert (Wacquant 2016). Zwang bleibt die gepanzerte Unterseite von Hegemonie, auch wenn diese in Lernprozesse umgewandelt wird.

Die Pädagogisierung der gesellschaftlichen Probleme sowie ihre bildungszentrierte Bearbeitung enthalten eine Vorstellung gesellschaftlicher Integration, politischer Stabilität und ökonomischer Profitabilität, in der die Fähigkeit und Bereitschaft der Subjekte, zu lernen und sich weiterzubilden, im Zentrum steht. Die Eingliederung der Subjekte in die bürgerlichen Herrschaftsverhältnisse wird damit zu einer Anforderung an die Eigenaktivität, die Selbstanwendung der Subjekte.

Die gemeinsame Weltanschauung des finanzgetriebenen Kapitalismus besteht also darin, dass alle Probleme durch bessere Pädagogik und die Optimierung der Subjekte im Sinne des Wettbewerbs gelöst werden können. In diesem Kontext kommt es aufgrund der wachsenden Bedeutung von (Aus-)Bildungsaktivitäten für das Humankapital zu einer Pädagogisierung der Reproduktion der Ware Arbeitskraft und des Arbeitsvermögens. Diese ist aus einer relationalen Perspektive zugleich als eine spezifische – eben zunehmend pädagogisierte – Reproduktionsweise der Beziehungen der Arbeitskräfte zu den über die kapitalistischen Produktionsverhältnisse konstituierten Herrschaftsverhältnissen zu denken. Sie bleibt dabei nicht auf die technisch-fachliche Ausbildung beschränkt. Vielmehr zielen diese Tendenzen auch darauf ab, dass die diesen Prozessen unterworfenen Subjekte auch alltägliche Lebenszusammenhänge zunehmend so gestalten sollen, dass sie zur Optimierung des verwertbaren Arbeitsvermögens beitragen. Die spezifisch zugerichtete, gesellschaftliche Einbettung der Subjekte, deren Bedeutung post-polanyianische Wohlfahrtsstaaten, die neoliberalisierte sozialdemokratische Regierungen als

social investment-Staaten, oder als sogenannte *enabling states*, in den letzten zwei Jahrzehnten zu etablieren versuchten, wird dergestalt zu einer Anforderung an die Eigenaktivitäten der Subjekte. Das kann auf Kosten der Reproduktion der Subjekte sowie der Stabilität ihrer sozialen Bezüge gehen, sodass die Reproduktionsfähigkeit der Gesellschaftsformen insgesamt unter Druck geraten.

Die Reproduktionsdynamik der kapitalistischen Produktionsverhältnisse als pädagogische Prozesse aufzufassen, macht es möglich, das Verhältnis der „unternehmerischen Subjekte“ (Bröckling 2007, 2012), deren Freiheit durch die pädagogisierten Regierungstechnologien auf spezifische Art und Weise geführt wird, zu den Herrschaftsverhältnissen in der Produktion, aber auch im Staat adäquat zu konzeptualisieren. Mit einem um seine pädagogischen Dimensionen erweiterten Hegemoniebegriff kann die von Foucault analysierte Transformation der Arbeitskräfte in Humankapital in Zusammenhang gebracht werden mit den (wohlfahrts-)staatlichen Aktivitäten zur Reproduktion des Arbeitsvermögens in (Aus-)Bildungsprozessen und so in ihrer Bedeutung für die Reproduktion der Klassenherrschaft erfasst werden. Die Pädagogisierung der Reproduktion des Arbeitsvermögens wird zu einem wesentlichen Moment der Krisenbearbeitung der Akkumulationsprozesse und ihrer gesellschaftlichen Auswirkungen, die damit wesentlich den Individuen übertragen wird.

5. Schlussfolgerungen: Vom „universellen Organizismus“ zur Meritokratisierung des „geschichtlichen Blocks“

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann Pädagogisierung daher als ein spezifischer Mechanismus der Krisenregulation gegenwärtiger Gesellschaftsformationen des globalen Nordens aufgefasst werden. Durch diesen wird die Bearbeitung von Krisenerscheinungen in ein Problem der Anpassung der Individuen durch Lernen transformiert. Damit das aber den Individuen als „plausibel“ erscheint, sie dazu also ihren „Konsens“ geben, bedarf es einer spezifischen Funktionsweise der pädagogisierten Reproduktion insbesondere der Ware Arbeitskraft bzw. des Humankapitals. Die konkrete Position der Subjekte und ihrer „Laufbahn“ in den Produktionsverhältnissen muss dabei aus den ideologisch behaupteten gleichen Chancen aller, in diese Prozesse einzutreten, resultieren. Das verweist letztlich auf das Problem der meritokratischen Logik der (Aus-)Bildungssysteme und ihrer Verknüpfung mit den Marktprozessen. Mit Blick auf die pädagogisierte Fassung des Hegemoniekonzeptes ist interessant, dass das Ergebnis dieser Anstrengung nicht nur ein bestimmter Ertrag des erarbeiteten Humankapitals ist, sondern die dem Markt permanent unterworfenen und damit prekäre Möglichkeit umfasst, Teil der pädagogisierten Hegemonieverhältnisse zu bleiben (bzw. im Falle von Migrant:innen überhaupt erst zu werden), also sich und sein Humankapital überhaupt verwerten zu können (s. o.).

Der Ausschluss der „Überflüssigen“, „Fremden“, „finanziellen Belastungen“ bzw. all jener, die den zunehmend residualisierten Armen der polarisierten und zunehmend punitiv agierenden Wohlfahrtsregimes (Workfare/Aktivierung, Sozialhilfe) überantwortet werden, aus dem derart zu konstruierenden hegemonialen Block wird zur Voraussetzung pädagogisierter Hegemonie, die sich nicht zuletzt über die meritokratische Ideologie begründet und legitimiert. Letztere lässt die rassistische, geschlechts- und klassenspezifische Strukturierung sozialer Ungleichheit hinter individualisierter Leistungs- und Veränderungsfähigkeit und -bereitschaft verschwinden. Dabei geht es darum, dass die Pädagogisierung der Hegemonie die Subjekte in ein „System der Differenzierung“ (Foucault 2004) einordnet, das über die pädagogischen Apparate und Prozesse der Überprüfung und Zertifizierung normierter und intensivierter Leistung (Foucault 1979) vermittelt und so anerkannt wird.

In kritischen Analysen zum Realitätsgehalt der meritokratischen Ideologie wird zwar betont, dass diese die tatsächlichen Auswirkungen der (Aus-)Bildungsprozesse ausblendet bzw. „verschleiert“. Letztere tragen weiterhin wesentlich zur Reproduktion der klassen- und geschlechtsspezifischen sowie rassifizierten Ungleichheiten bei (Solga 2005; Müller 2015). Die meritokratische Ideologie pädagogisierter Reproduktionsprozesse des Arbeitsvermögens individualisiert die ungleichen Ergebnisse von (Aus-)Bildung und Qualifizierung und lässt Subjektivierungsprozesse als Ergebnis nicht ausreichender Anstrengungen, nicht ausreichender oder rechtzeitiger Investitionen in das eigene Humankapital erscheinen. (Aus-)Bildung und die Bereitschaft, das eigene Selbst den Anrufungsprozessen der (Aus-)Bildungsapparate auszusetzen, werden daher zu einer von den aktivierungspolitischen Apparaten einforderbaren, von den Subjekten zu internalisierenden Verpflichtung (Atzmüller/Knecht 2016). Diese kann durch repressive Maßnahmen forciert werden, wenn sich Subjekte dieser Rationalität der Freiheit zu verweigern scheinen. Der Kompromiss, den das Kapital den Menschen im finanzgetriebenen Akkumulationsregime anzubieten hat, besteht darin, nicht zu denen zu gehören, die Gegenstand residualer Sozialpolitik, gesellschaftlicher Stigmatisierung und repressiver Kontrolle durch den Staat sind, sondern durch Lern- und Bildungsprozesse Teil des hegemonialen Blocks werden und bleiben zu können.

Literatur

- Atzmüller, Roland (2015): Transformation der „zeitgemäßen Arbeitskraft“ und Krisenbearbeitung. In: ders./Hürtgen, Stefanie/Krenn, Manfred (Hrsg.): Die zeitgemäße Arbeitskraft. Qualifiziert, aktiviert, polarisiert. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 195–310.
- Atzmüller, Roland (2018): Krisenbearbeitung durch Subjektivierung. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Atzmüller, Roland/Knecht, Alban (2016): Neoliberale Transformation der österreichischen Beschäftigungspolitik für Jugendliche. In: SWS-Rundschau 56, H. 1, S. 112–132.

- Bernhard, Armin (2005): Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells. Hamburg: Argument Verlag.
- Bernhard, Armin (2007): Pädagogische Grundverhältnisse. Die Relevanz Antonio Gramscis für eine emanzipatorische Pädagogik. In: Merkens, Andreas/Diaz, Victor Rego (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Hamburg: Argument Verlag, S. 141–156.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2012): Human economy, human capital. A critique of biopolitical economy. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Governmentality. Current issues and future challenges. New York und London: Routledge, S. 247–268.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2012): Governmentality. Current issues and future challenges. New York und London: Routledge.
- Buci-Glucksmann, Christine/Therborn, Göran (1982): Der sozialdemokratische Staat. Die „Keynesianisierung“ der Gesellschaft. Hamburg: VSA.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt/Main: edition suhrkamp.
- Demirović, Alex (2001): Herrschaft durch Kontingenz. In: Bieling, Hans-Jürgen/Dörre, Klaus/Steinhilber, Jochen/Urban Hans-Jürgen (Hrsg.): Flexibler Kapitalismus. Analysen, Kritik, politische Praxis. Hamburg: VSA, S. 208–224.
- Demirović, Alex (2006): Ist der Neoliberalismus hegemonial? In: Filipic, Ursula (Hrsg.): Neoliberalismus und Globalisierung Herausforderungen für Sozialpolitik und Demokratie. Sozialpolitik in Diskussion Nr. 2. Wien, S. 11–26.
- Demirović, Alex (2008): Neoliberalismus und Hegemonie. In: Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (Hrsg.): Neoliberalismus. Analysen und Alternativen. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 17–33.
- Demirović, Alex (2012): Löwe und Fuchs – Antonio Gramscis Beitrag zur Theorie bürgerlicher Herrschaft. In: Imbusch, Peter (Hrsg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–150.
- Demirović, Alex (2013): Ist der Neoliberalismus hegemonial? Gramscis Hegemoniekonzept und Sicherheit als Herrschaftsform. In: Widerspruch: Beiträge zu sozialistischer Politik, H. 3, S. 127–139.
- Demirović, Alex (2018): Autoritärer Populismus als neoliberale Krisenbewältigungsstrategie. In: Prokla – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 48, H. 1, S. 27–42.
- Demirović, Alex/Düick, Julia/Becker, Florian/Bader, Pauline (Hrsg.) (2011): Vielfachkrise im finanzdominierten Kapitalismus, in Kooperation mit dem wissenschaftlichen Beirat von ATTAC. Hamburg: VSA.
- Esping-Andersen, Gøsta (2008): Childhood investments and skill formation. In: International Tax Public Finance 15, S. 19–44.
- Fine, Ben (1998): Labour market theory. A constructive reassessment. London u. a.: Routledge.
- Foucault, Michel (1979): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004): Subjekt und Macht. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): Schriften in vier Bänden. Dits et écrits, Band 4. 1. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 269–294.
- Foucault, Michel (2006): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France 1978–1979. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gramsci, Antonio (Hrsg.) (1991 ff.): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe auf Grundlage der Edition von Valentino Gerratana. Hamburg: Argument-Verl.
- Hall, Stuart (1986): Popular-demokratischer und autoritärer Populismus. In: Dubiel, Helmut (Hrsg.): Populismus und Aufklärung. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 84–105.
- Hall, Stuart (Hrsg.) (1989): Ausgewählte Schriften – Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus. Hamburg: Argument.
- Hirsch, Joachim (2005): Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems. Hamburg: VSA.
- Hirsch, Joachim/Kannankulam, John/Wissel, Jens (2008): Die Staatstheorie des „westlichen Marxismus“, Gramsci, Althusser, Poulantzas und die so genannte Staatsableitung. In: Hirsch, Joachim/

- Kannankulam, John/Wissel, Jens (Hrsg.): Der Staat der bürgerlichen Gesellschaft. Zum Staatsverständnis von Karl Marx. Baden-Baden: Nomos, S. 92–115.
- Lipietz, Alain (1991): Demokratie nach dem Fordismus. In: *Das Argument* 55, H. 189, S. 677–694.
- Marx, Karl (1972): *Das Kapital*. Marx-Engels-Werke, Band 23. Berlin: Dietz.
- Merkens, Andreas (2007): Hegemonie, Führung und pädagogisches Verhältnis. Mit Gramsci über Foucault hinaus. In: Kaindl, Christina (Hrsg.): *Subjekte im Neoliberalismus (Kritische Wissenschaften, Bd. 2)*. Marburg: BdWI-Verlag, S. 195–210.
- Müller, Hans-Peter (2015): Meritokratie als Schimäre. Gleichheit und Ungleichheit in Bildungsprozessen und ihre Folgen. In: Müller, Hans-Peter/Reitz, Tilman (Hrsg.): *Bildung und Klassenbildung. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 104–122.
- Niggemann, Jan (2016): Wozu brauchen die das? Bildung als gelebte Philosophie der Praxis. In: Geuenich, Stephan/Krenz-Dewe, Daniel/Niggemann, Janek/Pfützner, Robert/Witek, Kathrin (Hrsg.): *Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis*. 1. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 58–71.
- Opatko, Benjamin (2018): Hegemonie. Politische Theorie nach Antonio Gramsci. 3., erweiterte Auflage. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Perez, Carlota (2010): The financial crisis and the future of innovation: A view of technical change with the aid of history.
- Sauer, Birgit (2017): Gesellschaftstheoretische Überlegungen zum europäischen Rechtspopulismus. Zum Erklärungspotenzial der Kategorie Geschlecht. In: *PVS – Politische Vierteljahresschrift* 58, H. 1, S. 3–22.
- Schultz, Theodore W. (1972): Human capital: Policy issue and research opportunities. In: *National bureau of economic research (Hrsg.): Economic research: Retrospect and prospect, Volume 6, Human resources*, S. 1–84.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*. Weinheim/München: Juventa, S. 19–38.
- Wacquant, Loïc (2016): Der neoliberale Leviathan. Eine historische Anthropologie des gegenwärtigen Gesellschaftsregimes. In: Biebricher, Thomas (Hrsg.): *Der Staat des Neoliberalismus*. Baden-Baden: Nomos, S. 183–208.

Sozialistische Zeitschriften und redaktionelle Arbeit: Katalysatoren für politische Bildung

Ines Schwerdtner

Als kommunistischer Denker und Politiker ist Antonio Gramsci weitgehend bekannt, als Redakteur jedoch weniger. Dabei verbrachte er viele Jahre seines Lebens nicht nur mit dem Schreiben von Texten, sondern im Wesentlichen mit dem Zeitschriften-Machen. In der Biographie von Guiseppa Fiori wird deutlich, wie wichtig die Arbeit in Zeitungsredaktionen für den jungen Marxisten war. Gramsci lernte bei verschiedenen Zeitungen das Handwerk, das er brauchte, um nach dem Ersten Weltkrieg selbst Herausgeber der landesweiten Wochenzeitung *L'Ordine Nuovo* (Die Neue Ordnung) zu werden. In seinen *Gefängnisheften* reflektiert er diese Arbeiten und flicht sie in den größeren Kontext der Kultur- und Hegemoniepolitik ein. Bei der Verbreitung sozialistischer Kultur und der Bildung der breiteren Massen spielen Zeitungen eine wesentliche Rolle: Sie geben Orientierung, dokumentieren strategische Debatten, lassen die arbeitenden Menschen am politischen Leben lernend teilhaben. Zugleich – und das ist ein wesentlicher Aspekt, der gern vom programmatischen Bildungsauftrag nach außen überdeckt wird – ist die Arbeit in der Redaktion selbst ein Prozess intensivster politischer Bildung. Die Redaktion ist ein Bildungszirkel, der sich im Idealfall durch lebendige Lehr-Lernverhältnisse auszeichnet. Die Bildungsarbeit von Redaktionen und Zeitschriften ist also eine doppelte: einmal bei der Bildung einer kritischeren, aufgeklärten Masse an Menschen und gleichzeitig eine Herausbildung von organischen Intellektuellen in Redaktionen, also Redakteur:innen, die sich gegenseitig kritisieren, hinterfragen, weitertreiben. Damit waren sozialistische Zeitschriften für Gramsci Katalysatoren für politische Bildung auf mehreren Ebenen und sind es auch heute noch potenziell, wenngleich unter anderen strukturellen Bedingungen. Für die Herausbildung linker Hegemonie sind sie durch ihren Bildungs- und Aufklärungsauftrag sowie ihre direkte Ansprache essenziell.

Um den besonderen Status von Zeitschriften in Gramscis Arbeit zu verstehen gilt es, zunächst seine Stationen als Redakteur nachzuvollziehen. Über die eigenen journalistischen Anfänge, die Ereignisse um die Turiner Rätebewegung und die Gründung einer eigenen Zeitung entwickelte sich sein Verständnis für die Aufgaben sozialistischer Zeitschriften. Nach dem Machtantritt Mussolinis im Jahr 1925, in der faschistischen Haft, differenzierte er diese aus. Ich unterscheide sie hier in *innere* und *äußere* Bildungsaufgaben, die allerdings einen Zusammenhang bilden. In der sonst relativ umfangreichen Forschung zu Gramscis emanzipatorischer Pädagogik sind die einzelnen Funktionen von Zeitschriften und Zeitungen noch

wenig fokussiert, auch im Journalismus spielen Gramscis Gedanken kaum eine Rolle, was daran liegen mag, dass dem Handwerk die eigene bildnerische Aufgabe zu großen Teilen verloren gegangen ist oder Bildung sich selbst zu wenig um die soziale Verbreitung ihrer Erkenntnisse, Methoden und Inhalte bemüht.

Eine Analyse der redaktionellen Arbeit als Bildungsarbeit kommt schlussendlich nicht ohne die hegemonietheoretischen Überlegungen im Ganzen aus: Die Erlangung gedanklicher und politischer Autonomie hängt mit dem Ringen um politische Macht unmittelbar zusammen. Zeitschriften kommt in diesem Sinne eine Schlüsselfunktion zu, da sie sich im Spannungsfeld von „Aufklärung“ und „Agitation“ bewegen. Zuletzt können wir an Gramsci nur dann sinnvoll anknüpfen, wenn die Produktionsbedingungen von linken Zeitschriften auch heute reflektiert werden: Inwiefern sind seine Überlegungen zeitgemäß und übertragbar?

1. Von Pamphleten zur Herausgeberschaft

Antonios Gramscis Einstieg in den Journalismus ist für sich genommen bereits bemerkenswert: Seinen ersten öffentlichen Artikel schrieb er 1914 mit gerade einmal 23 Jahren in *Il Grido del Popolo* (Volksstimme) und antwortete keinem Geringeren als Benito Mussolini zur Frage der Neutralität Italiens im Ersten Weltkrieg. Durch von Krankheit geprägte Krisen, die ihn ein Leben lang begleiteten, wurde er jedoch erst mit 25 Jahren ständiger Mitarbeiter von *Il Grido* und zugleich Autor der Turiner Lokalseite des *Avanti!* (Fiori 2013, S. 134 ff.). Nur wenige wussten, dass sich unter dem Kürzel „A. G.“ Gramsci verbarg, der laut seines Biographen Guiseppe Fiori kurze Essays, Kulturberichte und kurze Leitartikel schrieb – jedoch vollkommen anders, als es die Leser:innen sozialistischer Zeitungen gewohnt waren. Seine Texte hoben sich „durch die klassische Reinheit der Sprache und Gramscis Freude am rationalen Argumentieren deutlich von der Rhetorik der früheren Autoren ab“ (ebd., S. 141 f.). Er schrieb scharfe Polemiken mit einer gewissen „dialektischen Rauheit“ und einer „ruhigen Art zu zerstören“ (Martin 2002, S. 216, Übers. IS). Eines der Ziele Gramscis, das sich durch seine gesamte schreibende Arbeit zieht, ist die Vermittlung von Kultur an das Proletariat: „Mit fast missionarischem Eifer versuchte Gramsci, die Aufklärung nachzuvollziehen und ihre Inhalte so zu verändern, dass sie mit den Zielen der proletarischen Revolution im Einklang waren“ (Fiori 2013, S. 144).

1916 entstand die Ausgabe einer Zeitschrift der sozialistischen Jugendorganisation in Turin, an der hauptsächlich Gramsci schrieb: *La città futura* (Die Stadt der Zukunft). Es blieb nur bei dieser einen Ausgabe, doch sie enthielt bereits philosophische Elemente und das Programm, das sich später im größeren Zeitschriftenprojekt von *L'Ordine Nuovo* wiederfinden wird: der „Brennpunkt neuer geistiger Energien“ zu sein und nach dem Krieg eine neue Zeitschrift zu gründen (zit. n. ebd., S. 151). Als die Russische Revolution hereinbrach, begleitete Gramsci sie

mit Artikeln und Übersetzungen in *El Grido* und formte zeitgleich Diskussionsrunden für junge Sozialist:innen, in denen von ihm vorgeschlagene Texte gelesen wurden, etwa die des idealistischen Philosophen Benedetto Croce oder das *Kommunistische Manifest*. Als 1918 die letzte Ausgabe erschien, schrieb Gramsci (der „einzige Redakteur“) einen Abschiedsgruß mit den Worten, er habe die Zeitung „von einer Wochenzeitung mit Lokalnachrichten und Propaganda in ein ‚kleines Forum sozialistischer Kultur‘ verwandelt“ (zit. n. ebd., S. 160).

Am 1. Mai 1919 erschien die von Gramsci, Palmiro Togliatti, Umberto Terracini und Angelo Tasca ins Leben gerufene Zeitung *L'Ordine Nuovo*. Gramsci wurde der Herausgeber dieser Wochenzeitung. Auf der Titelseite fand sich der bekannte Spruch: „Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit. Bewegt euch, denn wir brauchen eure ganze Begeisterung. Organisiert euch, denn wir brauchen eure ganze Kraft.“ Doch Gramsci war nicht zufrieden mit diesen ersten Ausgaben, „es war eine Zeitschrift mit abstrakter Kultur, abstrakter Information, mit der Tendenz, grauenhafte kleine Novellen und gutgemeinte Holzschnitte“ zu veröffentlichen, wie er später schrieb (Gramsci 1967, S. 72–79). Während der Turiner Rätebewegung nahm die Zeitung allerdings Form an. Die Redaktion veröffentlichte Übersetzungen aus Russland zu den Sowjets – so wurde sie zum Ankerpunkt der Diskussionen um proletarische Selbstregierungen. Das Ende eines Generalstreiks in Turin im April 1920 war denn auch zunächst eine Niederlage für die Gruppe im *Ordine Nuovo*.

Als Fazit schrieb Gramsci nach dem Bruch mit Tasca wegen innerer Spannungen jedoch zurückblickend im *Programm des Ordine Nuovo* (14./28. August 1920):

„Der Ordine Nuovo wurde für uns und alle, die uns folgten, zur ‚Zeitung der Fabrikräte‘; die Arbeiter liebten den Ordine Nuovo (dies können wir mit innerer Befriedigung behaupten); und warum liebten sie ihn? Weil sie in den Artikeln der Zeitung einen Teil ihrer selbst, den besten Teil ihrer selbst wiederfanden, weil sie spürten, daß die Artikel von dem Geist ihrer eigenen inneren Suche durchdrungen waren: ‚Wie können wir frei werden, wie wir selbst werden?‘“ (zit. n. ebd.)

Ab Januar 1921 erschien die Zeitung täglich und Gramsci wurde alleiniger Redaktionsleiter, was sich aufgrund der hohen Arbeitsbelastung und des Veröffentlichungstempos negativ auf die Qualität niederschlug. Sie war außerdem in der Zwischenzeit zum offiziellen Parteiblatt der neu gegründeten Kommunistischen Partei Italiens (PCI) geworden und stand daher in inhaltlicher Abhängigkeit zu ihr. Nachdem Gramsci als Delegierter nach Moskau zur Komintern reiste, musste die Zeitung 1922 zwischenzeitlich eingestellt werden.

Erst zwei Jahre später konnte sie wieder erscheinen – dieses Mal im Zwei-Wochen-Rhythmus. Trotz guter Auflage von 6.500 Exemplaren war Gramsci nicht zufrieden, da sie zu schnell zusammengestellt werden musste und seinen

Ansprüchen nicht entsprach (Fiori 2013, S. 236). In der Zeitung begleitete Gramsci in Artikeln den Aufstieg Mussolinis und die Faschisierung des Landes.

Am 12. Februar 1924 erschien die von Gramsci gegründete Tageszeitung *L'Unità*, ebenfalls offizielles Sprachrohr der Kommunistischen Partei. Sie war sein eigenes philosophisches Projekt bis zu seiner Festnahme durch die Faschist:innen. Die Zeitschrift prägte die italienische Linke noch, bis sie 2017 endgültig eingestellt wurde. Mit der Redaktionsarbeit in Rom begann Gramsci auch wieder, mit jungen Genoss:innen zu diskutieren und kleinere Bildungszirkel zu gründen. Auch in der Gefängnishaft begleitete er Spaziergänge und führte politische Gespräche mit Mitgefangenen. Sie sind aus politisch-pädagogischer Überzeugung erwachsen sowie ein Lebenselixier für ihn, wie die Reflexionen in den *Gefängnisheften* und den *Gefängnisbriefen* an diversen, aber verstreuten Stellen zeigen.

2. Innerer Bildungszirkel

Schon in der Turiner Zeit gründete Gramsci kommunistische Bildungsgruppen. Die jungen Sozialist:innen sollten Texte von Marc Aurel, Benedetto Croce oder Schriften wie das *Kommunistische Manifest* lesen und anschließend darüber diskutieren (Fiori 2013, S. 157). Dafür entwickelte Gramsci Programme und Diskussionsrunden im Freien. Sowohl in diesen Runden als auch in der redaktionellen Arbeit war Gramsci von der Vorstellung geprägt, Redaktionen als Bildungszirkel zu gestalten. In ihnen sollten lebendige Lehr-Lernverhältnisse herrschen, die es den Einzelnen ermöglichten, über sich hinauszuwachsen und handwerkliche wie wissenschaftliche Fähigkeiten zu erlangen, die wiederum zur Aufklärung der Lesenden beitragen konnten. Für die Teile Italiens, die sich in der Provinz befanden (besonders im Süden), stellte er zunächst einen Mangel an ausgebildeten Schreibenden fest, was an fehlenden Journalismusschulen lag. Im Gefängnis kam er deshalb zu dem Schluss, „regelmäßige Redaktionsversammlungen zu organisieren Journalismusschulen“ zu veranstalten (Gramsci 1991 ff., S. 2183, H24 § 9).

Die Strenge und Disziplin, die er bei sich selbst an den Tag legte, übertrug er auch auf das Redaktionskollektiv. Sozialistische Zeitungen bräuchten eine „homogene und disziplinierte Redaktion“, „die redaktionelle Ausrichtung müsste fest organisiert sein, so dass intellektuell eine homogene Arbeit hervorgebracht würde, wenn auch mit der notwendigen Vielfalt des Stils und der literarischen Persönlichkeiten“ (Gramsci 1991 ff., S. 2172, H24 § 3). Was zunächst klingt wie sozialistische Homogenisierung, ist eher im Sinne einer stringenten Blattlinie zu verstehen. In Gramscis Begriffs- und Gedankenwelt spielt dabei die *Kohärenz* eine entscheidende Rolle.¹ So sehr die Arbeit Einzelner in der Redaktion relevant

1 Vgl. hierzu besonders Hirschfeld (2015) sowie Jehle/Barfuss (2017).

sei, als Gesamtstück müsse eine Zeitschrift eine gewisse Kohärenz aufweisen, wenn sie andere überzeugen will. Das bedeutet nicht, dass alle Redakteur:innen identische Positionen vertreten müssen. Damit legte Gramsci den Anspruch an Kohärenz an Einzelne in der sozialistischen Bewegung an und richtete sie zudem an Kollektive in Zeitschriften oder Parteien.

Zugleich hielt er an einer Disziplin fest, die als Motiv schon bei der Einheitschule auftauchte. Gerade Kindern des Proletariats müsse eine disziplinierte Haltung zum Lernen, Stillsitzen, zur Konzentration etc. erst beigebracht werden. In Analogie zu den proletarischen Kindern sah Gramsci den Lernprozess in Redaktionskollektiven als einen durch strikte Arbeitsteilung geprägt, allerdings mit dem Ziel, zu einer Intellektuellengruppe zu werden und nicht als Selbstzweck einer autoritären Leitung:

„Der Zirkel kritisiert kollegial und trägt damit zur Weiterentwicklung der Arbeiten der einzelnen Redakteure bei; deren Tätigkeit ist nach einer rational durchdachten Arbeitsplanung und Arbeitsteilung organisiert. Durch die kollegiale Diskussion und Kritik [...], zu der jeder als Spezialist auf seinem Gebiet beiträgt, um die gemeinsame Kompetenz zu ergänzen, gelingt es tatsächlich, das durchschnittliche Niveau der einzelnen Redakteure zu heben, die Höhe oder die Fähigkeit des Bestqualifizierten zu erreichen und der Zeitschrift nicht nur eine immer gehaltvollere und organischere Mitarbeit zu sichern, sondern die Bedingungen für das Entstehen einer homogenen Intellektuellengruppe zu schaffen, die befähigt ist, eine regelmäßige und methodische ‚verlegerische‘ Tätigkeit zu entfalten.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1515, H12 § 1)

Am Ende des Paragraphen spitzt er diesen Gedanken weiter zu, indem er schreibt: „Dieser Typus intellektueller Arbeit ist notwendig, um den Autodidakten die Studiendisziplin anzugewöhnen, die eine reguläre Schullaufbahn vermittelt, um die intellektuelle Arbeit zu taylorisieren“ (ebd.). Zu taylorisieren bedeutet in diesem Sinne, wie in der Fabrikarbeit in der Lage zu sein, intellektuelle Produkte täglich zu gleicher Qualität zu liefern. Das mag zunächst dem Selbstbild von einigen über ihre intellektuelle Arbeit als etwas Wertvollem und Unvergleichlichem widersprechen. Es bedeutet für Gramsci aber, dass eine Redaktion den Prozess und die Arbeitsschritte rational in einem Kollektiv aufzuteilen in der Lage ist, ohne dass die Qualität leidet. Es hat in diesem Sinne weniger mit kreativer Selbstentfaltung zu tun, sondern geht vielmehr darum, dass Journalist:innen ihre Arbeit so begreifen, dass sie sich mit Selbstermächtigung durch den regulierten Arbeitsprozess mit anderen kontinuierlich verbessert. Durch diese Redaktionspraxis sollten alle in die Lage versetzt werden, selbst zu Verleger:innen zu werden. Genau wie Gramsci allgemeiner formuliert, dass es allen Menschen gelingen müsste, nicht mehr regiert zu werden, sondern selbst zu regieren (vgl. Gramsci 1991 ff., S. 1325, H10 § 41). Auf die Zeitungspraxis bezogen bedeutet es, alle tendenziell zu allem zu befähigen, trotz spezieller Fähigkeiten und Interessen.

Um diesen Bildungsprozess zunächst in Gang zu setzen, bedarf es trotz des Strebens nach Homogenität zunächst Führung durch die Erfahrensten:

„Nützlich ist eine gewisse ‚Schichtung‘ der Fähigkeiten und Begabungen und die Bildung von Arbeitsgruppen unter der Führung der Erfahrensten und Fortgeschrittensten, welche die Ausbildung der eher Nachhinkenden und weniger Gebildeten beschleunigen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1516, H12 § 1).

Auch hier entlehnt Gramsci die Überlegungen denen zur Einheitsschule: Obwohl Gleichheit das Ziel bleibt, müsse man für die Bildungspraxis Abstufungen von Wissen und Fähigkeiten anerkennen und nutzen, um alle als lernendes Kollektiv intellektuell auszubilden. Durch seine Praxis als Redakteur und sein eigenes feines Sprachempfinden legte er dabei besonderen Fokus auf das Handwerk des Schreibens und Redigierens: „Verlangt ist ein unerbitterlicher Kampf gegen den Hang zum Dilettantismus, zur Improvisation, zu ‚rhetorischen‘ und phrasenhaften Lösungen“ (ebd.). Auch diese Einsicht gewinnt er aus seiner Redaktionspraxis, wie Fiori in der Biographie schreibt: „Er verlangte seinen Mitarbeitern viel ab, duldete keine Unaufmerksamkeit, Oberflächlichkeit oder Schlampigkeit bei der Formulierung eines Kommentars oder einer Nachricht“ (Fiori 2013, S. 210). Gramsci soll zu einem Redakteur beim abendlichen Blick auf die Druckfahnen sogar gesagt haben: „Seht euch das an: die wollen den Staat regieren und können noch nicht einmal eine Zeitung machen“ (ebd.). Deutlich wird der Anspruch, durch eindeutige Sprache und klares Denken nicht nur sich und die anderen über die Verhältnisse aufzuklären, sondern auch die Fähigkeit zu erlangen, zu regieren. Deshalb dürften gerade die Parteizeitungen nicht den Eindruck erwecken, einfach kostenlos zu sein:

„Einer Meinung, deren gedruckte Erscheinungsform nichts kostet, misstraut die Öffentlichkeit [...]. Wie könnte eine Partei für fähig erachtet werden, die Staatsmacht zu verwalten, welche die Elemente nicht hat oder nicht auszuwählen versteht (was auf dasselbe hinausläuft), um eine Zeitung oder Zeitschrift gut zu verwalten?“ (Gramsci 1991 ff., S. 1703, H14 § 73)

Die Vorstellung für ein Redaktionskollektiv, sich selbst zu regieren und auch potenziell die Staatsmacht zu verwalten, war somit ein anspruchsvolles und nötiges Ziel für Gramsci.

3. Äußerer Bildungszirkel

So wichtig es für die Redaktionen ist, sich selbst zu regieren, so unersetzlich sind die Zeitschriften in ihrer Aufgabe, die vielen arbeitenden Menschen, die nicht

in einer Redaktion mitarbeiten, in ihren intellektuellen und kulturellen Niveaus zu heben. Je zugänglicher, das heißt in Gramscis Worten auch „volksnäher“ eine Zeitschrift ist, umso mehr wird sie gelesen. Letztlich kommt es also auch auf die Verbreitung von Wissen an:

„Eine neue Kultur zu schaffen bedeutet nicht nur, individuell ‚originelle‘ Entdeckungen zu machen, es bedeutet auch und besonders, bereits entdeckte Wahrheiten kritisch zu verbreiten, sie sozusagen zu ‚vergesellschaften‘ und sie dadurch Basis vitaler Handlungen, Element der Koordination und der intellektuellen und moralischen Ordnung werden zu lassen. Dass eine Masse von Menschen dahin gebracht wird, die reale Gegenwart kohärent und auf einheitliche Weise zu denken, ist eine ‚philosophische‘ Tatsache, die viel wichtiger und ‚origineller‘ ist, als wenn ein philosophisches ‚Genie‘ eine neue Wahrheit entdeckt, die Erbhof kleiner Intellektuellengruppen bleibt.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1377, H11 § 12)

Im Gefängnis arbeitete Gramsci in mehreren Schritten drei Grundtypen von Zeitschriften heraus, „die charakterisiert sind durch die Art ihrer Zusammenstellung, den Typ der Leser, an den sie sich richten wollen, die erzieherischen Zwecke, die sie erreichen möchten“ (Gramsci 1991 ff., S. 2172, H24 § 3). Sie sind Idealtypen sozialistischer Zeitschriften zur Demokratisierung von Wissen: indem nämlich das kulturelle Niveau auf ein gewisses gemeinsames Maß angehoben wird und damit Verständigung über die Gesellschaft und ihr Funktionieren überhaupt möglich wird. Er unterteilt sie in einen historisch-kritisch-bibliographischen Typus, einen allgemeinen Typus und Jahrbücher sowie Almanache, die grundlegend wissenschaftliche Kenntnisse vermitteln.

Alle drei haben eine spezifische Bildungsfunktion, wobei der allgemeine Typus heraussticht, weil er die Sphäre des Alltagsverstandes bis zum gesunden Menschenverstand berührt, die für Gramsci von zentraler Bedeutung ist (vgl. Hirschfeld 2015).

„Ziel [des allgemeinen Typus] ist, die durchschnittliche Meinung einer bestimmten Gesellschaft zu ändern, indem er kritisiert, anregt, verspottet, korrigiert, modernisiert und schließlich neue ‚Gemeinplätze‘ einführt. Wenn sie gut geschrieben sind, mit Verve, mit einem gewissen Sinn für Distanz (ohne dabei einen Predigerton anzunehmen), aber trotzdem mit anteilnehmendem Interesse für die durchschnittliche Meinung, dann können Zeitschriften dieses Typs zu großer Verbreitung gelangen und einen tiefen Einfluss ausüben.“ (Gramsci 1991 ff., S. 2179 f., H24 § 4)

In Gramscis Gedanken zu diesem allgemeinen Typus schillert ein tiefes Verständnis für den Alltagsverstand der Menschen durch, ohne ihn in seiner Rückschrittlichkeit und Verworrenheit zu belassen. So leisten gerade die Zeitschriften allgemeinen Typs – gemeint sind sozialistische Tages- oder Wochenzeitungen – die

immense Aufgabe, eine neue Philosophie zu entwickeln, ohne sie den Menschen bloß aufzudrücken.

Dies sei jedoch nicht ohne weiteres möglich und bedürfe einer gewissen akademischen Ausbildung, zumindest einer Vertrautheit mit wissenschaftlichem Arbeiten. Um die geeigneten didaktischen Mittel zur gedanklichen Selbstermächtigung zu liefern, plante Gramsci in der Haft ein *Kleines Handbuch journalistischer Technik* (Gramsci 1991 ff., S. 978, H8 §60), um die wesentlichen wissenschaftlichen Rubriken zu erstellen. Jede Redaktion sollte danach in der Lage sein, über bestimmte Rubriken (wissenschaftliche Ideen, Sprachstreitigkeiten, Glossare usw.) das allgemeine Niveau der Leserschaft so zu heben, dass sie vertraut sind mit den Begriffen und Themen der Wissenschaft.

Ihm schwebte unter anderem eine ständige Rubrik zu wissenschaftlichen Strömungen vor: „Aber nicht, um wissenschaftliche Erkenntnisse zu popularisieren. Um die ‚wissenschaftlichen Ideen‘ und ihre Auswirkungen auf die Ideologien und Weltauffassungen darzulegen, zu kritisieren und einzuordnen [...]“ (Gramsci 1991 ff., S. 556, H4 §77). Ebenso brauche es eine Rubrik zu Sprachstreitigkeiten, in der „die Sprache als eine Weltauffassung behandelt werden [müsste], als Ausdruck einer Weltauffassung; die technische Perfektionierung des Ausdrucks [...] bedeutet Erweiterung und Vertiefung der Auffassung von der Welt und ihrer Geschichte“ (Gramsci 1991 ff., S. 686, H5 §131).

Der Linguist Gramsci wollte außerdem jeder Zeitschrift zwei Rubriken anhängen: eine Rubrik aller Namen und Fremdwörter samt ihrer Aussprache und eine Rubrik, in der Spezialausdrücke in verschiedenen Fachrichtungen wie der Philosophie oder der Politik oder von verschiedenen Schriftsteller:innen erläutert werden sollten. Gramsci schrieb dazu drastisch:

„Die Bedeutung dieser technischen Hilfsmittel wird gewöhnlich nicht berücksichtigt, weil man nicht an das Hindernis denkt, das für die Erinnerung und vor allem die Äußerung der eigenen Ansichten die Unkenntnis bildet, wie gewisse Namen auszusprechen sind und welche Bedeutung gewisse Ausdrücke haben.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1104, H9 §34)

Das Proletariat, so Gramsci, müsse die eigenen Lernhindernisse aus dem Weg räumen, und diese Rubriken sollten ihnen dabei helfen. Die Sprache als Mittel zum Verständnis der Welt wird hier nicht nur beiläufig abgehandelt, sondern bekommt den Stellenwert, den sie in der Kulturarbeit verdient.

Doch auch die Wirtschaftsnachrichten überließ Gramsci nicht unkommentiert den Leser:innen. Er plante eine

„Reihe von Leitfäden oder kleinen Handbüchern für den Zeitungsleser [...]. Wie liest man Börsennotierungen, eine Bilanz eines Industrieunternehmens, usw. [...]. Der

Bezugspunkt müsste der durchschnittliche italienische Leser sein, der im Allgemeinen wenig von diesen Begriffen weiß, etc.“ (Gramsci 1991 ff., S. 810 f., H6 § 126)

Aus der Idee der Rubriken scheint eindeutig die Überlegung durch, Zeitungen nicht bloß zu konsumieren, sondern sich den Inhalten verstehend und fragend zuzuwenden. Dafür bedürfe es der Leitfäden und Rubriken als didaktische Mittel, denn ohne solche Hilfsmittel „stockt er [der Leser] und misstraut den eigenen Kräften und Begabungen, und es gelingt nicht, ihn aus einem Zustand der intellektuellen Passivität herauszuholen, in dem sein Verstand versumpft“ (ebd.). Alles ist im Aufbau der Zeitschrift vom Ziel her gedacht, Selbstermächtigung zu ermöglichen. Ein Format, das heute noch bedient wird, ist die Rezensionen von Büchern. Für Gramsci jedoch war „der kritische Informationsdienst für ein mäßig gebildetes Publikum oder für eines, das ins kulturelle Leben einsteigt, über alle Veröffentlichungen zu der Gruppe von Themen, die es interessieren können, eine Pflichtleistung“ (Gramsci 1991 ff., S. 977, H8 § 57). Sie müsse genauso diszipliniert betrieben werden, wie die eigene redaktionelle Praxis. Sich im Rezensieren zu üben und sie zu lesen, sei der „Kampf gegen die Improvisation und die Unbestimmtheit der kritischen Urteile“ (Gramsci 1991 ff., S. 978, H8 § 60). Hier fallen innerer und äußerer Bildungszirkel wieder zusammen, da die Arbeit des Rezensierens von allen Beteiligten fordert, sich mit dem Werk und der Meinung auseinanderzusetzen, das kritische Urteil selbst zu prüfen.

Zuletzt ist die Funktion von Zeitschriften nach außen auch, eine Orientierung zu liefern in großen Fragen der Politik und des Alltags. Das leisten klassischerweise Leitartikel. Durch das fehlende Zentrum in der italienischen Presselandschaft (Gramsci 1991 ff., S. 794, H6 § 104) ergebe sich auch die „Schwierigkeit, gute Leitartikler herauszubilden, das heißt Journalisten, die fachlich vorgebildet sind, das organische Leben einer großen Stadt zu verstehen und zu analysieren“ (Gramsci 1991 ff., S. 795, H6 § 106). Jede Stadt, so Gramsci, brauche Menschen, die in Journalismusschulen fachlich ausgebildet werden und eine ganze Reihe von Monographien über Städte und das in ihnen stattfindende Leben zu studieren. Zudem gebe es die „Schwierigkeit, Fachleute zu haben, die volksnah schreiben können“ (Gramsci 1991 ff., S. 2182, H24 § 8). Gramsci deutet hier an, dass nicht nur die landesweiten Zeitungen, sondern auch die Regionalzeitungen anspruchsvolle und spezifische Leitartikel brauchen, um der Kultur einzelner Regionen gerecht zu werden und zugleich ihr Niveau anzuheben. Unabdingbar bleibt es für Gramsci, einzelne regionale Besonderheiten insofern zu überwinden, als dass ihre rückständigen Anteile einer Selbstbefreiung nicht mehr im Wege stehen, ihre positiven Erfahrungsschätze jedoch erhalten bleiben.

Insgesamt zieht sich durch die Überlegungen der Typen und Rubriken die Wechselwirkung von innerer Bildung der Redaktionen und der Bildungsaufgabe nach außen. Unterschiedliche Niveaus werden nicht verleugnet, sondern

bewusst zum Ausgangspunkt genommen und mithilfe didaktischer Mittel in einen Prozess überführt, der aus passiven Leser:innen politische, handlungsfähige Menschen machen kann. Redaktionen gibt er die Fertigkeiten an die Hand, als organische Intellektuelle Orientierung zu geben und sich an linker Hegemoniegewinnung zu beteiligen. Hegemonie als Anspruch von intellektueller und kultureller moralisch-ethischer Führung ist immer gepaart mit dieser Fähigkeit zur Staatsmacht. Sie erfordert einen stringenten pädagogischen Prozess aller Beteiligten, und Zeitschriften sind ein Kristallisationspunkt dieses Prozesses, wie es Parteien oder Bewegungen sind.

4. Über Gramsci hinaus: Produktionsweise, Bildung und neues Publizieren

Gramsci prägte maßgeblich den Begriff des „Fordismus“, um eine historisch-spezifische Produktionsweise des Kapitalismus zu beschreiben. Diese Periode zeichnet sich durch das Fließband, die Arbeit an selbigem und eine bestimmte Lebensweise aus, die sich nach dem Arbeitsleben richtet. Gedruckte Tageszeitungen gehören in dieser Lebensweise zum Alltag. Man würde Gramsci jedoch nicht gerecht werden, bliebe man bei der Analyse der Funktionen von Zeitschriften in dieser Periode stehen. Denn die Revolutionierung der Produktivkräfte änderte nicht nur die Weise, wie wir produzieren, sondern auch wie wir Nachrichten aufnehmen, schreiben, konsumieren, weitergeben, was für die fordistische Periode auch durch den Begriff „Kulturindustrie“ von der Kritischen Theorie formuliert wurde, also die massenhafte Produktion von Träumen, Wünschen, Meinungen und Sehnsüchten in industrieller Standardisierung durch „Traumfabriken“ wie Hollywood (vgl. dazu Barfuss 2002).

Die „digitale Revolution“, die Schnelligkeit der Weitergabe von Informationen, die Halbwertszeit von Analysen, der Einbruch der Verkaufszahlen für Printmedien – das alles hat Auswirkungen auf die Bewusstseinsbildung der arbeitenden Menschen wie auf die Arbeit der Redaktionen. Einerseits werden Produzent:innen wie Konsument:innen gezwungen, schneller zu reagieren und auf bewusste und unbewusste Lügen (Fake News) zu reagieren. Das macht die Aufgabe für Zeitungen und Zeitschriften, die das Erbe der Aufklärung antreten und verwirklichen wollen, erneut ungleich größer. Unter dem Profitzwang und der Monopolisierung von Zeitungsverlagen leiden die Qualität und die Unabhängigkeit kleinerer und linker Zeitschriften. Ihrer Bildungsaufgabe kommt im Meer von oberflächlichen Lifestyle-Texten und rechten Zeitschriften eine neue Dringlichkeit zu. Die feine Linie von „Aufklärung“ und „Agitation“ ist – wie schon bei Gramsci in Zeiten der Faschisierung – dabei nicht immer leicht zu ziehen und erfordert viel mehr gut ausgebildete Journalist:innen mit einem Sinn für ihre bildnerische und politische Rolle.

Gleichzeitig werden die Kanäle der Publikationen vielfältiger. Während Gramsci und seine Kolleg:innen langwierig Texte zur Russischen Revolution übersetzen mussten, um überhaupt einen Zugang zu den Geschehnissen zu erlauben, können wir heute an Protesten quasi global, interaktiv und zeitgleich teilnehmen: per Video, Podcast, Livestream etc. Die Zugänge zu Informationen und Analysen müssen dafür möglichst einfach sein – die technischen Hilfsmittel dafür sind jedenfalls leichter zu erhalten als eine Druckerpresse. Dennoch sind diese Zugänge ungleich verteilt: Nicht jede:r verfügt über ein Smartphone mit Internet oder das nötige Wissen, an Informationen zu kommen oder sie richtig einzuordnen. Der Schwall an Informationen ist für kritisches Denken ein Problem, da es, wie Gramsci zeigte, eine gewisse Übung für wissenschaftliche Herangehensweise und Reflexion braucht. Redaktionen müssen die Art ihrer Verbreitung, die Sprache, die Ästhetik etc. deshalb auch aufgrund der neuen Produktions- und Konsumtionsbedingungen überdenken. Viele linke Zeitschriften atmen aber noch den Geist des Fordismus, sind nicht auf Seh- und Lesegewohnheiten von durchschnittlichen Bürger:innen ausgerichtet, sondern zumeist schon an ein implizit akademisches Lesepublikum gewöhnt. Wie immer wieder neue Menschen auch an längere oder tiefschürfende Analysen gewöhnt werden sollen, daran arbeiten sich die meisten Zeitschriften nicht didaktisch ab. Viel geht zwischen Clickbait auf der einen und langen Theorietexten auf der anderen Seite verloren.

Gramsci kann für heutige Zeitschriften insofern inspirierend sein, als dass er vor Augen führt, welche pädagogische Rolle der Aufbau eines Textes oder ein zusätzliches Glossar spielt. Welche Zugänge geschaffen werden müssen, welche immer gleichen kargen und mit Phrasen befüllten Analysen man vielleicht vermeiden sollte. Empathisch und mit Verve zu schreiben, dabei einen wissenschaftlichen Anspruch nicht zu verlieren, es wäre ein Gewinn, wenn linke Redaktionen dieses Credo beherzigten. Ebenso bleibt der grundsätzliche Aspekt der lebendigen Lehr-Lernverhältnisse innerhalb von Redaktionen erhalten, wenn auch Gramscis Gedanken sehr starr auf eine disziplinierte, gar taylorisierte Arbeitsteilung ausgerichtet sind. Das passt mit den flexibleren Arbeits- und Kommunikationsräumen, den Entgrenzungen im Hightech-Kapitalismus kaum zusammen, weder zeitlich noch räumlich. Redakteur:innen können den Neoliberalismus abstrakt zwar kritisieren, seinen Bedingungen entfliehen können sie nicht. Für diese Arbeitsbedingungen braucht es neue Formen der Disziplin und reibungslose Abläufe zur Produktion von Zeitschriften: Teams und Absprachen, die Nutzung kluger Programme zur Kommunikation werden unersetzlich. Es gilt, Gramscis Ansatz der gegenseitigen Kritik und des Lernens auf Plattformen wie Slack zu übertragen, in Zoom-Konferenzen zu diskutieren und sich eines Themas gemeinsam anzunähern. Trotz allen Veränderungen gilt: Auch wir kommen heute um das geschriebene Wort und den klaren Gedanken nicht herum. Vielleicht könnte die Lektüre Gramscis für viele linke Zeitschriften eine Möglichkeit sein, die eigene Redaktionspraxis und die Bildungsfunktion des eigenen Mediums zu überdenken.

Literatur

- Barfuss, Thomas (2002): Konformität und bizarres Bewusstsein. Zur Verallgemeinerung und Veraltung von Lebensweisen in der Kultur des 20. Jahrhunderts. Hamburg: Argument.
- Fiori, Guiseppe (2013): Das Leben des Antonio Gramsci. Biographie. Berlin: Rotbuch.
- Gramsci, Antonio (1967): Philosophie der Praxis. Eine Auswahl. Hrsg. v. Riechers, Christian. Frankfurt/Main: Fischer.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): Gefängnishefte. Kritische Ausgabe in 10 Bänden, hgg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug u. Peter Jehle, Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (2002): Erziehung und Bildung. Hrsg. im Auftrag des Instituts für kritische Theorie von Andreas Merkens. Hamburg: Argument.
- Hirschfeld, Uwe (2015): Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Hegemonie. Hamburg: Argument.
- Jehle, Peter/Barfuss, Thomas (2017): Antonio Gramsci, Einführung. Hamburg: Junius.
- Martin, James (2002): Antonio Gramsci. Intellectual in Political Context. London: Taylor & Francis.

Identitäre Bildungsstrategie?

Identitäre Bewegung und „Neue Rechte“ zwischen strategischer und pädagogischer Gramsci-Adaption

Georg Gläser und Anne Kater

Einleitung

Die sogenannte Neue Rechte beansprucht, spätestens seit der Veröffentlichung von Alain de Benoists *Kulturrevolution von Rechts* (Benoist 1985) die explizite Anwendung Antonio Gramscis Hegemonietheorie für sich. Diese firmiert seitdem unter dem Begriff der „Metapolitik“ in ihrem Vokabular. Die selbstpostulierte, wenngleich brüchige Aneignung linker Theoriebildung wurde der „Neuen Rechten“ häufig unwidersprochen zugestanden, auch wenn sich im vergangenen Jahrzehnt, insbesondere nach dem weiteren Erstarken rechtspopulistischer Parteien in Europa, zunehmend kritischer mit den Strategien der „Neuen Rechten“ und den ihr zuzurechnenden Akteur:innen auseinandergesetzt wurde (Wamper/Kellershohn/Dietzsch 2010; Bruns/Glösel/Strobl 2014; Kellershohn/Kastrup 2016; Goetz/Sedlacek/Winkler 2017; Salzborn 2017; Weiß 2017; Speit 2018; Quent 2019).

Anliegen unseres Beitrags ist es, die Wissensproduktion der „Neuen Rechten“ und die abgeleitete politische Praxis der Identitären aus einer Perspektive zu betrachten, welche sich, der Bildung Gramscis folgend, als Arbeit am Alltagsverständnis versteht. Da „[j]edes Verhältnis von ‚Hegemonie‘ [...] notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis [ist]“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10 §44), werden Bildung und Politik nicht völlig gleichgesetzt, jedoch als dialektisch und als in Beziehung zueinander, als Integrale einer Philosophie der Praxis verstanden (Hirschfeld 2015, S. 52). Bildung, als Verbindung von „Selbstbildung und Erziehung“, ist ein freiwilliges, aber „hierarchisches pädagogisches Verhältnis“ (Niggemann 2016, S. 60), das über formalisierte institutionelle Bildungsarrangements, wie etwa Schule, hinausgeht.

Wir bestimmen zunächst Gramscis Hegemoniebegriff als materialistisches Konzept in seiner pädagogisch-politischen Dimension. In Abgrenzung dazu stellen wir Benoists Rezeption dar und analysieren die ‚Metapolitik‘ als strategisch-ideologisches Reservoir rechter Wissensproduktion. Anschließend eröffnen wir unsere bildnerisch-hegemonietheoretische Analyseperspektive auf die Theorie und Praxis der „Neuen Rechten“ (NR) und der Identitären Bewegung (IB).

Im Anschluss findet diese Analyseperspektive Anwendung auf Ankerbeispiele dezidierten Gramsci-Bezugs der aktuellen neurechten Publizistik. Die NR wird dabei als Akteurin charakterisiert, die unter anderem versucht sich im Feld der außerschulischen politischen Bildung zu verorten. Schließlich wird die umdeutungs- und medienstrategische Praxis der Popularisierung rechter Ideologie durch popkulturellen Content der IB, als versuchte Arbeit am Alltagsverstand analysiert.

Im Folgenden unterscheiden wir zwischen der NR und der IB. Die NR verstehen wir als spezifische rechte Strömung, die den Versuch unternimmt, faschistische, nationalbolschewistische, autoritäre Ideologie der 1920er Jahre zu re-popularisieren. Dieser als „Konservative Revolution“ re-etikettierte Literaturbestand umfasst unter anderem Oswald Spengler, Carl Schmitt, Ernst Jünger und Arthur Moeller van den Bruck (vgl. Wamper/Kellershohn/Dietzsch 2010), darüber hinaus auch Martin Heidegger, Julius Evola u. v. m. (vgl. Brumlik 2016). Die Strömung ist organisiert als loses Netzwerk rechter Wissensproduktion (vgl. Fuchs/Middelhoff 2019). Dabei ist die Selbstbezeichnung ‚Neue Rechte‘ bereits ein induzierter Versuch der Camouflage, denn die NR ist, wenn auch der Name anderes suggerieren mag, eng verknüpft mit der traditionellen, weiterhin bestehenden extremen Rechten. Dadurch soll nicht nur Anschlussfähigkeit erzielt, sondern auch das Hufeisenmodell der Sicherheitsbehörden unterlaufen werden (dazu kritisch: Fuhrmann 2019; Dunkel/Gollasch/Padberg 2019; Berendsen/Rhein/Uhlig 2019; FkpB 2020). Dass diese Tarnung als ‚arglosere extreme Rechte‘ – ähnlich unter dem Rechtspopulismusbegriff (François 2017; Wiegel 2018) – nicht mehr erfolgreich ist und in Teilen der Rechtsextremismusforschung ein Umdenken stattgefunden hat, zeigt Pfahl-Traughbers 2022 erschienener Band „Intellektuelle Rechtsextremisten“, in dem die NR aufgrund ihrer Ideologie und Programmatik trotz ihrer Theoriefixierung als „Bestandteile eines extremistischen politischen Lagers“ (Pfahl-Traughber 2022, S. 109) eingeordnet wird.

Die IB ist Teil des neurechten Netzwerks und in Teilen an Wissensproduktionsprozessen beteiligt, fokussiert jedoch vor allem auf Praxis. Diese besteht hauptsächlich in der medialen Selbstinszenierung und Content-Produktion durch öffentlichkeitswirksame Aktionen. Bei den Identitären handelt es sich nicht um eine (neue soziale) Bewegung, sondern um einen eher kleinen medialjugendkulturellen Akteur innerhalb der NR. Die Selbstbezeichnung IB ist demnach ebenfalls strategisch gewählt (Bruns/Glösel/Strobl 2016, S. 68–72).

Zwar mag die IB in Deutschland spätestens seit Ende 2019 mediale Relevanz eingeübt haben (Merker 2020), wenngleich die Situation in Österreich sich etwas unterscheidet (zu Österreich: Goetz 2021), jedoch sind sowohl beteiligte Personen teilweise weiterhin in rechten Strukturen aktiv gewesen (am Beispiel von NRW ist dies gut für Bochum dokumentiert: Identitäre in Bochum 2019) als auch ihre Aktionsformen von zukünftigen Aktivist:innen potentiell adaptierbar.

Nicht zuletzt hat die identitäre Mobilisierung zu einer starken Verbreitung neurechter Ideologie beigetragen. Der Begriff des ‚Großen Austauschs‘, den Renaud Camus als ein Vordenker der französischen Nouvelle Droite prägte (Camus 2016), fand in den Manifesten der Attentäter von El Paso, Halle und Christchurch Verwendung. Letzterer spendete vor seiner Tat für die Identitären (Litschko 2019).

1. ‚Metapolitik‘: Die Umdeutung einer gramscianischen Denkfigur als Reservoir rechtsextremer (Bildungs-)Strategien

Antonio Gramsci konzipierte seine Hegemonietheorie als genuin materialistisches Konzept. Das Kernzitat, „daß Staat = politische Gesellschaft + Zivilgesellschaft, das heißt Hegemonie, gepanzert mit Zwang“ (Gramsci 1991 ff., S. 783, H6 §88) sei, ist geknüpft an die kapitalistische Strukturierung von Staatlichkeit. „Die historische Vereinigung der führenden Klassen geschieht im Staat“ (Ebd., S. 410, H3 §90). Gramsci analysiert den Staat als eine (Regierungs-)Form, die sich entlang der Interessen der hegemonialen Klassen herausgebildet hat und diese (re-)konstituiert. Während sich also der Nationalstaat im Nachgang der französischen Revolution u. a. als Kristallisation des Besitzbürgertums generierte, „kam es für die subalternen Klassen [...] nicht zu einer Vereinigung; ihre Geschichte ist verwoben in die der ‚Zivilgesellschaft‘, ist eine zerbröckelte Fraktion derselben“ (Gramsci 1991 ff., S. 2287 H25 §5). Die Grenzen des ‚Kampfes um die Köpfe‘, das Ringen um kulturelle Hegemonie zur Transformation des Staates verlaufen demnach entlang von Klassengrenzen zwischen im Staat repräsentierten hegemonialen Klassenfraktionen und Subalternen, die auf die Sphäre der Zivilgesellschaft beschränkt sind.

Alain de Benoist bezog sich in seinem zum Standardwerk der NR avancierten Band „Kulturrevolution von Rechts“ explizit auf Gramsci. Jedoch entzog er Gramscis Hegemoniebegriff und Staatskonzeption ihre materialistische Dimension. Stattdessen unternahm er den Versuch einer Abtrennung der „rein methodologische[n] Aspekte“ (Benoist 1985, S. 49). Anhand dieser sollte eine explizit strategische Ausrichtung der Rechten stattfinden. Anstatt mit Waffengewalt sei die Verbreitung antipluralistischer Ideologie bedeutend besser über Bildungswesen, Massenmedien und Freizeit zu erreichen. Auch dreißig Jahre später ist Benoists Konzeption der ‚Metapolitik‘ Kern neurechter Theorie- und Strategiegeneese. Es müsse das Ziel neurechter „Metapolitik“ werden, „Lufthöhe über die Köpfe und Herzen der Menschen“ (Waldstein 2015, S. 14) zu erlangen, durch die sich parlamentarische Mehrheiten stabiler und langfristiger erreichen ließen.

Dementsprechend deutet Benoist Gramscis Zivilgesellschaft als Volksgemeinschaft und Kultur synonym zu ‚Volk‘ ethnopluralistisch als Entität. ‚Ethnopluralismus‘ wird als Verwurzelungsprinzip verstanden und wurde von Henning Eichberg (1978, S. 15–33) und Alain de Benoist (1985, S. 69–79) Anfang der 1980er Jahre entwickelt (dazu kritisch: Goetz 2019). Benoist vertritt die rassistische Idee, dass jedes Volk unterschiedlich, aber gleichwertig sei, jedoch ausschließlich in seinem ‚natürlichen Ort‘ leben und sich dort entfalten müsse und nicht vermischen dürfe. Das Volk wird also nicht als Demos imaginiert, sondern als Ethnos, dessen Grenzen im Sinne Carl Schmitts anhand von Freund-Feind-Unterscheidungen gezogen werden (Gläser/Hentges 2020a, S. 143–146). Die Möglichkeiten zur subjektiven Mitgestaltung von Zivilgesellschaft, also das revolutionäre Potential subalternen Vorstellungen und Praxen, welches der Hegemonietheorie entnommen werden kann, wird somit eliminiert und ersetzt durch die Freiheit eines ‚Volkes [...], gemäß seiner Eigenart zu leben‘ (Benoist 1985, S. 139). Dies überrascht nicht, da NR und IB nicht aus subalternen Positionen sprechen, sondern die ökonomischen, diskursiven und institutionellen Privilegien bürgerlicher Milieus vertreten. Dabei handelt es sich nicht um nur um Randpositionen, sondern auch die durch neurechte Akteur:innen artikulierten Vorstellungen und Positionen entlang von Ausgrenzungsideologien strukturieren den Alltagsverstand der Mehrheitsgesellschaft, wie etwa die Leipziger Autoritarismus Studie immer wieder zeigt (Decker et al. 2022, S. 27–88), und sind in Fragmenten hegemonial oder zumindest dominant (Demirović 2018, S. 29). Neurechte Akteur:innen können an rassistische oder antisemitische Vorstellungen anknüpfen. Das von seiner Klassendimension abgelöste Hegemoniekonzept steht somit nicht als diskursstrategische Leitlinie für sich allein, sondern ist verbunden mit völkischen Elementen neurechter Theorieproduktion.

2. Der Stellenwert von Bildung und Bildungsinstitutionen für die Strategie der ‚Neuen Rechten‘

Die deutschsprachige ‚Neue Rechte‘, die sich seit Ende der 1960er Jahre als intellektuelle Strömung begriff und tief in burschenschaftlichen Milieus verankert ist (Heither 1999), hat in den letzten Jahrzehnten einen erheblichen Ausbau ihrer Strukturen betrieben. Bildung wurde dabei von Beginn an als relevantes Feld erkannt. Das „Netzwerk der Neuen Rechten“ (Fuchs/Middelhoff 2019) clustert sich vor allem um das Institut für Staatspolitik (IfS) unter der Leitung von Götz Kubitschek. Dabei handelt es sich um einem Think Tank, dessen Publikationen im hauseigenen Antaios Verlag und der Zeitschrift Sezession den Kern zeitgenössischer rechter Wissensproduktion ausmachen. Ferner wurde mit „Ein Prozent für unser Land“ ein Förderverein für rechte Aktion und (Weiter-)Bildung geschaffen. Neben der Jungen Freiheit und dem Cicero ist ein Zuwachs weiterer Verlage

und zielgruppenorientierter Magazine wie dem Kopp Verlag, der Blauen Narzisse, dem Jungeuropa Verlag, Compact, Cato, Arcadi etc. zu verzeichnen (Der Rechte Rand 2018). Des Weiteren sind die Winter- und Sommerakademien des IfS ein zentrales Format für die Ausbildung rechter Aktivist:innen (Institut für Staatspolitik 2017). Auch das gescheiterte Identitären-Wohn- und Kulturprojekt „Flamberg“ in Halle an der Saale (Kick them Out! 2020), gab sich, unmittelbar an den Campus der Martin-Luther-Universität grenzend, einen bürgerlich-intellektuellen Anstrich samt Diskussionsveranstaltungen und Variété (Variété Identitaire 2017). Durch die Gründung der Desiderius-Erasmus-Stiftung in Lübeck 2017, in deren Vorstand sich der ehemalige Mitbegründer des IfS Karlheinz Weißmann einreicht, wird die neurechte ‚Bildungsarbeit‘ und Wissensproduktion einen immensen finanziellen Schub erhalten. Zudem greift die AfD gezielt Akteur:innen der außerschulischen Bildung an und versucht etwa über Meldeportale Einfluss auf das Feld Schule zu gewinnen (Gläser/Hentges 2020b). Diesbezüglich gaben DVPW, DVPB und GPJE eine gemeinsame Stellungnahme heraus (2018), die GEW veröffentlichte ebenfalls ein FAQ sowie die Gegenkampagne #MeinLehrerFetzt (2018).

Die ‚Neue Rechte‘ hat zwar die Relevanz von außerschulischer Bildungsarbeit erkannt und einzelne Begrifflichkeiten Gramscis adaptiert, wie wir im Folgenden aufzeigen, obgleich neurechte Akteur:innen selten die pädagogische Dimension bzw. Lesart Gramscis Hegemonietheorie offen benennen, sondern sie zumeist nur strategisch-kriegerisch in Bezug auf Öffentlichkeit darstellen. Das wird auch durch Gramscis militärische Metaphorik von „Bewegungskrieg und Stellungskrieg“ für die Auseinandersetzungen in der Zivilgesellschaft begünstigt (Gramsci 1991 ff., S. 874, H7 § 16; S. 816, H6 § 138). Etwaige Kategorien Gramscis werden im Sinne der „Metapolitik“ einerseits verwendet, um zu verschleiern, dass die Bildungskonzepte, welche von Akteur:innen rund um das IfS, Antaios, Sezession etc. vorgestellt werden, nicht emanzipatorischen, sondern autoritären Linien folgen. Andererseits lässt das gezielte Berufen auf linke Theoretiker:innen die diskursiven Grenzen zwischen links und rechts verschwimmen und transportiert gar ein vordergründiges ‚revolutionsromantisches‘ Image:

Der als Lehrer ausgebildete Mitbegründer des IfS, Karlheinz Weißmann, konstruiert seine strategischen Überlegungen zu Teilen aus einer pädagogischen Perspektive. So betont er, nah an Gramsci, die Wichtigkeit, „den ‚Alltagsverstand‘ der Menschen ernstzunehmen“, und stellt heraus, „Metapolitik muß, um wirksam zu sein, anknüpfen können“ (Weißmann 2013, S. 41). Er legt Wert auf die Wechselseitigkeit des Verhältnisses von Intellektuellen und Bevölkerung. In den Gefängnisheften wird der Alltagsverstand nicht nur als „die ‚realistischen‘, materialistischen Elemente vor [...] das unmittelbare Produkt der rohen Empfindung“ (Gramsci GH, S. 1395, H11 § 13) gefasst und als eine „chaotische Ansammlung disparater Auffassungen, und in ihm lässt sich alles finden, was man will.“ (Ebd., S. 1396, H11 § 13) charakterisiert, sondern auch – und das ist entscheidend – als

Manifestation der hegemonialen materialistischen Strukturen, also als Vorstellungen in den Köpfen der Subjekte. Während die materialistische Dimension des Alltagsverstandes der zentrale Aspekt Gramscis Analyse ist, da „die eigene Individualität das Ensemble dieser Verhältnisse ist“ (Ebd., S. 1348, H10 §54), wird er bei Weißmann gänzlich herausgelöst und bleibt unerwähnt. Stattdessen findet ein Erziehungsbegriff Verwendung, welcher an ein Ensemble von Autor:innen der sog. ‚Konservativen Revolution‘ angelehnt ist. Der ehemalige Vorsitzende des IfS plädiert anhand von Kategorien wie Disziplin und Begabung nicht nur für eine elitär ausgerichtete Bildungs- bzw. Erziehungspraxis, sondern eröffnet eine absolute, exkludierende Subjekt-Kategorie: „Der Konservative erwartet nicht, dass jeder durch Erziehung erreicht werden kann. [...] Er hofft auf die Wirkung bei Einzelnen, er weiß auch hier um die Bedeutung der Ausnahmen, der Wenigen, der Begabten“ (Weißmann 2007, S. 29).

Götz Kubitscheks Bildungsbegriff ist weit von Gramsci entfernt, es finden sich keine expliziten Bezüge. ‚Metapolitik‘ wird eher losgelöst von Bildungspraxis und soldatisch verstanden (Kubitschek 2007, S. 10 f.). Es liegt also nahe, dass Weißmanns Anknüpfen an den Alltagsverstand theoretisch fernab von Gramsci verankert und von instrumentellem Charakter ist.

Caroline Sommerfeld unternahm eine identitäre Neulesung reformpädagogischer Autor:innen (Sommerfeld 2018, S. 29–33) und veröffentlichte 2019 ihren Erziehungsratgeber über Antaios (Sommerfeld 2019). Sie plädiert für eine deziert autoritäre Erziehung und harte Führung ohne Rechtfertigung gegenüber Schutzbefohlenen oder Dritten: „erzieherisch wirksam ist die unverbrüchliche, voraussetzungslose und ungerechtfertigte Setzung. Klingt autoritär, ist es auch“ (Sommerfeld 2018). Der Führungsbegriff in Anschluss an Gramsci steht dem diametral entgegen. Dieser begreift die problematische Frage von Führung immer in Verbindung mit konsensualer Aushandlung und Demokratisierung von Pädagogik (Niggemann 2014, S. 219).

3. Die Aktionsformen der Identitären Bewegung wider einer gramscianischen Pädagogik

Nachdem wir Beispiele der expliziten Bildungsstrukturen und Bildungstheorieproduktion der NR untersucht haben, gilt es im Folgenden, die Praxis der IB aus einer gramscianischen Perspektive gemäß unseres eingeführten Bildungsbegriffs analytisch als Einwirken auf den Alltagsverstand zu betrachten. Dies verdeutlicht die diskursstrategische Umsetzung der ‚Metapolitik‘ und den Versuch über mediale Reichweite hegemoniestrategische Wirkung zu erzielen.

Die IB versucht durch Provokationen, die Grenzen des Sagbaren zu erweitern, als rechte Medienguerrilla möglichst viele junge Menschen zu erreichen und in eine identitäre Gegenöffentlichkeit mit eigenen medialen Strukturen und

Resonanzräumen zu integrieren bzw. eine ‚identitäre Gesellschaft‘ zu erschaffen. In der Medienpraxis wird die liberale Gesellschaft als dystopisch dargestellt (Goetz 2021, 105 ff.). Diese Dystopie sei vor allem charakterisiert durch Migration und Identitätsverlust. Beispielsweise propagiert die Identitäre Bewegung die „Remigration“ und die „Umkehrung der Flüchtlingsströme“ als Antwort auf Migrations- und Fluchtbewegungen. Details, wer, wie und wohin migriert werden soll oder muss werden dabei nicht erläutert, sondern die Vorschläge verharren in gewaltaffirmativer Insinuation (Identitäre Bewegung 2019).

Die IB setzt jenseits des Cyberspace vor allem auf zwei Aktionsformen: Störaktionen und Besetzungen. Diese sind aus dem Repertoire linker sozialer Bewegungen angeeignet und werden im Buch Sellners als bedeutungsvoll heroisierend und strategisch-friedvoll stilisiert.

Erstere ist als Eingriff in einen Raum oder einen Prozess des politischen Gegners konzipiert. Dadurch würden sie Veranstaltungen sowie Diskurse kapern und die Aufmerksamkeit auf die Rechten lenken. Beispielsweise wurde ein „Schandpreis für [...] Meinungsterror“ an die Amadeo-Antonio-Stiftung – als stellvertretendes Feindbild für antisemitismus- und rassismuskritische Bildungsarbeit verliehen (Sellner 2017, S. 73 ff.).

Bei der zweiten Aktionsform wird meist ein Banner oder Plakat mit möglichst anschlussfähigen Slogans an einem symbolischen Ort präsentiert. Ein Beispiel hierfür ist das Hissen des Identitären Banners mit dem Spruch „Sichere Grenzen – sichere Zukunft“ auf dem Brandenburger Tor. Aktionen dieses Typus sollen der (Rück-)Eroberung des öffentlichen Raumes und der Erweiterung der Handlungsfreiheit für rechte Akteur:innen dienen (ebd., S. 86 ff.).

So versucht die IB bestehende Räume zu stören, sodass gleichzeitig Diskurse verdrängt und Aufmerksamkeit für den Transport der eigenen Ideologie erzielt wird. Der Fokus liegt dabei nicht nur in der Einflussnahme auf den physischen Ort, sondern vor allem in deren medialer Ausschachtung. Dabei sind die Aktionen der IB in gewissem Sinne doppelbödig (Bruns/Glösel/Strobl 2016, S. 249–261).

Dass diese metapolitische Strategie wahrscheinlich nicht durch die IB weitergeführt werden kann, zeigt sich darin, dass trotz aller Bemühungen um ein bürgerliches Image, auch ehemalige Unterstützer wie Götz Kubitschek die Identitäre Bewegung als „bis zur Unberührbarkeit kontaminiert“ beschreiben und damit aufgegeben haben (Rafael 2019). Die Einschätzung der Identitären Bewegung als rechtsextrem durch den Verfassungsschutz seit 2018, das Deplatforming im selben Jahr sowie vor allem die kontinuierliche wissenschaftliche und aktivistische Auseinandersetzung und darauffolgende mediale Enthüllungen haben hierzu großen Beitrag geleistet. Durch all diese Maßnahmen verkleinerte sich der mediale Resonanzraum der IB immer weiter. Auch die Illusion eines friedvollen identitären Kampfes konnte spätestens seit dem rassistischen Attentat von Christchurch nicht mehr aufrechterhalten werden.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Aktionsformen der IB als Pädagogik gescheitert sind. Im Vordergrund stand und steht eher ein heroisches Moment der Aktionen, das zwar aufbereitet in Social Media potentiell im Alltagsverstand anknüpfen kann, sich jedoch zunehmend als Selbstzweck entlarvt hat und lediglich Pose blieb. Zwar sind Aktionen zentral für die politische Bildung, bedürfen jedoch einer klaren Reflexion durch Subjektorientierung, kritische Vor- und Nachbereitung etc. (Wohnig 2020, S. 161 f.). Auch im Sinne Gramscis kann nicht von einer langfristigen Arbeit am Alltagsverstand gesprochen werden, da aus beschriebenen Aktionsformen nur schwerlich pädagogisches Moment entwickelt, geschweige denn nach außen transportiert werden. Es fehlt an kontinuierlicher Anknüpfung an subalterne Praxen und einem transformativen Fluchtpunkt. Gerade diese mangelnde utopische Perspektive machten Bruns et al. (2016, S. 64) anfangs noch als distinktives Merkmal zur faschistischen Rechten aus, wenn auch sich dies in Anbetracht der weiteren Entwicklung der IB bis heute neu diskutieren ließe (was hier den Rahmen sprengen würde). Die IB wurde durch ihre Praxis letztlich nicht dominant in Diskursen jenseits der extremen Rechten – im Gegensatz zu AfD und FPÖ, die zu einem „Radikalisierten Konservatismus“ (Strobl 2021) beitragen konnten. Somit sind es gerade die Aktionen der IB, die einer „Metapolitik“ mit (meinungs-)bildenden Implikationen widersprechen und in einer strategisch-kriegerischen Aneignung Gramscis verweilen.

4. Fazit

Die ‚Neue Rechte‘ hat es durch jahrzehntelange publizistische Tätigkeit geschafft, Strukturen einer rechten ‚Bildungsarbeit‘ aufzubauen, nationalrevolutionäre wie faschistische Autor:innen wiederzubeleben und sich mit Hilfe der AfD als Bündnis neoliberaler und völkischer Kräfte in den parlamentarischen und öffentlichen Diskurs einzubringen. Die IB verbreitete diese Ideologie durch gezielt eingesetzte mediale Strategien inklusive der Politisierung des digitalen Raumes. Durch die Fokussierung auf Bildung und (Pop-)Kultur wurde versucht, direkt auf den Alltagsverstand und die diskursiven Kräfteverhältnisse einzuwirken.

Gramsci kann als Hauptziel verzerrter neurechter Aneignung und Kristallisationspunkt der Strategiegenese betrachtet werden. Davon profitiert die ‚Neue Rechte‘ im doppelten Sinne. Erstens kann sie sich durch diesen Namen als theoretisch versiert darstellen, ihre Ideologie camouflieren und überhaupt erst das Image einer bürgerlichen ‚Neuen Rechten‘ entstehen lassen. Zweitens erfolgt im Gegenzug eine Verwässerung der Gramsci-Rezeption und Aufweichung analytischer Kategorien wie Alltagsverstand oder organische:r Intellektuelle:r. Dementsprechend plädiert Sabine Kebir für eine Rückaneignung bzw. Verteidigung von Gramscis linker Theorie (Kebir 2010, S. 76 f.).

Um langfristig einer Besetzung der außerschulischen politischen Bildung durch rechte Kräfte entgegenzuwirken, bedarf es einer kritischen politischen Bildung (Lösch/Thimmel 2010), die sich nicht nur scheinbar, sondern dezidiert im Sinne Gramscis am Alltagsverstand der Subjekte ausrichtet (Gläser/Lösch 2023; Hirschfeld in diesem Band). Eine Bildung, die intersektional-reflexiv die Lebensweisen, Wünsche, Sorgen, Nöte, Utopien und Ideen ihrer Partizipant:innen wahrnimmt und berücksichtigt, Macht- und Herrschaftsverhältnisse reflektiert. Eine demokratische Bildung, in der jede:r als organische:r Intellektuelle:r wahrgenommen werden kann. Dies kann nur in Resonanz mit einem antifaschistischen Selbstbild gelingen.

Literaturverzeichnis

- Berendsen, Eva/Rhein, Katharina/Uhlig, Tom David (Hrsg.) (2019): Extrem unbrauchbar. Über Gleichsetzungen von links und rechts. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Brumlik, Micha (2016): Das alte Denken der neuen Rechten. Mit Heidegger und Evola gegen die offene Gesellschaft. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 3, S. 81–92.
- Bruns, Julian/Glösel, Kathrin/Strobl, Natascha (2014): Die Identitären. Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten in Europa. Münster: Unrast.
- Bruns, Julian/Glösel, Kathrin/Strobl, Natascha (2016): Die Identitären. Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten in Europa. 2. Auflage. Münster: Unrast.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Aylene/Brähler, Elmar (2022): Leipziger Autoritarismus Studie 2022. Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: Ebd. (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Der Rechte Rand (2018): Rechte Publikationen. Rechte Hetze und Propaganda, H. 172(29), 05/06.2018.
- Demirović, Alex (2018): Autoritärer Populismus als neoliberale Krisenbewältigungsstrategie. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 48, H. 190, S. 27–42.
- Dunkel, Barbara/Gollasch, Christoph/Padberg, Kai (Hrsg.) (2019): Nicht zu fassen. Das Extremismuskonzept und neue rechte Konstellationen. Sammelband zur Konferenz „Nicht zu fassen: Das Extremismuskonzept und neue rechte Bewegungen“ 9. und 10. Juni 2017 TU Berlin. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- DVPB/DVPW/GPJE (2018): Stellungnahme. URL: http://dvpb.de/wp-content/uploads/2018/10/Stellungnahme-GPJE_DVPB_DVPW-Sektion.pdf
- FkpB (27.01.2020): FAQ zum „Extremismus“-Konzept und zu Verfassungsschutzüberprüfungen in der Demokratie(bildungs)förderung. URL: <https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb-forum-kritische-politische-bildung/faq-e-konzept-und-gesinnungspruefung>
- François, Stéphane (2017): Die Nouvelle Droite und der Nationalsozialismus. Zur Wiederaufnahme einer historiographischen Debatte. In: Hentges, Gudrun/Nottbohm, Kristina/Platzer, Hans-Wolfgang (Hrsg.): Europäische Identität in der Krise? Europäische Identitätsforschung und Rechtspopulismusforschung im Dialog. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 209–232.
- Fuchs, Christian/Middelhoff, Paul (2019): Das Netzwerk der Neuen Rechten. Wer sie lenkt, wer sie finanziert und wie sie die Gesellschaft verändern. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Polaris.
- Fuhrmann, Maximilian (2019): Antiextremismus und wehrhafte Demokratie. Kritik am politischen Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- GEW (2018): Fragen und Antworten zu den Denunziierungsplattformen der AfD. URL: <https://www.gew.de/schule/fragen-und-antworten-zu-den-denunziationsplattformen-der-afd/>

- GEW (19.10.2018): #MeinLehrerFetzt – Danke statt Denunziation! URL: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/meinlehrerfetzt-danke-statt-denunziation/>.
- Gläser, Georg/Hentges, Gudrun (2020a): Metapolitik und das Konzept der (direkten) Demokratie in der Ideologie der Neuen Rechten. In: Hentges, Gudrun (Hrsg.): Demokratie in der Krise – Krise der Demokratie? Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag, S. 135–159.
- Gläser, Georg/Hentges, Gudrun (2020b): Politische Bildung von rechts. Die AfD-nahe Desiderius-Erasmus-Stiftung und ihr Umfeld. In: BdWi-Studienheft, H. 12, S. 38–42.
- Gläser, Georg/Lösch, Bettina (2023): Kritische oder konstruktivistische Forschungszugänge zur Erhebung von Schüler*innen-Vorstellungen. In: Lösch, Bettina et al. (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, i. E.
- Goetz, Judith (2019): „Unsere Waffen sind ausschließlich gute Argumente und deren Verbreitung“ Die österreichischen „Identitären“ beim Wort genommen. In: Heinemann, Alisha M. B./Khakpour, Natascha (Hrsg.): Pädagogik Sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung, S. 99–114.
- Goetz, Judith (2021): „... in die mediale Debatte eindringen“. Identitäre Selbstinszenierungen und ihre Rezeption durch österreichische Medien. In: Goetz, Judith/FIPU/Sulzbacher, Markus (Hrsg.): Rechtsextremismus Band 4: Herausforderungen für den Journalismus. Wien: Mandelbaum-Verlag, S. 105–135.
- Goetz, Judith/Sedlacek, Joseph Maria/Winkler, Alexander (Hrsg.) (2017): Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen „Identitären“. Hamburg: Marta Press.
- Gramsci, Antonio (1991 ff.): Gefängnishefte. Hamburg: Argument.
- Heither, Dietrich (1999): Burschenschaften. Weltbild und Habitus eines schlagenden Männerbundes. In: Butterwege, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.): Alte und Neue Rechte an den Hochschulen. Münster: Agenda-Verlag, S. 92–113.
- Hirschfeld, Uwe (2015): Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie. Hamburg: Argument.
- Identitäre in Bochum Blog (07.10.2019): Identitäre auf dem Rückzug in die Radikalität, in: identitaereinbochum.noblogs.org. URL: <https://identitaereinbochum.noblogs.org/post/2019/> (Abfrage: 15.01.2023)
- Kebir, Sabine (2010): Dekonstruktion von Wackelkandidaten und Diskurspiraten. Gramsci, Brecht und Anverwandlung linker Signifikanten durch rechte Politik. In: Wamper, Regina/Kellershohn, Helmut/Dietzsch, Martin (Hrsg.): Rechte Diskurspiraterien. Strategien der Aneignung linker Codes, Symbole und Aktionsformen. Münster: Unrast, S. 54–79.
- Kellershohn, Helmut/Kastrup, Wolfgang (Hrsg.) (2016): Kulturkampf von rechts. AfD, Pegida und die Neue Rechte. Münster: Unrast.
- Kick them Out! (12.01.2020): Jahresrückblick für 2019 mit dem Schwerpunkt auf Halle, in: kickthemout.noblogs.org. URL: <https://kickthemout.noblogs.org/post/2020/01/12/jahresueckblick-fuer-2019-mit-dem-schwerpunkt-auf-halle/> (Abfrage: 15.01.2023)
- Litschko, Konrad (03.04.2019): Noch mehr Spenden an Identitäre, in: taz.de, URL: <https://taz.de/Christchurch-Attentaerter/!5585652/>.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Merker, Hendrik (01.02.2020): Identitäre im Niedergang, in: Störungsmelder, URL: https://blog.zeit.de/stoerungsmelder/2020/02/01/die-identitaere-bewegung-im-niedergang_29500.
- Niggemann, Jan (2014): Mit schmutzigen Händen die Herzen von Intellektuellen brechen. Zum Verhältnis von Hegemonie und pädagogischer Autorität bei Gramsci. In: Hawel, Markus (Hrsg.): Work in progress. Work on progress. Doktorand_innen-Jahrbuch 2014 der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Hamburg: VSA, S. 203–222.
- Niggemann, Jan (2016): Wozu brauchen wir das? Bildung als gelebte Philosophie der Praxis. In: Geuenich, Stephan/Krenz-Dewe, Daniel/Niggemann, Janek/Pfützner, Robert/Witek, Kathrin (Hrsg.): Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 58–71.
- Pfahl-Traugber, Armin (2022): Intellektuelle Rechtsextremisten. Das Gefahrenpotenzial der Neuen Rechten. Bonn: Verlag J. H. W. Dietz.

- Quent, Matthias (2019): Deutschland rechts außen. Wie die Rechten nach der Macht greifen und wie wir sie stoppen können. München: Piper.
- Rafael, Simone (08.11.2019): Götz Kubitschek erklärt die „Identitäre Bewegung“ für „bis zur Unberührbarkeit kontaminiert“, in: Belltower News, URL: <https://www.belltower.news/ende-der-ib-goetz-kubitschek-erklaert-die-identitaere-bewegung-fuer-bis-zur-unberuehrbarkeit-kontaminiert-92799/>.
- Salzborn, Samuel (2017): Angriff der Antidemokraten. Die völkische Rebellion der Neuen Rechten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Speit, Andreas (Hrsg.) (2018): Das Netzwerk der Identitären. Ideologie und Aktionen der Neuen Rechten. 1. Auflage. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Strobl, Natascha (2021): Radikalisierte Konservatismus. Eine Analyse. Berlin: Suhrkamp.
- Wamper, Regina/Kellershohn, Helmut/Dietzsch, Martin (Hrsg.) (2010): Rechte Diskurspiraterien. Strategien der Aneignung linker Codes, Symbole und Aktionsformen. Münster: Unrast.
- Weiß, Volker (2017): Die autoritäre Revolte. Die Neue Rechte und der Untergang des Abendlandes. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wiegel, Gerd (2018): Die modernisierte radikale Rechte in Europa. Ausprägungen und Varianten. In: Candeias, Mario (Hrsg.): Rechtspopulismus, Radikale Rechte, Faschisierung. Bestimmungsversuche, Erklärungsmuster und Gegenstrategien. Materialien. Berlin: Rosa Luxemburg Stiftung, S. 5–15.
- Wohnig, Alexander (2020): Zum Stellenwert der politischen Aktion in der politischen Bildung. In: Ebd. (Hrsg.): Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln, sich einmischen, Flagge zeigen. Frankfurt/Main: Wochenschau Wissenschaft.

Quellenverzeichnis

- Benoist, Alain de (1985): Kulturrevolution von Rechts. Krefeld: Sinus.
- Camus, Renaud (2016): Der große Austausch. Schnellroda: Antaios.
- Eichberg, Henning (1978): Nationale Identität – Entfremdung und nationale Frage in der Industriegesellschaft. München: Langen-Müller.
- Identitäre Bewegung (2019): Politische Forderungen, in: [identitaere-bewegung.de](https://www.identitaere-bewegung.de). URL: <https://www.identitaere-bewegung.de/category/politische-forderungen/>
- Institut für Staatspolitik (20.12.2017): Arbeitsgebiete, in: Institut für Staatspolitik online. URL: <https://staatspolitik.de/arbeitsgebiete/>
- Kubitschek, Götz (2007): Provokation. Schnellroda: Antaios.
- Sellner, Martin (2017): Identitär! Geschichte eines Aufbruchs. Schnellroda: Antaios.
- Sommerfeld, Caroline (2018a): „Kritische Erziehungswissenschaft“ nach 1968 oder Sisyphos und „das Neue“, in: Sezession H. 84, 06.2018, S. 29–33.
- Sommerfeld, Caroline (2018b): Erziehungsnotstand und Widerstand – ein Aufruf, in: Sezession online. URL: <https://sezession.de/58735/erziehungsnotstand-und-widerstand-ein-aufruf>
- Ebd. (2019): Wir erziehen. 10 Grundsätze. Schnellroda: Antaios.
- Variété Identitaire (02.01.2017): „A jamais Idealiste“ – Ein Gruß an den Verfassungsschutz | Variété Identitaire #001, in: youtube.com. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6zPg8JLxbeY>
- Waldstein, Thor v. (2015): Metapolitik. Schnellroda: Antaios.
- Weißmann, Karlheinz (2007): Das konservative Minimum. Schnellroda: Antaios.
- Weißmann, Karlheinz (2013): Politik und Metapolitik, in: Sezession H. 57, 12.2013, S. 38–41.

TEIL III

Kämpfe der Hegemoniebildung: Schule, Sprache und die Künste

Die Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie¹

Natascha Khakpour

Einleitung

Dass in der Schule nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch eine bestehende gesellschaftliche Ordnung – mehr oder weniger – reproduziert wird, ist Ausgangspunkt meines Beitrags, in dem ich mich besonders für dieses Mehr oder Weniger interessiere. Bevor ich mein Interesse am *Ringens um Hegemonie* näher bestimme, will ich die Perspektive und Prämissen, die sich damit verbinden, markieren. Meine Überlegungen beziehen sich auf die schulischen Verhältnisse Deutschlands und Österreichs, nationalstaatliche Kontexte,² die als migrationsgesellschaftlich verfasst gelten (Mecheril 2016). Mit dem Begriff „Migrationsgesellschaft“ verbindet sich eine allgemeine Perspektive, die Migration als gesellschaftskonstitutives Phänomen begreift und ein Interesse daran hat, wie über „die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen“ (ebd., S. 15) Identitäten verhandelt und Teilhabemöglichkeiten – auch an formaler Bildung – reguliert werden. Dabei ist natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (ebd.) jedoch nicht der einzige Faktor, der etwa über potenzielle schulische Benachteiligung entscheidet. Gerade wenn Schule stärker auf ihre gesellschaftliche *Funktion* befragt wird, rückt ins Zentrum des Interesses, dass es eine ihrer Aufgaben ist, Jugendliche für unterschiedliche Berufe und damit gesellschaftliche Rollen vorzubereiten, allerdings in einer Weise, die bspw. Kinder aus Arbeiter:innenfamilien viel eher wieder in „Hand-“ als in „Kopf“-Berufe überführt (vgl. Fend 2008; Zinnecker 1975; vgl. aber auch Müller/Ehmke 2016). So ist es in Bezug auf das Nachdenken über Schule und deren gesellschaftliche

1 Eine englischsprachige Version dieses Textes ist erschienen in: Heidrich, Lydia; Mecheril, Paul; Karakaşoğlu, Yasemin; Shure, Saphira (2021, Hrsg.): *Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*. Heidelberg: Springer.

2 Diese Überlegungen entstanden im Rahmen meiner Promotion, die als transnationale Studie angelegt war (vgl. Khakpour 2023). Österreich und Deutschland als Rahmungen relevant zu setzen, ist nicht darauf ausgerichtet, einen monolithischen Nationalstaat als Erklärungsfolie für komplexe soziale Prozesse zu verstehen, sondern deutet an, dass gerade, was das Verständnis von Schule angeht, der Nationalstaat immer noch relevant ist (vgl. Wenning 1996). Die beiden formalen Bildungssysteme verbindet, dass sie früh selektiv wirken und soziale Herkunft ebenso wie der Faktor Migration eine entscheidende Rolle für den Schulerfolg spielt (vgl. etwa OECD 2018).

Einbettung zentral, die Klassendimension der auch schulisch vermittelten Bildungsungleichheiten stärker in den Blick zu nehmen. Gayatri Chakravorty Spivak etwa fasst Bildung in ihrer Bedeutung für den Erhalt einer „Klassenapart-heit“ (2004, S. 533; vgl. Castro Varela 2015). Die Perspektive, die im vorliegenden Beitrag Verwendung findet, kann als eine aktualisiert-gramscianische bezeichnet werden. Gramscianisch, weil im Anschluss an Antonio Gramsci schulische Bildung und die Auseinandersetzung um sie in ihrer Verstrickung in das Ringen um Hegemonie und staatliche Herrschaft verstanden werden kann. Aktualisiert, weil ich danach suche, auf eine gramscianische Weise auf gegenwärtige Bildungs-verhältnisse zu schauen. Dabei sind es besonders diskurstheoretisch informierte Ansätze, die zur Ergänzung herangezogen werden. Der Einsatz meines Beitrags liegt darin, zu diskutieren, wie Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie analysiert werden kann: Zum einen gilt das dafür, wie Schule gestaltet ist, also *für wen* etwa Schul- und Lernformen besonders gut geeignet sind,³ welchen imaginären aber wirkmächtigen Normalfall von Schüler:innen Schule adressiert und wie darüber Ein- und Ausschlüsse legitimiert werden. Zum anderen lässt sich zeigen, dass auch das, was auf interaktionaler Ebene in der Schule geschieht, als eingebunden in Herrschaftsverhältnisse und deren Reproduktion verstanden werden kann. Interaktionen stellen Mikropraktiken dar, in denen zivilgesellschaftlicher Konsens organisiert, aber auch infrage gestellt wird. Das, was als gesellschaftlicher Konsens wie auch schulische Normalität gelten kann, ist nicht als natürlich oder unveränderbar zu verstehen, sondern ist in steter Aushandlung begriffen und umkämpft. Es ist hierbei allerdings so, dass zwar durchaus Verschiebungen errungen werden, sich jedoch nicht alle Akteur:innen und Gruppen gleichermaßen in diese Kämpfe einbringen können.

Das Interesse, Schule als Schauplatz sowie als Ergebnis des Ringens um Hegemonie zu analysieren, verbindet sich zunächst mit der Konzeptualisierung des Staates, der nicht auf Gesetzgebung oder Exekutive reduziert wird, sondern der sich nach Gramsci (s. u.) auch in zivilgesellschaftlichen Praktiken reproduziert. Der Maßstab der Kritik ist dabei zugleich ihr Ziel: die Reduktion von institutioneller Gewalt und Ungerechtigkeit durch formale Bildung und strukturelle Bildungsungleichheit. So soll nicht Abschied von der Institution Schule genommen werden (vgl. Illich 1972). Vielmehr zielt ein Nachdenken über die Schule auf die Frage, wie eine weniger ungleichheitsbefördernde Schule aussehen könnte und müsste und welchen Anteil darin die einzelnen Akteur:innen (bspw. Lehrer:innen) haben, aber auch welche strukturellen Bedingungen dazu nötig wären. Nicht zuletzt geht es auch um Möglichkeiten von Schule, soziale Ungleichheiten zu reduzieren, ohne einer Illusion von Bildung als Gerechtigkeitsgarantin anheim zu fallen (vgl. Schäfer 2011).

3 Dies wurde beispielsweise unter dem „Mittelschichts-Charakter“ der Schule diskutiert (vgl. Rolf 1997, S. 131).

1. Gramscis Konzept des Integralen Staates

Um zu verstehen, wie Schule in staatliche Herrschaft verstrickt ist, die über die bloße Gesetzgebung hinausgeht und wie dies untersucht werden kann, skizziere ich zunächst das erweiterte Staatsverständnis Gramscis. Dessen Verständnis des Staates als „Integraler Staat“ grenzt sich sowohl von der orthodox-marxistischen Konzeption ab, in der der Staat auf ein Werkzeug der herrschenden Klasse zur Sicherstellung von Klassenausbeutung verkürzt wird, als auch von einem liberalen Staatsverständnis, in dem der Staat als über den Einzelinteressen stehend, als eine Art „neutraler Schiedsrichter“ gedacht wird (vgl. Demirović 2007, S. 21 f.).

Der historische Kontext für Gramscis staatstheoretische Überlegungen ist jener zwischen den beiden Weltkriegen, in dem sich ihm die Frage stellt, warum die Oktoberrevolution 1917 als revolutionäre Machtübernahme im Osten erfolgreich war, während sie im Westen gescheitert ist (vgl. etwa Candeias 2007, S. 15 ff.). Gramscis staatstheoretische Antwort ist, dass eine Machtübernahme in modernen Gesellschaften sich nicht darauf beschränken könne, die Kontrolle über das Zentrum der Macht zu übernehmen, wie das etwa mit der Übernahme des Winterpalais durch die Bolschewiki geschah. Gramsci beschreibt diese Art der Kriegsführung in Anlehnung an Macchiavelli und andere als „Bewegungskrieg“, den er als Metapher für jene politische Strategie auch über den Kriegskontext hinaus verwendet. Während diese im Osten erfolgreich war, scheiterte sie im Westen – als Grund dafür macht Gramsci die stärker entwickelte Sphäre der Zivilgesellschaft aus, die im Osten so kaum vorhanden war. Mit der spezifischen Konzeption von Zivilgesellschaft fasst Gramsci Institutionen und Felder, die auch „gemeinhin ‚privat‘ genannte“ Einrichtungen (Gramsci 1991 ff., S. 1502, H12 § 1) umfassen, also etwa Bildungsinstitutionen, Vereine oder die Medien, und versteht diese auch als Teil des Terrains des Staates, der sich im Westen als „eine sehr komplexe und gegenüber den katastrophenhaften ‚Einbrüchen‘ des unmittelbaren ökonomischen Elements (Krisen, Depressionen usw.) resistente Struktur“ (Gramsci 1991 ff., S. 867 f., H7 § 10) herausgebildet hatte. Diese Erweiterung bringt ein neues Verständnis von Staatlichkeit mit sich: So wird der Staat nicht als losgelöst von Gesellschaft, etwa als Schützer von Eigentum und Bürgerrechten verstanden und damit eher als das Öffentliche im Gegensatz zum Privaten gesehen. Vielmehr wird Staat als „ein fließendes Kräftegleichgewicht“ beschreibbar (Demirović 2007, S. 33), das bereits die Unterscheidung in öffentlich und privat bedingt, also etwa, was als von öffentlichem Interesse und was als Privatsache gilt.

Dabei unterscheidet Gramsci – analytisch – im integralen Staat die Ebenen politischer Gesellschaft bzw. den Staat im engeren Sinne und die Zivilgesellschaft, die *società civile*:

„Vorläufig lassen sich zwei große superstrukturelle ‚Ebenen‘ festlegen – diejenige, die man die Ebene der ‚Zivilgesellschaft‘ nennen kann, d.h. Ensembles der gemeinhin

‚privat‘ genannten Organismen, und diejenige der ‚politischen Gesellschaft oder des Staates‘ –, die der Funktion der ‚Hegemonie‘, welche die herrschende Gruppe in der gesamten Gesellschaft ausübt, und der Funktion der ‚direkten Herrschaft‘ oder des Kommandos, die sich im Staat und in der ‚formellen‘ Regierung ausdrückt, entsprechen. Diese Funktionen sind eben organisierend und verbindend.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1502, H12 § 1)

Gramscis Verständnis von Zivilgesellschaft als Teil des integralen Staates ermöglicht es, die zivilgesellschaftliche Sphäre, die zwischen „der ökonomischen Struktur und dem Staat mit seiner Gesetzgebung und seinem Zwang“ steht (Gramsci 1991 ff., S. 1267, H10 § 15), als Teil staatlicher Herrschaftsausübung zu verstehen. Von der repressiven, vom Staat monopolisierten Gewalt unterscheidet Gramsci Hegemonie als spezifische Weise der Herrschaftsausübung, die überwiegend in der Sphäre der Zivilgesellschaft über die Herstellung von Konsens ausgeübt wird. Und obwohl die Zivilgesellschaft als integraler Teil des Staates die ideologische Sphäre ist, in der Konsens ausgehandelt wird, ist Hegemonie nicht auf diese Ebene zu beschränken. Neben Elementen der Gewaltausübung ist es vor allem die Interessensvermittlung und -verallgemeinerung, die in zivilgesellschaftlichen Institutionen stattfindet.⁴ Denn wenn es beim Erhalt von Herrschaft um ihre Dynamik und Wandelbarkeit durch Kämpfe um Hegemonie geht, wird entscheidend, dass Gruppeninteressen überschritten und verallgemeinert werden.

Hegemonie meint so eben nicht nur Repression oder Dominanz, sondern stabilisiert Herrschaft durch die systematische Herstellung von Zustimmung der Regierten zu ihrer eigenen Unterdrückung, nicht weil sie einer kurzfristigen Täuschung unterliegen würden, sondern auf Grundlage der Berücksichtigung ihrer Interessen und Forderungen. Kritik wird zu einem Teil aufgenommen und quasi absorbiert, indem die mit dieser Kritik verbundenen Interessen real bedient werden. Die Stabilität von Hegemonie beruht also auch auf Zugeständnissen, die zwar „nicht das Wesentliche betreffen“, also nicht die Verfügungsgewalt über Ökonomie und Staatsgewalt (Gramsci 1991 ff., S. 1567, H13 § 18), aber dennoch für die Akteur:innen bedeutsam sind. Es ist der Komplex zivilgesellschaftlicher Institutionen, in der

„[...] sich jene private Initiative zur Ausarbeitung eines für alle verbindlichen Konsenses entfalten kann, und in dem die gesellschaftlichen Widersprüche auf spezifische Weise, nämlich im Nahbereich von Interaktionen, alltäglichen Gewohnheiten, Erfahrungen und Überzeugungen wie auch öffentlich vorgebrachten philosophischen und wissenschaftlichen Argumenten, ausgetragen werden.“ (Demirović 1991, S. 149 f.)

4 (Zivilgesellschaftliche) Institutionen sind dabei aber nicht als „identische Akteur:innen“ zu verstehen, sondern vielmehr als Terrain; in ihnen finden sich Fraktionen und Strömungen, die Richtung der Entwicklung der jeweiligen Institution zu beeinflussen.

Über alltägliche Weisen von Leben und Lernen, aber auch Denken und Träumen wird an einem für alle verbindlichen Konsens auf zivilgesellschaftlichem Terrain gearbeitet. Jan Niggemann hat dies für das Verständnis von Bildung als Arbeit am Alltagsverstand als *doing consciousness* bezeichnet (vgl. Niggemann 2016, S. 64). Damit hat der Staat eine erzieherische Funktion, da er nicht nur herrscht, sondern auch zu einer zeitgemäßen Subjektivität erzieht. So bezeichnet ihn Gramsci als „Erzieher“, der danach strebt, „einen neuen Typus oder ein neues Niveau der Zivilisation zu schaffen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1548 f., H13 § 11) und damit bestimmte Gewohnheiten und Verhaltensweisen zu fördern und andere zum Verschwinden zu bringen. Die Schule versteht Gramsci in ihrer „positive[n] Erziehungsfunktion“⁵ (Gramsci 1991 ff., S. 1043, H8 § 179) dahingehend als wichtigste staatliche Aktivität, wenngleich das Verständnis von pädagogischen Verhältnissen nicht allein auf schulische Beziehungen beschränkt werden dürfe (Gramsci 1991 ff., S. 1336, H10 § 44). Stattdessen ist es viel allgemeiner ein wesentlicher Aspekt des Regierens in hegemonial legitimierten Gesellschaften, pädagogisch vermittelt zu sein und so das Verhältnis zwischen Führenden und Geführten zu gestalten (vgl. Merckens 2006, S. 8).

2. Schule als Schauplatz und Ergebnis des Ringens um Hegemonie

Gramsci selbst schreibt in den Gefängnisheften zu Schule seine längsten zusammenhängenden Notizen zum Thema Bildung. Seine Überlegungen entstehen vor allem aus der Kritik an der *riforma Gentile* 1923, der Schulreform des faschistischen Bildungsministers und Idealisten Giovanni Gentile. Dessen Kern umfasst ein zweigliedriges Schulsystem bestehend aus Gymnasium und Berufsschulen, das Gramsci kritisiert als eines, das Klassenunterschiede juristisch fixiere, anstatt eine Mobilität zugunsten ihrer Überwindung zu ermöglichen (vgl. Borg/Mayo 2002, S. 93 f.). Als Gegenentwurf schlägt er die Einheitsschule vor, bei dem alle Kinder gemeinsam in zwei Phasen unterrichtet würden: zunächst einer „strengeren“, in der vor allem Arbeitstechniken und -weisen, aber auch die Fähigkeit zur Konzentration und Disziplin entwickelt werden sollten, gefolgt von einer „kreativen Phase oder der Phase selbstständiger und unabhängiger Arbeit“ (Gramsci 1991 ff., S. 1518, H12 § 1), in der Formen intellektueller Selbstentfaltung im Vordergrund stehen. Zudem wird eine Verbindung von intellektuellen und manuell-handwerklichen Tätigkeiten in den Lehrplan aufgenommen, als Antwort auf die gesellschaftliche Zerrissenheit durch die Arbeitsteilung. Gramscis Arbeiten zu Bildung und Schule sind in seinem breiten, historisch spezifischen Gesellschaftskontext zu verstehen, der vor allem gekennzeichnet ist von

5 Im Unterschied zu den negativen, repressiven Momenten wie etwa gerichtliche Strafen.

der Notwendigkeit gesellschaftlicher Transformationen angesichts zunehmender Faschisierung und des aufkommenden Fordismus (vgl. Buttigieg 2002, S. 122).

So diskussionswürdig ich Gramscis Konzeption der Einheitsschule erachte,⁶ möchte ich an dieser Stelle weniger auf schulorganisatorische oder didaktische Prinzipien eingehen, als vielmehr die Schule als Terrain der Reproduktion hegemonialer Verhältnisse analysieren. Ebenso wie es für andere Bildungseinrichtungen gilt, werden in der Schule Aspekte beider staatlicher Sphären wirksam: die repressiv-legislative Sphäre über Schulgesetzgebung und Curriculumentwicklung und die konsensproduzierende zivilgesellschaftliche Sphäre, in der eine besondere Form der Normalisierung stattfindet. Eine hegemonietheoretische Perspektive auf Schule ermöglicht, beide Aspekte zusammenzudenken und etwa Schulpolitik nicht nur auf formale Ein- und Ausschluss-, bzw. Privilegierungs- und Deprivilegierungsmechanismen zu reduzieren, sondern gerade auch das in den Blick zu nehmen, was Raymond Williams (1981) unter kultureller Reproduktion diskutiert, ohne damit die materielle Grundlage von Hegemonie aus dem Blick zu verlieren.

Dabei wird Hegemonie als spezifischer Herrschaftsmodus nicht als statisch verstanden, sondern als historisch spezifisch und kontextgebunden veränderlich. Hegemonie muss demnach also auch organisiert und erhalten werden, wie Stuart Hall schreibt:

„[...] ‚Hegemonie‘ ist ein ganz bestimmter, historisch spezifischer und vorübergehender ‚Moment‘ im Leben einer Gesellschaft. [...] Es ist unwahrscheinlich, dass solche Perioden der ‚Ansiedlung‘ ewig andauern werden. Sie haben nichts Automatisches an sich. Sie müssen aktiv konstruiert und positiv aufrechterhalten werden.“
(Hall 1996/2005, S. 424, Übers. NK)

Schule wird zu einem Ort, an dem das aktive Aufbauen und Erhalten von gesellschaftlichem Konsens im Rahmen eines spezifischen gesellschaftlichen Kräfteverhältnisses stattfindet,⁷ ebenso wie sie Ergebnis eines solchen historischen Prozesses ist. Für Gramsci ist es die vorrangige Funktion von Intellektuellen, wie

6 Eine Schule, durch die Klassenunterschiede, nicht zuletzt durch die verringerte Ungleichheit in der Möglichkeit zur Aneignung kulturellen Kapitals, überwunden werden soll, halte ich für erstrebenswert. Auch, dies durch die Gestaltung als Ganztagesformat und die gemeinsame Beschulung aller Kinder sowie den Verzicht auf eine (frühe) Trennung einer intellektuellen und manuell-handwerklichen Ausrichtung zu erreichen, erscheint plausibel, auch wenn die teils doch autoritär anmutende Didaktik gerade in der ersten Phase heute einer Revision unterzogen werden müsste. Gramscis Credo „Conservative Schooling for Radical Politics“ wurde jedoch auch dahingehend, und zurecht, kritisiert, klassisch humanistische (Schul-)Bildung zu favorisieren und damit einen eurozentrischen Kanon und einen globalen Bias von herrschenden Klassen zu reproduzieren (vgl. Borg/Mayo 2002).

7 Mit Gramsci wird Schule als *Hegemonialapparat* verstehbar, also eine Institution, mit und in der um gesellschaftliche Führung gerungen wird (vgl. Bollinger/Koivisto 2001).

er sie versteht,⁸ gesellschaftlichen Konsens zu organisieren, der sich in der öffentlichen Meinung widerspiegelt. Im Kampf um das Monopol der Organe der öffentlichen Meinung, zu denen nicht nur Zeitungen und Medien, sondern auch Parteien und das Parlament zählen (Gramsci 1991 ff., S. 560 ff., H4 § 83), entscheidet sich, welche Gruppen besonders gut darauf einwirken können, welche „Wahrheiten“ verbreitet und vergesellschaftet werden können und „dadurch Basis vitaler Handlungen, Element der Koordination und der intellektuellen und moralischen Ordnung werden zu lassen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1377, H11 § 12). Mit Anschlüssen an diskurstheoretische Überlegungen wird deutlich, dass für Schule relevant wird, was beispielsweise zum Thema Migration und Bildung in den öffentlichen Äußerungen von Kolumnenschreiber:innen, Bildungssprecher:innen oder etwa der Lehrer:innenvertretung aufgenommen wird, aber auch, dass in schulischen Praktiken selbst Ordnungen hergestellt werden.

Da die gegenwärtige Gesellschaftsformation sich als eine kapitalistisch-neoliberale verstehen lässt, ist auch die Schule von dieser Formation strukturiert und strukturiert diese Formation mit (vgl. etwa Kollender 2020; Ivanova-Chessex/Steinbach 2018; Dzierzbicka 2006). Programmatische Selbstverständnisse vermeintlich per se fairer oder chancengerechter Bildungssysteme kollidieren mit schulischen Realitäten, die strukturell Ungleichheiten verschärfen (vgl. mit Blick auf PISA bspw. Müller/Ehmke 2016). Um dieses Missverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu verstehen und zu erklären, steht dominant der Rückgriff auf eine meritokratische Leistungs- und Selbstführungsideologie zur Verfügung (vgl. Solga 2005; Freytag 2008) oder aber auf eine stärker naturalisierende Begabungsideologie (vgl. Gomolla 2012, S. 32 f.). Beide verschieben als Ergebnis der Geschichte der Auseinandersetzung um Hegemonie den Blick weg von einem Schulsystem, das nach dem Maßstab privilegierter Gruppen misst, hin zur Individualisierung sozialer Ungleichheit. Dabei wird unsichtbar gemacht, dass der herrschende Maßstab, also auch, wie Schule gestaltet ist, einige bevorteilt, andere benachteiligt. Dennoch gilt immer noch, wie Louis Althusser (1970/2010, S. 65) über die Schule als ideologischen Staatsapparat und damit als einem zentralen Ort (ideologischer) Reproduktion der Produktionsverhältnisse schreibt, dass dort die Einübung in und die Unterweisung unter die herrschende (bürgerliche) Ideologie besonders gut funktioniert, weil genau jene Ideologie „die Schule als ein neutrales Milieu darstellt, in dem es keine Ideologie gibt“ (Althusser 1970/2010, S. 69). Ideologie meint hier kein falsches Bewusstsein, sondern, wie das später Hall formuliert, eine organisierende und organisierte Weise, Bedeutung bzw. Sinn zu produzieren (vgl. Hall 1983/2016, S. 122). Es ist die herrschende Ideologie der

8 Als „Intellektuelle“ bezeichnet Gramsci nicht, wie es in unserem Alltagsverständnis gängig ist, einige wenige Personen aus elitärem Kreis, die einer bestimmten Art von geistiger Tätigkeit nachgehen, sondern all jene, die die Funktion ausüben, bestimmte soziale Verhältnisse und damit Hegemonie mit zu organisieren.

leistungsgerechten Bewertung nach neutralen Maßstäben, mit denen staatliches und schulisches Terrain verbunden werden. Der programmatische Schein der (Chancen-)Gleichheit verdeckt, dass gesellschaftliche Unterschiede nicht zuletzt von der Institution der Schule in soziale Ungleichheit verwandelt werden.

Wie mit und in Schule die Reproduktion hegemonialer Verhältnisse⁹ stattfindet, möchte ich an zwei Beispielen diskutieren, wobei eines eher auf struktureller Ebene und das andere eher auf der Ebene der schulischen Interaktion¹⁰ angesiedelt ist.

2.1 Ungleich verteilte Möglichkeiten, sich in die gesellschaftliche Auseinandersetzung einzubringen: Die Hamburger Schulreform

Anhand des Beispiels der Hamburger Schulreform 2010¹¹ lässt sich das Ringen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen darum, wie Schule unter gegenwärtigen Bedingungen (organisiert) sein kann, zeigen. Die für 2010 geplante Schulreform in Hamburg, bei der mit der Einführung einer sechsjährigen Primarschule durch eine längere gemeinsame Beschulung die Reduktion von Bildungsungleichheiten erzielt werden sollte, wurde per Volksentscheid verhindert¹². Dem war die Initiative eines ‚Elternnetzwerkes‘ vorausgegangen, das sich gegen die Einführung der sechsjährigen Primarschule wehrte. Unter anderem wurde im Umfeld jener Initiative auch ein offener Brief zahlreicher (Ober-)Ärzte öffentlich eingebracht, der das Szenario eines verstärkten Ärztemangels zeichnete, sollte die Primarschule eingeführt werden: „Da die meisten Ärzte sich für ihre Kinder Gymnasien mit Schwerpunkten (altsprachlich, bilingual, musisch usw.) möglichst ab Klasse 5 wünschen, werden sich qualifizierte Kollegen bei Berufsangeboten aus mehreren Bundesländern wegen der geplanten Schulreform meist gegen Hamburg entscheiden!“¹³. Gruppen, die selbst privilegierte Positionen im

9 Während für Gramsci Fragen des Rassismus durchaus Relevanz hatten (vgl. *Frage des Südens*), steht in seinen Überlegungen zu Schule vor allem die Klassenfrage im Vordergrund. In den Beispielen geht es um migrationsgesellschaftliche Verhältnisse der Gegenwart, die jedoch immer noch von Klassenverhältnissen vermittelt sind. Auf diese komplexere Interdependenz in spezifischen historischen Konjunkturen kann an dieser Stelle aber nicht eingegangen werden. Für den Entwurf einer hegemonietheoretischen Rassismusanalyse vgl. Oprakto (2019).

10 Paul Mecheril und Saphira Shure (2018, S. 63 ff.) skizzieren Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachten Raum. An diese Differenzierung schließe ich an, wobei betont werden muss, dass es sich nur um eine analytische Trennung handelt.

11 Das Beispiel stammt aus Khakpour/Mecheril 2018, S. 144 f.

12 Siehe Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, www.statistik-nord.de/wahlen/wahlen-in-hamburg/volksentscheide/-/referenden/2010 (Abfrage: 14.01.2021).

13 Siehe www.wir-wollen-lernen.de/resources/Offener/Brief/Aerzte/Mai/2010.pdf (Abfrage 07.09.2016).

Zugang zu (formalen) Bildungsmöglichkeiten und finanziellen Ressourcen einnehmen, formulieren politisch das Interesse der Bewahrung der Struktur eines Bildungssystems, das gegebene Privilegierungsverhältnisse fortführt und damit die privilegierte Zukunft der eigenen Kinder in Aussicht stellt und wahrscheinlich macht. Zuweilen ist dies nur möglich, indem direkt oder indirekt formulierte Ansprüche anderer Gruppen, an entsprechenden Privilegien teilzuhaben, zurückgewiesen werden. So zeigte sich im Falle des Hamburger Volksentscheids, dass sich vor allem Eltern in der Initiative engagierten, deren Kinder von einem selektiven Schulsystem profitieren (Töller et al. 2011, S. 511). Zudem standen der Initiative durch Spenden in der Zeit zwischen 2008 und 2010 über eine halbe Million Euro zur Verfügung (ebd.), die für öffentlichkeitswirksame Aktionen genutzt werden konnten.

Die Betrachtung von Aushandlungen und Disputen in Bezug auf Schulreformen verdeutlicht, dass die Schule ein zivilgesellschaftlich und politisch umkämpftes Terrain darstellt. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass den aktuellen Auseinandersetzungen immer schon ein Ringen um die Aufgabe, die Organisation sowie die Form von Schule vorausgegangen ist und die aktuellen Auseinandersetzungen als Produkt dieser Geschichte verstanden werden können (für einen Überblick über die umkämpfte Geschichte deutscher Schulreformen vgl. Pongratz 2019, S. 52 ff.). In diesen Auseinandersetzungen und Kämpfen stehen den Akteur:innen – wie das Beispiel der Hamburger Schulreform sichtbar macht – unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung, die von ihrer gesellschaftlichen Stellung vermittelt sind. In der Debatte um die Hamburger Schulreform stand die Selbstverständlichkeit eines Schulsystems infrage, das Benachteiligung von Schüler:innen mit (familien-)biographisch eingeschränktem Zugang zu formaler Bildung produziert und weiter verschärft. Im Anschluss an die diskurstheoretische Erweiterung von Gramscis Hegemonietheorie durch Ernesto Laclau (1990, S. 35) ließe sich davon sprechen, dass die soziale Konstellation des Schulsystems, verstanden als temporäre Sedimentierung politischer Kämpfe, damit (wieder) besprech- und diskutierbar wurde. In einem Moment der Krise einer gegebenen Ordnung werden Kräfte mobilisiert, um Privilegien zu erhalten oder um an Privilegien teilzuhaben. Im Kampf um den Erhalt von Bildungspri- vilegien als „Besitzstandswahrung“ (vgl. Castro Varela 2014, o.S.) stehen dabei bestimmten Gruppen umfänglichere Ressourcen zur Verfügung, die sie in zivilgesellschaftlich geführten Auseinandersetzungen in Stellung bringen (können). Vereins- und Bürgerinitiativgründungen, das Erwirken eines Volksentscheids und nicht zuletzt Medienkampagnen des Hamburger Elternnetzwerkes zeugen nicht nur von der Macht und dem Know-how, über medial breit geführte Diskurse die öffentliche Meinung zu beeinflussen, sondern verweisen auch auf die materielle Grundlage, dies tun zu können. Die Stimmen jener, bei denen aufgrund ihrer gesellschaftlichen Stellung ein Interesse an einer Schulreform vermutet werden kann, die sozialer Ungleichheit entgegenwirkt, waren deutlich weniger

wahrnehmbar. Dabei ist auch von Bedeutung, dass die Funktion etablierter (bildungs-)bürgerlicher Gruppen für die Erhaltung des allgemeinen Wohls über die Androhung eines „Ärzt mangels“ die Legitimierung von Privilegien betreibt und damit gleichzeitig die bestehende gesellschaftliche Ordnung der unterschiedlichen Wertigkeiten von Berufen stärkt.

2.2 Schulische Mikropraktiken als Herrschaftspraktiken: Deutsch als Schulsprache als *common sense*

Das zweite Beispiel, das die Bedeutung der Schule als Ort der Herstellung und des Kampfes um Ordnung verdeutlicht, ist eher auf der Ebene der schulischen Interaktion angesiedelt. Diese werden verstanden als Mikropraktiken, in denen Herrschaft im schulischen Kontext organisiert wird.

Die Schulen Deutschlands und Österreichs sind weiterhin „konzeptionell deutschsprachig“ (Dirim 2015), obwohl migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit bereits lange Tatsache ist. Das krisenhafte Verhältnis von schulisch erwarteten und jenen in der Schüler:innenschaft vorhandenen Deutschkenntnissen und dessen mögliche Konsequenzen für Schüler:innen wird auch in einem Ausschnitt aus einem Interview mit einer Schülerin in Wien thematisiert.¹⁴ Mina, so ihr pseudonymisierter Name, kommt nach wenigen Jahren des Schulbesuchs in Afghanistan als Jugendliche in das Schulsystem Österreichs, wo sie auch beginnt, sich die deutsche Sprache anzueignen. Nachdem sie kurz vor den Sommerferien in die Hauptschule eingeschult wird, kommt sie in die Polytechnische Schule, eine einjährige Schulform in Österreich, die den Übergang von schulischer zu beruflicher Bildung organisieren soll und die für viele Schüler:innen das letzte Jahr des Pflichtschulbesuchs darstellt.¹⁵ Dem hier dargestellten Ausschnitt geht die Schilderung von Mina voran, in Mathematik immer wieder Probleme gehabt zu haben, wobei besonders die Mathematiklehrerin Erwähnung findet.

„Ich konnte nicht Artikel verwenden, ich hab immer Ausländisch geredet (lacht). Dann sie hat immer lustig gefunden und dann vor alle ausgelacht. Ich hasse das. Ich hab immer geweint im Poly. <hmm> Wirklich, wegen deutsch Sprache. Dann sie hat immer gesagt „Warum weinst du dann, wenn du nicht Deutsch kannst? Dann kommst du nicht in die Schule.“ Ich so: „Wenn ich hier nicht komme, wenn ich Deutschkurs

14 Das Beispiel wird in meinem Dissertationsprojekt *Deutsch-Können. Umkämpftes Artikulationsgeschehen in den Schulen Österreichs und Deutschlands* ausführlicher dargestellt (vgl. Khakpour 2022).

15 In diesem Jahr entscheidet sich, ob ein Übergang zum Gymnasium gelingt, der theoretisch möglich, aber praktisch relativ selten ist, ob die Schüler:innen in die berufliche Bildung einsteigen oder ob sie arbeitsmarktbezogene Maßnahmen besuchen.

nicht gehe, dann wo soll ich hingehn? Glauben Sie, ich bin die Einzige, das hier in Österreich nicht Deutsch kann?“

Die Sequenz wird eröffnet mit dem Verweis auf eine – in der Vergangenheit vertreteten – Problematik, die zuvor bereits thematisch wurde: das Sprechen auf eine Weise, die bestimmt wird durch „Nicht-Können“. Dabei ist es wohl nicht unplausibel, dass es sich gerade bei der Bestimmung des eigenen Sprechens als „Ausländisch-Reden“ um die Übernahme einer Zuschreibung handelt, die als negativer Bezug zu „Inländisch-“, also „Deutsch-Reden“ ihre Bedeutung erhält. Die parasprachliche Kommentierung der Selbstkennzeichnung durch das Lachen kann als Ausdruck von Scham oder als sarkastisch-kritischer Verweis auf die symbolische Gewalt der (Selbst-)Zuschreibung verstanden werden. Mit der mehrmaligen Verwendung des Partikels „immer“ bringt Mina die häufige Wiederholung ihrer Erfahrung und damit deren durch ihre regelmäßige Wiederkehr intensivierte Bedeutung zum Ausdruck. Das „Ausländisch-Reden“ ist der Lehrerin Anlass und wiederholte Gelegenheit, Mina „vor allen“ auszulachen, wobei die Klasse zur sozialen Arena der Beschämung wird, die aber nicht nur als Publikum dient, sondern auf die das Schauspiel, mutmaßlich, gleichsam eine *bildende* Wirkung hat, worauf ich später noch einmal zurückkommen werde.

Mit der die Erzählzeit durch die Verwendung des Präsens brechenden Formulierung „ich hasse das“, also einer immer noch gültigen Verhältnissetzung und dem Hinweis, „immer“ geweint zu haben an dem Ort und in dem Lebensabschnitt *Polytechnische Schule*, betont Mina den affektiven Gehalt der Erfahrung und verdeutlicht ihre Verletzung. Durch ihre Wiederholung bzw. Wiederholbarkeit gilt deren Relevanz bis in die Gegenwart hinein. Zurückgeführt wird dieses Leid jedoch nicht darauf, von der Lehrerin beschämt worden zu sein, sondern es wird mit der deutschen Sprache in einen kausalen Zusammenhang gebracht. In Form der Wiedergabe einer direkten Rede stellt Mina den Fortgang der schulclassen-öffentlichen Beschämung dar: Die Legitimität des Weinens wird infrage gestellt und damit wird vorausgesetzt, dass Weinen eine Art individuelle Entscheidung sei und das Subjekt (des Weinens) für das Weinen belangt werden könne. Als Konsequenz stellt die Lehrerin die Legitimität der Anwesenheit Minas in der Schule fundamental infrage. Mit dem „Ich so“ leitet Mina einen Sprecherrinnenwechsel in ihrer Darstellung und Wiedergabe ihrer Erfahrung ein. Mina widerspricht. In der Widerrede greift Mina die Aufforderung auf, die Schule nicht zu besuchen, und weist sie mit der Frage zurück, wohin sie sonst gehen solle bzw. könne. Die Frage deutet eine Alternativlosigkeit an, fordert aber damit gleichermaßen die eigene infrage stehende Anwesenheit in der Schule ein. Mina weist die Aufforderung der Lehrerin nicht mit dem Hinweis zurück, dass sie der deutschen Sprache mächtig sei, was auch eine denkbare Verbindung wäre, da schließlich sowohl die erzählte als auch die Erzählsituation deutschsprachig gestaltet ist, sondern sie verweist vielmehr auf einen Zusammenhang, der über den schulischen

Kontext hinausgeht. Mina sei nicht die Einzige, die in Österreich kein Deutsch könne, womit die Realität und Normalität einer migrationsgesellschaftlich mehrsprachigen Gesellschaft angesprochen ist.

Mit Blick auf die Organisation und Reproduktion sozialer Ordnungen auf Ebene schulischer Interaktion lässt sich fragen, welche Ordnungen in diesem Ausschnitt aufgerufen und welche Bedeutungen miteinander und mit welchen Effekten verbunden oder, mit Stuart Hall formuliert, artikuliert werden. Artikulation meint demnach nicht nur den sprachlichen Ausdruck, sondern verweist auf die im Englischen existierende weitere Bedeutung eines Sattelzugs, bei dem Sattelschlepper und -anhänger miteinander verbunden werden können, aber nicht müssen (vgl. Grossberg 2005, S. 141). So meint Hall mit dem Begriff der Artikulation

„[...] eine Verbindung oder ein Bindeglied, das nicht notwendigerweise in allen Fällen als Gesetz oder Tatsache des Lebens gegeben ist, sondern das besondere Existenzbedingungen benötigt, um überhaupt in Erscheinung zu treten, das durch bestimmte Prozesse positiv aufrechterhalten werden muss, das nicht ‚ewig‘ ist, sondern ständig erneuert werden muss [...]“ (Hall 1985, S. 113, Übers. NK).

So geht es darum zu verstehen, wie unter bestimmten Bedingungen zwei oder mehrere „Elemente“ zu einer Einheit werden, wobei hier mindestens die Ebenen der ideologisch-diskursiven Bedeutungskonstruktion und jene des Verknüpfens von Diskurselementen und Subjekten unterschieden werden können. Inwiefern sich Artikulationen als relative Fixierungen etablieren oder verstetigen, ist ebenfalls Teil des gesellschaftlichen Ringens um Hegemonie. Hinsichtlich der Verknüpfung von Bedeutungselementen wird die Schule in der Rede der Lehrerin zunächst zu einem Ort, an dem es Schüler:innen gibt, die legitim bzw. fraglos legitim anwesend sind und solche, für die das nicht gilt. Verknüpft wird die legitime Anwesenheit in der Schule mit „Deutsch-Können“. Unter Bezug auf „Deutsch-Können“ wird eine Differenzordnung aufgerufen, die nationethno-kulturell codiert, Unterscheidungskwissen bereitstellt, Inländer:innen von Ausländer:innen, Zugehörige von weniger Zugehörigen zu unterscheiden, wie das auch İnci Dirim (2010) mit der Diskussion von Linguizismus gezeigt hat. Die Schule wird zum Ort, an dem nur Deutsch-Köner:innen legitim anwesend sind und Nicht-Deutsch-Können wird zu einer Eigenschaft von „Ausländer:innen“ – so die Verknüpfung. Die über die Rede der Lehrer:innen hergestellten Bedeutungsverknüpfungen sind weder notwendig noch feststehend und erhalten ihre diskursiv vermittelte Bedeutsamkeit im Rahmen der herrschenden Ideologie, die strukturelle Ungleichheiten individualisiert und den Subjekten die Verantwortung zuschreibt. Entweder, weil sie sich nicht genug angestrengt hätten, zu Deutsch-Köner:innen zu werden, obwohl sie die Möglichkeit dazu gehabt hätten, was im Kontext einer meritokratischen Leistungslogik ein Mythos bleibt (vgl.

Solga 2005). Oder aber, weil es sich um eine dem Körper anhaftende Eigenschaft handelt, die niemals ausreichend verändert werden kann, wie durch die Ideologie des *Native-Speakerism* begründet wird (vgl. Holliday 2006). Die Lehrer:innen und die Schüler:innen stehen in einem institutionell vermittelten hierarchischen Verhältnis zueinander, das bewirkt, dass dem Wort der Lehrerin mehr Gewicht und ihr damit *her* die Definitionsmacht über gültige Bewertungsmaßstäbe zukommt als der Schülerin. Die dominanten, ideologisch vermittelten Artikulationen in pädagogischen Kontexten entfalten Bedeutung dafür, welche *subjektiven* Erfahrungen gemacht werden können und schließlich auch, wie sich vermittelt über die Erfahrungen Selbstverständnisse entwickeln (vgl. Spies 2009). Minas Widerspruch, verstanden als Einfordern des Rechts auf Teilnahme an formaler Bildung ebenso wie auf das Erlernen des schulisch verlangten sprachlichen Standards, kann vor dem Hintergrund auch als Versuch der Weigerung der situativen Identifikation verstanden werden, jemand zu *sein*, der in der Schule fehl am Platz sei. Praktiken des symbolischen Regulierens von legitimer Anwesenheit, wie hier am Beispiel von Mina, wirken jedoch nicht nur auf die so adressierten Schüler:innen, sondern haben auch auf alle anwesenden Schüler:innen potenziell *bildende* Wirkung. Vermittelt wird unter anderem, dass es schulisch anerkannte (und anerkennbare) sowie missachtete Subjekte gibt und dass es womöglich legitim sei, diese bestimmten Anderen unter bestimmten Umständen herabzuwürdigen und dies womöglich selbst verschuldet wäre. Diese Bildung als Normalisierungspraktiken (vgl. Broden/Mecheril 2010; Rose 2012) kann im Kontext zivilgesellschaftlicher Konsensproduktion und -organisation verstanden werden, in dem auch umkämpft ist, welche Subjekte legitim oder in der Schule legitim anwesend sind.

3. Zusammenführende Diskussion

Abschließend lässt sich festhalten, dass eine aktualisiert-gramscianische Perspektive die Möglichkeit bietet, darüber nachzudenken, *wie* in und durch Schule Staatlichkeit, verstanden mit Gramscis erweitertem, integralem Staatsbegriff, als Bestandteil der Struktur einer Gesellschaftsformation reproduziert wird. Gleichzeitig lässt sich ausloten, wo Spielräume zur Veränderung hin zu einer weniger ungerechten Schule liegen können.

Das Beispiel der Hamburger Schulreform veranschaulicht klassenbezogene Besitzstandswahrung im Kontext formaler Bildung, die es „alteingesessenen“ (bildungs-)bürgerlichen Gruppen ermöglicht, Akteur:innen und Profiteur:innen eines stärker selektiven Schulsystems zu bleiben. In der Interpretation des empirischen Materialausschnitts geht es um die radikale Infragestellung der legitimen Anwesenheit einer Schülerin, die mit der Konstruktion von Deutsch-Können gerechtfertigt wird, die jedoch nicht unwidersprochen bleibt. Eine Perspektive zur strukturellen Änderung wäre hier nicht allein *Wertschätzen* von

Mehrsprachigkeit, sondern eine Sicherstellung der Möglichkeit zur Teilnahme am schulischen Regelunterricht für Personen unterschiedlicher Sprachstände im Deutschen.

Schulische Ein- und Ausschlüsse werden, wie zusammenfassend gesagt werden kann, über repressive wie über konsensbasierende Mechanismen reguliert. Seit Paul Willis' Studie (1981) wissen wir, dass es zunächst weniger die repressiven Momente sind, sondern das Etablieren einer Schulkultur, in der Schüler:innen mit bildungsbürgerlichem Hintergrund besser an schulische Lern- und Sozialformen anschließen können, während Arbeiter:innenkindern nahegelegt wird, vermeintlich widerständige Alltagskulturen und Selbstverständnisse zu entwickeln, die dazu führen, dass sie durch ihre „freie“ Entscheidung den ihnen in Ausbeutungsverhältnissen zgedachten Platz einnehmen (vgl. auch Castro Varela 2016, S. 45). Das stellt nach wie vor einen wichtigen Faktor im Verständnis gesellschaftlicher Reproduktion durch Schule dar, aber nicht den einzigen. Gerade im Kontext sich verschärfender Migrationsregimes (Hess/Kasperek 2012) sind es auch zunehmend repressive Momente, die Schulbesuch und -erfolg verunmöglichen. Es sei an dieser Stelle daran erinnert, welche Kinder und Jugendlichen wir gar nicht interviewen oder in der Schule beobachten können, weil sie es schlicht und einfach nicht dorthin geschafft haben.

Darüber hinaus, und das zeigen auch beide Beispiele, gibt es dennoch immer wieder Spielräume und Möglichkeiten zum Widerspruch, selbst wenn im Kontext gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse ungleich verteilt. Schule ist so nicht nur ein Ort der Stärkung der gegebenen Verhältnisse. Minas Beispiel verweist darauf. Wenn die Schule ein Terrain ist, auf dem Kämpfe um Hegemonie ausgetragen werden, geht das mit einem Verständnis von Herrschaft einher, das gesellschaftliche Verhältnisse als von Kontingenz bestimmt fasst. Schule wird also zum Schauplatz des gesellschaftlichen Ringens um Hegemonie, aus dem potenziell gesellschaftliche Transformationen erwachsen können. Mit Gramsci sind Orte und Institutionen, an denen formale Bildung sowie Selbstbildungsprozesse stattfinden, wichtige Terrains und Räume, in denen vorbereitende Arbeit für eine Transformation von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen geleistet werden kann und muss (vgl. Mayo 2015, S. 38).¹⁶ Wenn wir mit Gramsci Zivilgesellschaft als die Sphäre verstehen, in der durch dominante Institutionen stark an der Konsolidierung der existierenden hegemonialen Arrangements gearbeitet wird, so Peter Mayo, finden wir dort auch „Orte oder Bereiche, oft innerhalb der herrschenden Institutionen selbst, in denen diese Vereinbarungen ständig neu ausgehandelt und angefochten werden“ (Mayo 1999, S. 7, Übers. NK). Hier wäre die Frage weiterzuerfolgen, von wo aus bzw. inwiefern ein solches

16 Wie eingangs vermerkt, sind Maßstab und Ziel der Kritik *weniger gewaltvolle Verhältnisse*, was angesichts der Aneignung Gramscis durch rechte Akteur:innen und Gruppen noch einmal besondere Erwähnung finden soll.

Neuverhandeln und potenzielle widerständige (Mikro-)Praktiken gelingen könnten, wenn es eine besondere Eigenschaft von Hegemonie als Herrschaftsformation ist, kritische Stimmen zu integrieren.

Literatur

- Althusser, Louis (1970/2010): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA.
- Bollinger, Stefan/Koivisto Juha (2001): Hegemonialapparat. *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Band 5, Spalten 1258–1270.
- Borg, Carmel/Mayo, Peter (2002): Gramsci and the Unitarian School. *Paradoxes and Possibilities*. In: Borg, Carmel/Buttigieg, Joseph/Mayo, Peter (Hrsg.): *Gramsci and Education*. Lanham MD: Rowman & Littlefield, S. 87–108.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Buttigieg, Joseph (2002): Education, the Role of Intellectuals, and Democracy: A Gramscian Reflection. In: Borg, Carmel/Buttigieg, Joseph/Mayo, Peter (Hrsg.): *Gramsci and Education*. Lanham MD: Rowman & Littlefield, S. 121–132.
- Candeias, Mario (2007): Gramscianische Konstellationen. Hegemonie und die Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen. In: Merkens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.): *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*. Hamburg: Argument, S. 15–32.
- Castro Varela, María do Mar (2014): Bildungsprivilegien für alle! Interview mit María do Mar Castro Varela. In: *Migrazine 2*. www.migrazine.at/artikel/bildungsprivilegien-f-r-alle (Abfrage: 28.02.2023).
- Castro Varela, María do Mar (2015): „Klassenapartheid“. *Klassenherrschaft postkolonial perspektiviert*. In: *Kurswechsel 4*, S. 18–24.
- Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–59.
- Demirović, Alex (1991): Zivilgesellschaft, Öffentlichkeit, Demokratie. In: *Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften 33*, H. 185, S. 41–55.
- Demirović, Alex (2007): Politische Gesellschaft – zivile Gesellschaft. Zur Theorie des integralen Staates bei Antonio Gramsci. In: Buckel, Sonja/Fischer-Lescano, Andreas (Hrsg.): *Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis*. Baden-Baden: Nomos, S. 19–43.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechthild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91–114.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): *Vereinbaren statt anordnen – Neoliberale Gouvernementalität macht Schule*. Wien: Löcker.
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Springer.
- Freytag, Tatjana (2008): *Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Gomolla, Mechthild (2012): Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 25–50.

- Gramsci, Antonio (1991–2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe in 10 Bänden. Hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument.
- Grossberg, Lawrence (2005): On postmodernism and articulation: an interview with Stuart Hall. In: Morley, David/Kuan-Hsing, Chen (Hrsg.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London: Routledge, S. 131–150.
- Hall, Stuart (1985): Signification, Representation, Ideology: Althusser and the Post-Structuralist Debates. In: Critical Studies in Mass Communication 2, S. 91–114.
- Hall, Stuart (1996/2005): Gramsci's relevance for the study of race and ethnicity. In: Morley, David/Kuan-Hsing, Chen (Hrsg.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London: Routledge, S. 411–441.
- Hall, Stuart (1983/2016): Cultural Studies 1983: A Theoretical History. Durham, NC: Duke University Press.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd (2012): Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa. Berlin/Hamburg: Assoziation A.
- Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism. In: ELT Journal 60, H. 4, S. 385–387. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030> (Abfrage: 14.01.2021).
- Illich, Ivan (1972): Deschooling Society. Harmondsworth: Penguin.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2018): „Also wir haben hier auch letzten Sommer so 'nen Spendenlauf gehabt“ – Postkoloniale Perspektiven auf Herstellungsprozesse gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse in der Schule, Widersprüche. In: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 37, H. 1, S. 87–99.
- Khakpour, Natascha (2022): Deutsch-Können als umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Khakpour, Natascha/Mecheril, Paul (2018): Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität und Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbronn: Klinkhardt (UTB), S. 133–158.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Laclau, Ernesto (1990): New Reflections on the Revolution of Our Time. London: Verso.
- Mayo, Peter (1999): Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action. London: Zed.
- Mayo, Peter (2015): Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci. New York/London: Routledge.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 8–10.
- Mecheril, Paul/Shure, Shapira (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbronn: Klinkhardt (UTB), S. 63–89.
- Merkens, Andreas (2006): „Hegemonie und Gegen-Hegemonie als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis politische Pädagogik“. Rosa-Luxemburg-Bildungswerk, Hamburger Skripte (15). https://sh.rosalux.de/fileadmin/ls_hamburg/dokumente/Hamburger_Skripte/HS15Gramsci.pdf (Abruf: 12.11.2020).
- Müller, Katharina/Ehmke, Timo (2016): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Reiss, Kristina/Sälzer, Christine/Schiepe-Tiska, Anja/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann, S. 285–316.
- Niggemann, Jan (2016): Wozu brauchen die das? Bildung als gelebte *Philosophie der Praxis*. In: Geuenich, Stephan/Krenz-Dewe, Daniel/Niggemann, Janek/Pfützner, Robert/Witek, Kathrin (Hrsg.): Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 58–71.
- OECD (2018): Education at a Glance. Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>. OECD Publishing.
- Oprakto, Benjamin (2019): Im Namen der Emanzipation. Bielefeld: transcript.
- Pongratz, Ludwig (2019): Pädagogische Theorie für kritische Köpfe. Eine Einführung in die Pädagogik. Darmstadt: tprints, Onlinepublikation: <https://tprints.ulb.tu-darmstadt.de/8369> (Abfrage: 14.01.2021).

- Rolff, Hans-Günter (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa, S. 19–38.
- Spies, Tina (2009): Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. In: Forum Qualitative Sozialforschung 10.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): Righting Wrongs. In: The South Atlantic Quarterly 103, H. 2/3, S. 523–581.
- Töller, Anette/Pannowitsch, Sylvia/Kuscheck, Céline/Mennrich, Christian (2011): Direkte Demokratie und Schulpolitik. Lehren aus einer politikfeldanalytischen Betrachtung des Scheiterns der Hamburger Schulreform. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen 42, H. 3, S. 503–523.
- Wenning, Norbert (1996): Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster: Waxmann.
- Williams, Raymond (1981): The Sociology of Culture. Chicago: University of Chicago Press.
- Willis, Paul (1981): Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Farnborough: Saxon House.
- Zinnecker, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz.

Immaginando Gramsci in der Schule¹

Ethnographie des Unterrichtens von Antonio Gramsci auf Sardinien

Alessandra Marchi

„Die Jugendfrage. Es gibt viele ‚Jugendfragen‘. Zwei erscheinen mir besonders wichtig zu sein: 1. Die „ältere“ Generation betreibt *stets* die Erziehung der ‚Jugend‘; es mag Konflikte, Zwietracht usw. geben, aber das sind oberflächliche Erscheinungen, wie sie jedem Werk, das auf Erziehung und Zügelung gerichtet ist, innewohnen, zumindest wenn es sich nicht um Klassenüberschneidungen handelt, das heißt, daß die ‚Jugend‘ (oder ein beträchtlicher Teil davon) der führenden Klasse (im weitesten Sinne, nicht allein ökonomisch, sondern politisch-moralisch) rebelliert und zu der progressiven Klasse überwechselt, die historisch fähig geworden ist, die Macht zu ergreifen [...]; 2. Wenn die Erscheinung einen sogenannten ‚nationalen‘ Charakter annimmt, also die Klassenüberschneidung nicht offen zutage tritt, dann wird die Frage kompliziert und chaotisch. Die ‚Jugend‘ befindet sich in einem Zustand dauernder Rebellion, weil deren tiefere Ursachen fortbestehen, ohne daß sie analysiert, kritisiert und (nicht begrifflich und abstrakt, sondern historisch und real) überwunden werden können; die ‚Älteren‘ dominieren *de facto*, sie schaffen es nicht, die Jugend zu erziehen, sie auf die Nachfolgerschaft vorzubereiten. [...]. Die alte Struktur bindet die neuen Bedürfnisse nicht ein und vermag sie nicht zu befriedigen: die ständige oder fast ständige Beschäftigungslosigkeit der sogenannten Intellektuellen ist eine typische Erscheinung dieser Unzulänglichkeit, die für die Jüngeren bitterste Züge annimmt, insofern sie keine ‚offenen Horizonte‘ beläßt.“ (Gramsci 1991 ff., S. 172 f., H1 § 127)

Die pädagogische Frage steht im Zentrum von Gramscis Überlegungen und kann in ihren verschiedenen Facetten erforscht werden, beginnend mit Antonio Gramscis eigener Biographie als anthropologischem Hintergrund seiner Ausbildung. Antonio Gramsci wurde Ende 1800 in einem Dorf auf Sardinien geboren und wuchs auf der Insel auf. Mit zwanzig verließ er die Stadt Cagliari, um an der Universität von Turin zu studieren. Er wurde in den örtlichen Schulen ausgebildet, mit einigen Schwierigkeiten, vor allem in den Dorfschulen. Aber er wurde auch positiv beeinflusst, besonders von den Professoren des Gymnasiums von Cagliari und in der Zeit, die er zwischen 1908 und 1911 in dieser Stadt verbrachte. Sein biografischer Weg ist grundlegend, um sein Denken und

1 Aus dem Italienischen übersetzt von Miriam Mathea und María do Mar Castro Varela.

politischen Leben zu verstehen, das nicht nur von seiner Ausbildung geprägt wurde, sondern auch von den Kämpfen, die er auf der Insel in Süditalien erlebte und über die er in späteren Jahren so viel schreiben wird.² Vielleicht entwickelte Gramsci gerade wegen der harten Lebensbedingungen seiner Zeit das – in seinen Schriften immer vorhandene – Bedürfnis, Theorie und Praxis, Denken und Handeln zu vereinen, um sich kritisch und dialektisch der Wirklichkeit nähern zu können; ein Ansatz, der notwendigerweise politisch ist und das tägliche Handeln betrifft.

Diese Dialektik lässt sich methodisch wie pädagogisch beschreiben und nutzen. So versuchen verschiedene Kulturvereine auf Sardinien vor allem den jüngeren Generationen Gramscis Lehren zu vermitteln. Tatsächlich war und ist für viele dieser Vereine das Hauptmotiv, die Erinnerung an einen revolutionären Denker wie Antonio Gramsci aufrechtzuerhalten.³ Die Krise der politischen Parteien (insbesondere der kommunistischen und linken) hat im politischen und kulturellen Bereich eine Lücke hinterlassen, die diese Vereine und andere Institutionen mit einem konkreten Gramsci-Bezug bottom-up zu füllen versuchen: Sie sprechen in verschiedenen Formaten über Gramsci und vermitteln sein Denken auch in neuesten Auslegungen. Seit einigen Jahren müssen sie sich mit einer heterogenen Öffentlichkeit auseinandersetzen, die nach dem Ende der PCI (Kommunistische Partei Italiens, *Partito Comunista Italiano*), und der Zersplitterung der Linken nicht mehr an politische Parteien gebunden ist. Sie mussten ihre Sprache ändern, insbesondere um die Jüngeren zu erreichen und mit ihnen auszuhandeln, wie heute Politik gemacht werden kann.

Die Tatsache, dass Gramsci einer der meistgelesenen und -übersetzten italienischen Autoren der Welt ist, kollidiert mit der Unkenntnis über seine Biographie und seine Schriften, vor allem bei den Schüler:innen Sardinien und allgemein in Italien, wo Gramsci kein Autor ist, der im Curriculum für das

2 Neben der bekannten Biografie *Vita di Antonio Gramsci* von Giuseppe Fiori, 1966 veröffentlicht, in viele Sprachen übersetzt und 2003 neu herausgegeben, veröffentlichte Angelo d'Orsi 2017 *Gramsci. Una nuova biografia*. Zudem gibt es mehrere Publikationen zur politischen Biografie, zu Gramscis Verbindung mit Sardinien und mittlerweile über 20.000 Titel zum gramscianischen Denken (siehe internationalgramscisociety.org/bibliography, Abfrage: 20.02.2023).

3 In Sardinien gibt es verschiedene gemeinnützige Kulturvereine, die sich auf Gramsci berufen, einige werden von der Region Sardinien finanziell unterstützt, z. B. das Antonio-Gramsci-Institut für Sardinien mit Sitz in Cagliari; der Antonio-Gramsci-Geburtsort-Verein von Ales; der Verein für Antonio Gramsci von Ghilarza, der eine Bibliothek verwaltet und bis vor einigen Jahren das Antonio-Gramsci-Haus-Museum in Ghilarza leitete, das heute von der 2016 gegründeten Stiftung des Antonio-Gramsci-Haus-Museums verwaltet wird (casamuseogramsci.it). Es gibt andere Vereine, die sich auf den sardischen Kommunisten beziehen, wie das Netzwerk „Terra Gramsci“, das mit Giorgio Baratta und den Vereinen von Sorgono und Cagliari gegründet wurde, sowie Parteikreise, die noch immer den Namen Gramsci tragen.

Gymnasium obligatorisch ist, obwohl er in mehreren Fächern (etwa Geschichte, Geisteswissenschaften, Pädagogik) präsenter ist als früher. In einem veröffentlichten ministeriellen Rundschreiben, das am 4. Mai 2017 veröffentlicht wurde, wurden die Schulleiter:innen aufgefordert, Gramsci in die Klassenzimmer zu bringen:

„Achtzig Jahre nach Antonio Gramscis Tod sind die Schulen eingeladen, über die Figur Gramsci und sein Denken nachzudenken, die nützlich sind, um die Komplexität der Gegenwart, in der wir leben, und ihre historischen Wurzeln zu verstehen, um Möglichkeiten für Studium, Forschung und vertiefte Studien zu fördern.“⁴

Eine solche Einladung wurde freilich kaum in den Geschäftsräumen der Abgeordneten verbreitet. Allerdings hatten sich bereits viele Lehrkräfte auf Sardinien längst dafür entschieden, mit ihren Schüler:innen über und mit Gramsci nachzudenken.⁵ Dafür entstand eine Zusammenarbeit mit den verschiedenen Gramsci-Vereinen.

So fördert der Verein *Casa Natale Gramsci* in der Stadt Ales, für den ich arbeite, und das *Instituto Gramsci della Sardegna* seit vielen Jahren den Wettbewerb „*Immaginando Gramsci*“. Er richtet sich an die Schulen der Insel, wurde vom Verein in Ales⁶ (wo Gramsci 1891 geboren wurde) ins Leben gerufen und wird seit 2017 in Zusammenarbeit mit dem *Instituto Gramsci della Sardegna in Cagliari*⁷ fortgeführt. Im Wettbewerb versucht man, mit neuen Wegen zu experimentieren, um Gramscis Denken in den Schulen einzuführen, in den Lehrplan zu integrieren, die Fantasie der Schüler:innen und Studierenden anzuregen und die kreative Verbindung zwischen Studienfächern und aktuellen Themen, zwischen Geschichte, Literatur, Philosophie oder Soziologie und pluralen Ideen und Kontexten zu fördern.

Kann man sagen, dass diese Art von Aktivität einer kritischen Pädagogik entspricht – oder eine kritische Pädagogik darstellt? Ausgehend von der kulturellen Arbeit sardischer Vereine möchte ich versuchen, in diesem Aufsatz die

4 Siehe Rundschreiben vom 4. Mai 2017, Ministerium für Bildung, Universität und Forschung, Abteilung für das Bildungs- und Ausbildungssystem, Generaldirektion für Schulsysteme und Evaluierung des nationalen Bildungssystems. Die Tatsache, dass der Ministerialvermerk zum Ende des Schuljahres herausgegeben wurde, hat zu seiner schlechten Verbreitung unter den Lehrer:innen geführt, trotz der zahlreichen Initiativen, die 2017 geplant waren, um den 80. Todestag Gramscis zu feiern.

5 Besonders an Gymnasien erfahren die Schüler:innen mehr über Gramsci in Bezug auf die Geschichte des Risorgimento und den Faschismus oder lesen dies bei Autor:innen wie Machiavelli nach. Wie ein Philosophielehrer an einem klassischen Gymnasium bestätigte, ist Gramsci präsenter als in der Vergangenheit, obwohl er an den Philosophischen Fakultäten nach wie vor wenig erforscht ist.

6 Siehe *Casa Natale Antonio Gramsci*, casanataleantoniogramsci.org.

7 Siehe *Istituto Gramsci*, istitutogramscisardegna.it.

Auswirkungen dieses freiwilligen und politischen Engagements im weitesten Sinne zu untersuchen – das Wissen der Schüler:innen und Lehrer:innen, aber auch unsere eigene Arbeit und unsere Motivation. Es ist sehr schwierig, die Ergebnisse unserer Bemühungen zu messen, jedoch ist es unerlässlich, sich hier selbstkritisch zu hinterfragen, um die eingesetzte Sprache und den Unterricht auch spontan, aber stets im Bewusstsein der eigenen Möglichkeiten und Grenzen verbessern zu können. Dieser Text wird sich zudem mit der Arbeit befassen, die einen horizontalen Ansatz verfolgt, die Vereine allgemein im kulturellen, sozialen und politischen Bereich leisten; ein notwendiger Exkurs, der einige Fragen zu den Modalitäten und möglichen Entwicklungen einer wechselseitigen Bildung aufwirft – von Jugendlichen und Erwachsenen einerseits und zwischen dieser Gruppe und der neuer Studierender unterschiedlicher Herkunft andererseits – und inspiriert ist von der gramscianischen Methode. Obwohl die Zahl der ausländischen Einwohner:innen auf Sardinien im Vergleich zum restlichen Italien und Europa zurückgegangen ist, seien hier die immer heterogeneren, multikulturellen Klassen erwähnt, die anregend und herausfordernd sein können, originelle Wege der wechselseitigen Bildung unter Einbeziehung von Lehrkräften und Studierenden zu beschreiben.

1. Gramsci in der Schule. Ein ethnografischer Bericht

Bei dem Wettbewerb *Immaginando Gramsci* geht es in erster Linie um die Fantasie und Kreativität der Schüler:innen. Das hat vor allem damit zu tun, wie Wissen vermittelt wird – kritisch, geschichtlich, philosophisch und so weiter. Für uns Vereinsmitglieder, die auf Schüler:innen aller Altersstufen und Schultypen treffen, bildet Gramsci einen Interpretationsrahmen und einen Kompass, um Vergangenheit und Gegenwart und deren Zusammenhang besser zu verstehen, der in den Gefängnisheften so häufig in Erinnerung gerufen wird. Seit einigen Jahren gibt es auch ein Seminar für Lehrkräfte zu verschiedenen Aspekten einer gramscianischen Bildung, die bereit sind, diese zusätzliche Ausbildung zu absolvieren (und die unabhängig von der Teilnahme am Wettbewerb sein kann). Das ist nützlich, um die Arbeit im Klassenzimmer auch über unsere Anwesenheit hinaus umzusetzen.

Der Text des 2018 veröffentlichten Aufrufs *Immaginando Gramsci* zielt auf die Verbreitung aktueller gramscianischer Ideen. Sie sollen helfen, die vielfältigen Gesichter der Globalisierung in verschiedenen lokalen Kontexten zu verstehen. Konkret heißt das, dass speziell ausgebildete Mitarbeiter:innen an die Schulen gehen, um mit den teilnehmenden Klassen über Gramsci zu sprechen. Seit etwa drei Jahren bin ich dafür verantwortlich, seine Biografie und die Grundzüge des gramscianischen Denkens zu präsentieren. Ich trete dabei auch als Vertreterin

des *GramsciLab* der Universität von Cagliari⁸ und meiner früheren Arbeit in der *Casa Museo di Ghilarza* auf, die von Schulklassen besucht werden.

Das verwendete Lehrmittel ist sehr einfach: Eine PowerPoint-Präsentation veranschaulicht das gramscianische Leben und kulturelle Erbe. Für die Vereine ist es außerdem wichtig, zu veranschaulichen, wie Gramsci repräsentiert wird und welche künstlerischen Ausdrucksformen sich von Gramsci inspirieren lassen: Kino, Musik, Bildhauerei, Ausstellungen oder Graffiti werden oft gewählt, um mit den Studierenden über Gramsci zu sprechen oder die sie selbst wählen, um ihren „eigenen Gramsci“ beim Wettbewerb darzustellen. Nachdem die Werke von einer Jury ausgewählt wurden, werden sie ausgestellt und bei einer Abschlussveranstaltung in Ales ausgezeichnet.

Auch ein Teil des Lehrpersonals der sardischen Schulen scheint die Notwendigkeit erkannt zu haben, Gramscis Wissen in ihr Lehrprogramm zu integrieren. Das zeigt ihre Teilnahme am Wettbewerb und am Seminar. Im Jahr 2019 erklärten sich etwa dreißig Schulen bereit, eine externe Lehrkraft aufzunehmen und die Schüler:innen an einem gemeinsamen kreativen Projekt arbeiten zu lassen, das dann der Jury vorgelegt wurde, welche die bedeutendsten Werke kürte. Das Interessante an der Aufgabe als Pädagog:innen und Erzieher:innen in Schulen oder anderen öffentlichen Einrichtungen ist es, Reflexionsformen zu provozieren, die mit gramscianischem Denken verbunden sind: Migration heute, alte und neue Themen des globalen Südens als unserer Heimat, etwa die Proteste der sogenannten Hirtenbewegung oder antimilitaristische Bewegungen auf Sardinien, Umweltfragen, aber auch Faschismus, politische und mediale Sprache, emotionale Beziehungen oder die Idealvorstellungen von Freiheit und Gerechtigkeit. Offensichtlich werden diese Themen je nach Alter der Schüler:innen und Schulniveau anders behandelt und führen zu unterschiedlichen Ausdrucksformen in der Gruppenarbeit und in den Abschlussarbeiten.

Mit der Arbeit vor Ort und der kritischen Reflexion, die durch das Engagement der Vereine angeregt wurde, ist auch der Bedarf nach wirksamen, differenzierten und flexiblen didaktischen Instrumenten gestiegen, um die mit der Gegenwart verbundene Geschichte zu erzählen und Verbindungen zu verwandten und anschlussfähigen Themen herzustellen. Nicht zufällig ist die Bibliografie, die den gramscianischen Schulen und dem pädagogischen Denken gewidmet ist, besonders in den letzten Jahren gewachsen. Chiara Meta hat 2018 eine Auswahl

8 Das Interfakultäre Zentrum für Internationale Gramsci-Studien, GramsciLab, wurde 2014 im Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich für Philologie, Literatur und Linguistik der Universität Cagliari gegründet (siehe sites.unica.it/gramscilab/il-progetto). Das GramsciLab will ein Treffpunkt für den Austausch und die Verbreitung von Forschungen zum theoretischen und politischen Denken von Antonio Gramsci sein, insbesondere in außereuropäischen Kontexten (von arabischen Ländern bis China, von Afrika südlich der Sahara bis zur Türkei und Kuba, u. a.).

von Schriften aus dem 12. Gefängnisheft für die Reihe *Erzieher von gestern und heute (Educatori di ieri e di oggi)* publiziert, die den pädagogischen Theorien und Praktiken der Vergangenheit gewidmet ist (vgl. Meta 2018). 2018 erschien außerdem von Massimo Lunardelli eine Biografie zu Gramsci, die er speziell für Mittelschulkinder geschrieben hat.

Dieses erneute Interesse an den Schulen, das vor allem das Lehrpersonal betrifft, aber auch an die Jüngsten gerichtet ist, scheint die Aufmerksamkeit auf die gegenwärtige Komplexität und aktuelle Herausforderungen in der allgemeinen und beruflichen Bildung der jungen Generation zu lenken – gerade in einer Zeit, in der sich Schule wandelt und durch wiederholte und fragwürdige Reformen⁹ sowie tiefgreifende Veränderungen der Lehr- und Lernmethoden erschüttert wird.

Die Einführung von Gramsci in die Schule, ob von außerhalb oder als Ergänzung des offiziellen Programms, kann sich als wirksames Wissenswerkzeug erweisen, mit dem die jüngere Generation zu kritischem und kreativem Denken angeregt wird. Die Schüler:innen werden durch seine Schriften außerdem dazu animiert, über die Schule und Schulen im Allgemeinen oder den Zweck von Bildung und Erziehung nachzudenken. Dieser Prozess ist unweigerlich mit örtlich produzierten Weltanschauungen verbunden, also mit der philosophischen und politischen Ausarbeitung, die die Lebensweisen in der Gesellschaft und das eigene Sein in der Welt lenkt.

Während der Diskussionen in der Klasse oder bei den gemeinsamen Arbeiten, die beim Wettbewerb präsentiert werden, verbinden sich häufig Erinnerungen an Orte oder Herkunft mit einem Blick auf ihre Gegenwart und Zukunft. Die Projekte sind nie simpel oder homogen, weder in ihrer Umsetzung noch in den konkreten Ergebnissen. Sie variieren zudem je nach Schule und Alter, Subjektivität der Einzelnen und nach Gruppe. Die bereits bestehende Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen im Klassenzimmer ist entscheidend für die Aufmerksamkeit, die einer außenstehenden Person entgegengebracht wird, und für die Atmosphäre, die so geschaffen werden kann.

Es kommt vor, dass sich ein Großteil der Schüler:innen einer Klasse kaum für Gramsci begeistert. Allerdings hat sich gezeigt, dass mit der Zeit auch bei diesen Schüler:innen das Interesse wächst, wenn sie sich länger mit ihm und seinen Ideen beschäftigen. Das Leben und Denken des jungen Gramsci, wie es im Klassenzimmer vorgestellt wird, weckt in einigen Fällen eine lebhaftere Neugier, vor allem bei Grundschulkindern, und ein reiferes, aber oft weniger offensichtliches Interesse in den Klassen der Mittel- und Oberschule. Obwohl die gleiche Präsentation in Grund- und Sekundarschulen zum Einsatz kommt, variiert die Empfänglichkeit und Sensibilität für gramscianische Themen – je nach

9 Siehe Gesetz Nr. 107 von 2015, bekannt als die Reform der „Guten Schule“ („Buona Scuola“).

Herkunft, kulturellem Hintergrund und sozialer Klasse, in der man gebildet und sozialisiert wurde, in Bezug auf welche Themen und die Art und Weise, wie Wissen vermittelt und geteilt wird. Die Variablen sind also zahlreich und stellen die Arbeit der Verbände vor unterschiedliche Herausforderungen. Sie fordern ein ganzheitliches Engagement, das zugleich das Pädagogische, Kulturelle und damit Politische einbezieht, da es nach und nach auf die Erweiterung der „Fähigkeit zu verstehen“ (vgl. Meta 2009) und damit auf den gesellschaftlichen Wandel abzielt.

Mit Gramsci „in die Schule zu gehen“ bedeutet auch, sichtbare Spuren zu hinterlassen. Nicht selten werden Schulwände mit Graffiti, Wandmalereien, Zitaten verziert, vielleicht gerade wegen der Teilnahme am Wettbewerb. Wie sind diese Spuren, die sichtbaren Zeichen an den Wänden zu interpretieren?

Heute fragen wir – auf Grundlage unserer Erfahrungen – nach der Bedeutung und nach möglichen Auswirkungen einer kritischen Pädagogik seitens der Vereine, selbst wenn wir selbst keine Pädagog:innen oder Wissenschaftler:innen dieses Fachgebiets sind. Durch das Eintauchen in das gramscianische Erbe und die Botschaft Gramscis und bewegt durch seine Inspiration, bringt für die involvierten Vereine die Notwendigkeit mit sich, Verantwortung für wichtige Fragen der Erziehung von Jugendlichen und Erwachsenen als Herausforderung anzunehmen.

2. Für eine wechselseitige Bildung zwischen Generationen

Die Einführung von Gramsci in Schulen und in den öffentlichen Diskurs in kleinen Kommunen bedeutet auch, im Laufe der Zeit eine Praxis zu entwickeln, die heute als *Public History* bezeichnet wird. In diesem Fall ist sie unabhängig von akademischen Diskussionen darüber, wie öffentliche Geschichte definiert wird oder in der Öffentlichkeit zur Anwendung kommen kann.

Die kulturelle Vereinsarbeit versucht – in ihrer Arbeit Dosen von Spontaneität und Organisation mischend – Erinnerungen sowie historisches und theoretisches Wissen einem unterschiedlichen Publikum zu vermitteln, um kreative Rekonstruktionen der Ideengeschichte zu befördern. In diesem Bemühen ist Gramsci natürlich nicht nur Studienobjekt, Inspirationsquelle und philosophisch-politischer Horizont, sondern kommt uns auch auf methodischer Ebene zu Hilfe.

Dabei ist Gramsci offensichtlich nicht nur ein Studienobjekt, eine Inspirationsquelle und ein philosophisch-politischer Horizont, sondern er ist auch methodisch hilfreich. Seine Kriterien für die historiografische Forschung und die Entwicklung kritischen Wissens, wie sie in den Gefängnisheften zu finden sind, implizieren, dass Wissensvermittlung nicht isoliert oder top-down erfolgen kann, sondern Verbindungen, Interaktionen, Austausch und die Überschneidung von Ideen erfordert. Das heißt, pädagogische Fragen sollten auch dialektisch

bearbeitet werden, sowohl spontan als auch organisiert, auf materieller und intellektueller Ebene. All dies wird in der Schule und in öffentlichen Diskussionsräumen gelernt, wo die Rollen von Lehrpersonen und Lernenden austauschbar werden. In Gramscis Worten:

„das Lehrer-Schüler-Verhältnis [ist] ein[...] aktive[s] Verhältnis wechselseitiger Beziehungen und deshalb (ist) jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer [...]. Aber das pädagogische Verhältnis kann nicht auf die spezifisch ‚schulischen‘ Beziehungen eingegrenzt werden.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10 § 44)

In den Unterricht fließt die Erfahrung jedes:r Einzelnen ein, ständig wird das Miteinander um den Input der Schüler:innen ergänzt, wird auf das reagiert oder das integriert, was am besten geeignet zu sein scheint, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden aufrechtzuerhalten. Einige biografische Erfahrungen Gramscis oder einzelne seiner Zitate sind anregender als andere, werden einfacher mit eigenen Problemen oder Erfahrungen der Schüler:innen verbunden. Gleichgültigkeit und Mobbing zum Beispiel sind für Jugendliche oft zusammenhängende Themen; für die Vorstellung von Freiheit und Disziplin oder die Distanz zu geliebten Menschen empfinden Jugendliche am meisten. Großes Interesse an der Natur, an Tieren und am Spielen zeigen in erster Linie jüngere Kinder. Einige konkrete Beispiele: In einigen Mittelschulklassen diskutierten Schüler:innen nach dem Lesen oder Hören von Auszügen aus dem Text *Indifferenti* (1917 von Gramsci in der Zeitschrift *La città futura* veröffentlicht) das Konzept der Gleichgültigkeit, indem sie es spontan mit ihrem Wissen und/oder ihrer Erfahrung von Mobbing unter Gleichaltrigen verknüpften. In Grundschulklassen wiederum hat die Geschichte der Igelfamilie, die Gramsci in einem Brief an seine Kinder schrieb, die Kinder dazu angeregt, über ihre Liebe zu Tieren zu diskutieren, aber auch über die Angst, von ihren Eltern getrennt leben zu müssen. In fast allen Klassen erhält Gramscis Gefangenschaft viel Aufmerksamkeit, ebenso wie die Tatsache, dass man aufgrund seiner Ideen der Freiheit beraubt werden kann. Solche Aspekte regen zum Nachdenken über gesellschaftliche Ungerechtigkeiten an. Diese komplexen Themen werden anschließend in anderen Bildungseinrichtungen ausgearbeitet, innerhalb anderer sozialer Strukturen, von der Familie über die Nachbarschaft bis zur Stadt. Sie untermauern, dass die Schule „mit dem Leben verbunden“ sein muss, wie Gramsci proklamiert, wenn sie bei der Ausbildung aktiver Bürger:innen wirksam sein soll (siehe Gramsci 1991 ff., S. 1521 ff., H12 § 2); siehe auch Meta 2009; Semeraro 2009).

Aufmerksamkeit zu schenken und Antworten zu suchen auf die vielen Anregungen, die bei jeder Begegnung und aus so vielen Wissensschichten hervorgehen, ist grundlegend, um wirksamere Lehrmethoden und -instrumente zu entwickeln und um eine geeignete und anpassungsfähige Sprache für unterschiedliche Gesprächspartner:innen zu entwickeln. Wird Gramscis Geschichte erzählt, ist es

auch möglich, die übliche chronologische Abfolge der Erzählung zu durchbrechen und diachrone Analysen mit der Gegenwart zu verknüpfen. Darauf liegt der Fokus unserer Vereinsarbeit.

3. Gramscianische Orte und Routen als Bildungswege

Im Gegensatz zu eher institutionellen Bildungsbereichen kann die Bottom-up-Sozialisation des gramscianischen Denkens also auf eine flexible Sprache und formbare Räume für den Austausch zurückgreifen. Neben engagierten Zusammenkünften (Konferenzen, Buchpräsentationen, Shows oder Filme) wuchern auch Festivals, thematische Reiserouten und kulturelle Veranstaltungen, in denen Gramsci Protagonist oder Inspirator ist. Es gibt auch „gramscianische Orte“, die es den Besuchern – oft Schulkindern – ermöglichen, ihre individuellen Erfahrung mit Geschichte (gramscianisch und ihre eigene) mit einem ganzen Netzwerk von Wissen – kulturell, künstlerisch, produktiv oder politisch – zu verbinden, in dem sich die Mikrogeschichten mit der breiteren Geschichte von der Vergangenheit bis zur Gegenwart überschneiden.

Gleichzeitig erzählen uns diese Orte, ihre Aufwertung, aber auch ihre Vergesslichkeit bestimmter Epochen gegenüber, viel über die Konstruktion von Erinnerung und kollektiver Identität und regen uns an, kritisch über ihre Patrimonialisierung, ihr pädagogisches Potenzial und auch über die Aushandlungsprozesse innerhalb dieser Räume und Orte zu reflektieren, die die physische, historische und sogar politische Landschaft schaffen und verändern und sie von einer nur lokalen zu einer globalen verändern. Vielleicht ist es gerade die umstrittene Globalisierung, die uns geholfen oder ermutigt hat, Gramsci in den letzten Jahren wiederzuentdecken. Und es ist der wechselseitige Antrieb zwischen global und lokal, der es uns erlaubt, die plurale Berufung auf das Erbe Gramscis und seine kreative Verbreitung zu untersuchen und zu würdigen.¹⁰

Mit den originalen Gefängnisheften, die bereits in mehreren Städten ausgestellt wurden, oder den Kunstprodukten und kulturellen Veranstaltungen, die vom sardischen Denker inspiriert wurden (von Liedern über Filme bis hin zu Workshops), kann Geschichte immer wieder neu und dynamisch erschaffen werden. Diese Möglichkeit ist besonders im Unterricht wichtig. Bildungsreisen wiederum sind oft eine erste Gelegenheit für Schüler:innen, sich der gramscianischen Figur zu nähern und unbekannte Gebiete zu erkunden. Tatsächlich gibt es immer mehr Reiserouten, die Menschen und Landschaften zusammenbringen,

10 Der plurale Gebrauch gramscianischer Ideen ist vor allem mit den Schulen für Kulturwissenschaften und Subaltern Studies sowie mit originellen Ansätzen entstanden, die auf gramscianischen Anregungen beruhen, oft außerhalb Italiens, siehe etwa die Werke von Michele Filippini und Miguel Mellino.

die lokale Geschichte mit Traditionen verbinden und besonders für die Schulpädagogik bereichernd sind. Ein kreativer Unterricht fördert das Lernen und stärkt Beziehungen zwischen Orten, Ländern, Städten, Nationen, in einer Zeit, in der es nötig ist, Grenzen zu überwinden oder ganz aufzulösen.

Können wir uns diese Erfahrungen als Versuche vorstellen, die gramscianische Methode auch in Schulen anzuwenden, durch „partizipatorisch-dialogische Methoden“, die sinnvoll sind, um soziale Widersprüche zu verstehen und den Raum, in dem wir leben, zu verändern? (vgl. Mayo/Vittoria 2017, besonders S. 16) Methoden, die von Peter Mayo und Paolo Vittoria in dem weiten Bereich der Volksschulbildung entwickelt wurden, die heute von Lateinamerika bis Europa bekannt sind und wo Dialog und Teilnahme darauf abzielen, kritische gesellschaftliche Fragen zu stellen: Soziale oder geschlechtsspezifische Ungleichheiten, Spannungen und Konflikte, die mit Migrationsprozessen und weit verbreiteter Prekarität zusammenhängen, werden materiell durch Handlungen, Fakten und Darstellungen realisiert, die sich in der Schule widerspiegeln und die in der Schule Möglichkeiten zur Veränderung finden können.

Diese Überlegung lässt sich ebenso auf die Erwachsenenbildung beziehen, wenn man etwa Experimente wie die *Volksschule* von Ghilarza begreifen will. Der örtliche Antonio-Gramsci-Verein hat dort vor einigen Jahren diese Schule ins Leben gerufen und will damit das Bewusstsein, das kritische Wissen und die politische Wahrnehmung gerade mit Bezug auf Gramsci anregen. Dasselbe gilt für die kontinuierliche, nicht immer einfache Arbeit aller gramscianischen Vereine in den einzelnen Regionen oder im Verband.¹¹ Fragen und Herausforderungen, die auch das erwähnte *GramsciLab* an der Universität Cagliari betreffen: Ausgehend von den Sozialwissenschaften sollen die gramscianischen Studien, die in der außereuropäischen Welt geleistet werden, abgebildet werden. Außerdem sollen die gramscianischen Analysekatégorien auf spezifische Fallstudien angewendet werden, so etwa auf die komplexe Situation nach 2011 in den arabischen Ländern (siehe z. B. Manduchi/Marchi 2019). Dies sind diverse Realitäten, die in Beziehung zueinanderstehen und auf unterschiedliche Weise versuchen, die gramscianische Lehren von den Orten ihrer Entwicklung aus zu verbreiten und zu stärken und mit anderen Realitäten außerhalb Sardinien in Verbindung zu bringen. In diesem Sinne bildet Gramsci eine fundamentale Brücke, die Institutionen, Bewegungen und Verbände vereint.

11 In Ghilarza organisiert der Verein verschiedene Veranstaltungen, von Seminaren bis hin zu Theateraufführungen, auch als Volksschule, und organisiert seit 2019 den Wettbewerb „*Immaginando Gramsci*“ mit. In Cagliari verwaltet der Antonio-Gramsci-Verein die Volksbibliothek „*L'Albero del Riccio*“, in der auch Diskussionsrunden und Seminare zu gramscianischer und zeitgenössischer Politik und Gesellschaft stattfinden.

4. Kritikfähigkeit und Öffnungen

Die Möglichkeiten der Kommunikation, die ich in diesem kurzen Aufsatz zusammenzufassen versucht habe, bieten viele Anregungen, sind aber auch komplex in ihrer Umsetzung. Der Schulzugang und die kulturellen Veranstaltungen, die sich um die gramscianische Lehre drehen, zeigen vielfach, wie schwierig es ist, ein differenziertes Publikum zu erreichen. Dies betrifft vor allem die Generationenebene, aber auch die Beziehung zwischen der Erinnerung und dem vermeintlich gemeinsamen anthropologischen Hintergrund, der sich auf die sardische „Identität“ und die vielen einhergehenden Fragen bezieht.¹² Dadurch wird die Notwendigkeit einer kulturellen und politischen Reflexion über eine Erinnerungsarbeit, die den neuen Bildungs- und Lernbedürfnissen gerecht wird, ohne von einer aktuellen politisch-historischen Vision Zeitgenossenschaft abzuweichen, immer stärker.

Wir haben gesehen, dass die Einführung von Gramsci in den Schulen und der Dialog mit den jüngeren Generationen eine ganzheitliche Verpflichtung ist, die auf bildungs- und kulturpolitischer Ebene agiert. Daher kann eine offene Auseinandersetzung zwischen Verbänden und der Welt der Schule, Bildung und Forschung nur wirksam sein, wenn sich Wissensbereiche gegenseitig und langfristig ergänzen. Dies entspricht meines Erachtens einer Pädagogik, die sich aus der gramscianischen Theorie und seinen Schriften ableiten lässt (vgl. Baldacci 2017).¹³ So gelingt es, das Leben einer Gesellschaft als ein organisches System zu verstehen. Das Nachdenken über die Materialität und Immaterialität des gramscianischen Gedächtnisses, über die politischen und pädagogischen Orte, an denen Geschichte gleichzeitig gelernt und erzeugt wird, zeigt uns, wie sehr das Leben an gramscianischen Orten eine historische Erfahrung ist, die selbst in die Archive der Erinnerung eindringt und ein einzigartiges menschliches, historisches und politisches Ereignis verstärkt, das sich ständig erneuert und von daher aktuell bleibt. Zu diesen Orten gehören demnach auch die Schulen. Dennoch sind die Elemente, mit denen an konkreten Orten Gramscis gedacht wird, nicht zwangsläufig gleichbedeutend mit Bewusstsein und historischem Wissen. Da sich Geschichte jedoch ständig verändert, ist es besonders interessant zu beobachten, wie sich Erinnerung zusammensetzt und neu verhandelt wird, selbst wenn sie scheinbar geopfert wird. Oder wenn sie Diskussionen auslöst zwischen

12 Wir können hier nicht auf Gramscis oft beschworene Sardische Mentalität und auf die Marginalität seiner Figur in vielen kulturellen oder institutionellen Räumen, die Wissen und Erinnerung vermitteln, eingehen. Sardische Universitäten zum Beispiel (aber nicht nur) haben seiner Figur bis vor kurzem wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Auch das *Gramsci-Lab* wurde geboren, um auf diese Herausforderung zu reagieren.

13 Baldacci beobachtet, dass auch in Italien das Interesse an pädagogischen Fragen in Gramscis Schriften relativ spät aufkam und sich auf die 1970er Jahre konzentrierte, um dann in den 2000er Jahren stückweise wieder aufgenommen zu werden (vgl. Baldacci 2017, S. 7 f.).

jenen, die bestimmte Räume bewahren möchten und beanspruchen, sie *rein* und orthodox zu halten, und anderen, die ihnen vorwerfen, Erinnerung zu vermarkten oder lediglich Etiketten und Parolen zu liefern.¹⁴ Diese Erfahrungen werden auch Teil einer integralen, d. h. dauerhaften und artikulierten, theoretischen und konkreten Erinnerungsbildung und werden in Gramscis Erzählungen historisch.

Dies hängt letztlich mit den Zielen der politischen und kulturellen Aktion von Vereinen und/oder Aktivistengruppen zusammen, die den Kampf gegen das der neoliberalen Hegemonie innewohnende „pädagogische Projekt“ betreffen (oder betreffen sollten), d. h. die Ausbildung und Hervorbringung von Bürger:innen – Arbeiter:innen und die Bestätigung ihrer kulturellen Unterordnung. Diese Perspektive macht nicht vor den ökonomischen Aspekten im engeren Sinne Halt, sondern erfordert eine kritische Pädagogik, die in der Lage ist, die Hegemoniemechanismen in jedem Sektor zu dekonstruieren, und zwar ausgehend von der Produktion und Reproduktion von Wissen und Know-how. Denn „[j]edes Verhältnis von ‚Hegemonie‘ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis“, wie Gramsci im 10. Gefängnisheft (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10/II §44) schreibt, und wird auf allen Ebenen des sozialen, wirtschaftlichen, politischen Lebens realisiert, die strukturell miteinander verbunden sind. Die kritische Pädagogik, die Gramscis kulturelle Arbeit prägen sollte, kann endlich verwirklicht werden, wenn wir die „öffentliche und soziale Funktion“ des Denkens und die kontinuierliche, dialektische „Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis“ verwirklichen.

Literatur

- Baldacci, Massimo (2017): *Oltre la subaltermit . Praxis e educazione in Gramsci*. Rom: Carocci.
- Fiori, Giuseppe (2003): *Vita di Antonio Gramsci*. Nuoro: Ilisso.
- Lunardelli, Massimo (2018): *E' Gramsci, ragazzi. Breve storia dell'uomo che odiava gli indifferenti*. Turin: Blu edizioni.
- Manduchi, Patrizia/Marchi, Alessandra (Hrsg.) (2019): *A lezione da Gramsci. Democrazia, partecipazione politica, societ  civile in Tunisia*. Rom: Carocci.
- Mayo, Peter/Vittoria, Paolo (Hrsg.) (2017): *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberalismo, analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*. Florenz: Societ  editrice fiorentina.
- Meta, Chiara (2009): *Scuola*. In: Guido Liguori, Pasquale Voza (Hrsg.): *Dizionario gramsciano 1926–1937*. Rom: Carocci, S. 753–757.
- Meta, Chiara (Hrsg.) (2018): *Antonio Gramsci. Quaderno del carcere n. 12*. Rom: Edizioni Conoscenza.
- D'Orsi, Angelo (2017): *Gramsci. Una nuova biografia*. Mailand: Feltrinelli.
- Semeraro, Giovanni (2009): *Pedagogia*. In: Liguori, Guido/Voza, Pasquale (Hrsg.): *Dizionario gramsciano 1926–1937*. Rom: Carocci, S. 630–632.

14 Erinnert sei an die Kontroverse, die in der Presse und in bestimmten Kreisen der italienischen Linken über die Eröffnung eines Luxushotels im Jahr 2014 in dem Gebäude entstanden ist, das Gramscis mehrjährige Residenz in Turin auf der *Piazza Carlo Emanuele* (bekannt als *Piazza Carlina*) beherbergte, nachdem seine politische Praxis zumindest in den letzten Jahrzehnten von vielen intellektuellen Gruppen und Parteiführern weitgehend in Vergessenheit geraten war.

Die intellektuelle Lehrerin in der Schule der Migrationsgesellschaft

Überlegungen zu pädagogischer Professionalität mit Antonio Gramsci

Paul Mecheril und Matthias Rangger

1. Hegemonie und Intellektualität

Der wohl bedeutsamste herrschaftstheoretische Aspekt in Antonio Gramscis Nachdenken über die soziale Wirklichkeit seiner Zeit findet sich in der Hervorhebung der engen Verbindung von Zustimmung und Zwang. Hegemoniale Verhältnisse sind für Gramsci nicht einfach Resultat von Unterdrückungsstrukturen, sondern beinhalten insbesondere das Moment des Zugeständnisses und der Ermöglichung. Zustimmung und Zwang gemeinsam konstituieren diejenige Herrschaftsform, die Gramsci als Hegemonie ausmacht. Diese versteht er als eine spezifische Herrschaftsform bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften.

In seinen historischen Analysen führt er dies vor allem auf eine gesellschaftliche Situation zurück, die er mit dem Konzept des integralen Staats fasst. Der integrale Staat stellt gewissermaßen einen gesellschaftlichen Entwicklungsstand dar, auf dem zivilgesellschaftliche Institutionen und Verhältnisse in einer Weise ausgebildet und ausgeprägt sind, dass Herrschaft nicht allein auf der Verfügung über den Staatsapparat, sondern maßgeblich auch darauf basiert, die Akteur:innen und Institutionen dessen, was Gramsci „Zivilgesellschaft“ nennt, zu überzeugen (Gramsci 1991 ff., S. 1502, H12 § 1).

Hegemonie, so lässt sich sagen, beruht für Gramsci auf einem gesellschaftlichen Kräfteverhältnis, das sich auf Basis der ausgeprägten Verwobenheit von Zivilgesellschaft und Staat konstituiert. Die Notwendigkeit von Führung (Überzeugung) und Herrschaft (Zwang) bzw. die Notwendigkeit, die Welt- und Selbstdeutungen der gesellschaftlichen Akteur:innen (auch und nicht zuletzt derer, die als Subalterne nicht Teil der hegemonialen Gruppe sind) zu beeinflussen, um einen weitreichenden Konsens über die Alternativlosigkeit eines gesellschaftspolitischen Projekts zu erzielen, verweist auf die Bedeutung von Kirchen, Medien, Vereinen, Verbänden etc., kurz der Zivilgesellschaft für die Entstehung und Bewahrung einer gesellschaftlichen Ordnung.

In diesem Zusammenhang ist auch die Bedeutung zu verstehen, die Gramsci dem Ideologischen zuweist. Anders als einflussreiche marxistische Ideologieverständnisse seiner Zeit (vgl. Becker et al. 2013, S. 110) stellt Ideologie für Gramsci

weder Verblendung noch klassendeterminierte Weltauffassung dar. Vielmehr verweist er mit Bezug auf Marx und Engels darauf, dass „die Menschen sich der Konflikte, die in der ökonomischen Welt auftreten, auf dem Terrain der Ideologien bewußt werden“ (Gramsci 1991 ff., S. 501, H4 § 38). Das Ideologische stellt für ihn eine der grundlegenden Dimensionen sozialer Wirklichkeit dar, auf der die Menschen „Bewußtsein von ihrer Stellung erwerben, kämpfen usw.“ (Gramsci 1991 ff., S. 876, H7 § 19).

Hegemoniale Verhältnisse beruhen demnach auf einem breit geteilten, weitgehend unhinterfragten und den Alltagsverstand konstituierenden Wissen über Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse. Der Alltagsverstand umfasst für Gramsci „ein Selbst- und Weltbild, das nicht nur das Bewusstsein, sondern alltägliche Praxen, routinisierte Handlungen und auch unbewusste Dispositionen umfasst“ (Opratko 2018, S. 46). In Gramscis Verständnis des Ideologischen bestimmen Hegemonieapparate die „reale kollektive Lebensweise“ (Demirović 1998, S. 102) dadurch, dass sie den Alltagsverstand der Menschen, die Wahrnehmung der Welt durch Begriffe organisieren. Ideologien sind in dieser Perspektive zwar nicht das einzige Fundament, aber bedeutsamer Bestandteil der Konstituierung spezifischer gesellschaftlicher Verhältnisse; sie bilden „den innersten Zement“ der Zivilgesellschaft (Gramsci 1991 ff., S. 1313, H10/II § 41 IV).

Im kapitalistischen Alltagsverstand etwa „finden sich Elemente des Höhlenmenschen und Prinzipien der modernsten und fortgeschrittensten Wissenschaft. Vorurteile aller vergangenen, lokal bornierten geschichtlichen Phasen und Intuitionen einer künftigen Philosophie, wie sie einem weltweit vereinigten Menschengeschlecht zueigen sein wird“ (Gramsci 1991 ff., S. 1376, H11 § 12). Unter kapitalistischen und bürgerlichen Bedingungen ist der Alltagsverstand für Gramsci deshalb widersprüchlich, chaotisch und inkohärent. Gleichzeitig enthält er bereits Elemente des *buonsenso*, im Deutschen zumeist mit *gesunder Menschenverstand* übersetzt, der für Gramsci den möglichen Ausgangspunkt einer emanzipativen, gegenhegemonialen Bewegung bezeichnet. Ziel und Aufgabe einer kritischen und emanzipativen Bewegung ist für Gramsci, die sich im Alltagsverstand befindlichen Elemente des *buonsenso* zu entwickeln, einheitlich und kohärent zu machen.

In diesem Zusammenhang kommt dem Phänomen der Intellektualität eine zentrale Rolle zu. Und zwar in einer zweifachen Bedeutung. Für Gramsci sind alle Menschen Intellektuelle, da „schließlich jeder Mensch [...] teilhat an einer Weltauffassung [Ideologie] und daher dazu beiträgt, sie zu erhalten, sie zu modifizieren, das heißt neue Auffassungen zu schaffen“ (Gramsci 1991 ff., S. 528, H4 § 51). In Gramscis Verständnis sind selbst vornehmlich das Materielle bearbeitende Tätigkeiten nicht auf ihre reine Körperlichkeit zu reduzieren, sondern stets auch ideologisch vermittelt. Alle gesellschaftlichen Akteur:innen sind damit selbst Teil der intellektuellen, symbolischen Reproduktion hegemonialer Wirklichkeit, da sie an der Aneignung, Reproduktion und Transformation von Ideologien aktiv beteiligt sind.

Darüberhinausgehend bezeichnet für Gramsci der Begriff des Intellektuellen aber auch eine ausdifferenzierte und besondere gesellschaftliche Position, die eine spezifische gesellschaftliche Funktion erfüllt sowie aus dieser resultiert. „Alle Menschen sind Intellektuelle, könnte man daher sagen“, so Gramsci (Gramsci 1991 ff., S. 1500, H12 § 1), „aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen (so wird man, weil jeder einmal in die Lage kommen kann, sich zwei Eier zu braten oder einen Reiß in der Jacke zu flicken, nicht sagen, alle seien Köche und Schneider).“ Intellektuelle sind insofern die „Funktionäre“ (Gramsci 1991 ff., S. 1502, H12 § 1) des Komplexes der gesellschaftlichen Superstrukturen¹, die die grundlegende ideologische (Re-/Produktions-)Arbeit auf dem Terrain der Zivilgesellschaft leisten. Jede hegemoniale Kraft benötigt Intellektuelle, um den zivilgesellschaftlichen Konsens zu einem bestimmten politischen Projekt zu organisieren. In dieser Funktion stellen Intellektuelle eine Art „Gehilfen“ [...] bei der Ausübung der subalternen Funktionen der gesellschaftlichen Hegemonie und der politischen Regierung“ dar (Gramsci 1991 ff., S. 1502, H12 § 1).

In seinen Analysen unterscheidet Gramsci unterschiedliche Typen von Intellektuellen, die in den historisch spezifischen gesellschaftlichen Verhältnissen entstehen (Gramsci 1991 ff., S. 1499, H12 § 1). Zentral ist dabei für ihn die Unterscheidung zwischen traditionellen und organischen Intellektuellen. Die Funktion Letzterer besteht insbesondere in der ideologischen Formierung und Vereinheitlichung der gesellschaftlichen Gruppen, denen sie organisch zugehören: „Jede gesellschaftliche Gruppe“, so drückt dies Gramsci aus (Gramsci 1991 ff., S. 1497, H12 § 1),

„schafft sich, während sie auf dem originären Boden einer wesentlichen Funktion in der Welt der ökonomischen Produktion entsteht, zugleich organisch eine oder mehrere Schichten von Intellektuellen, die ihr Homogenität und Bewußtsein der eigenen Funktion nicht im ökonomischen, sondern auch im gesellschaftlichen und politischen Bereich geben [...].“

Diese konstruktive Funktion macht organische Intellektuelle für Gramsci äußerst bedeutsam für die Hervorbringung eines zivilgesellschaftlichen Konsenses. Hierbei können große und kleine organische Intellektuelle unterschieden werden:

„Die großen Intellektuellen sind konzeptiv tätig, sie überschauen die großen Entwicklungen und Traditionen, sie prägen die Begriffe des Konsenses und arbeiten an der moralischen und intellektuellen Einheit der kollektiven Überzeugungen und

1 In Anlehnung an die marxische Unterscheidung von Basis und Überbau unterscheidet Gramsci Struktur (Ökonomie/Materialität) und Superstrukturen (Ideologie). Die terminologische Differenz wird zumeist auf die Übersetzung von Marx ins Italienische und von Gramsci zurück ins Deutsche zurückgeführt (Langemeyer 2009, S. 72f.).

Gewohnheiten. Die kleinen Intellektuellen haben auf den verschiedenen Hierarchiestufen die Funktion der Vermittlung und der Reproduktion des Konsenses.“ (Demirović 2007, S. 35)

Der Typus der traditionellen Intellektuellen steht dem der organischen nun nicht entgegen. Beide erfüllen eine grundlegende Funktion in der Herausbildung, Aufrechterhaltung und Transformation des allgemeinen Konsenses. Traditionelle Intellektuelle (bei Gramsci insbesondere „die Kirchenmänner“) sind gewissermaßen die überdauernden organischen Intellektuellen einer vergangenen Epoche. Sie sind als organische Intellektuelle einer herrschenden Klasse (Aristokratie) entstanden und etablieren sich über die Transformation einer sozialen Ordnung (Feudalismus) hinweg als gewissermaßen autonome Intellektuellenschicht (Gramsci 1991 ff., S. 1498, H12 § 1)

2. Hegemonie und das Pädagogische

Folgt man einem gramscianischen Verständnis von Hegemonie, dann stellt sich die Frage nach der Art von Intellektualität sowie den Intellektuellen, die es für ein bestimmtes politisches Projekt benötigt. In Antonio Gramscis Notizen in den Gefängnisheften scheint die Antwort auf diese Frage relativ eindeutig. Es benötigt, stellt Opratko (2018, S. 53) in der Rezeption Gramscis heraus,

„einen neuen Typus von Intellektuellen [...], der mit den Prinzipien des Bürgertums bricht, Formen proletarischer Autonomie organisiert und dadurch der bürgerlichen Hegemonie [...] den ‚Geist der Abspaltung‘ entgegensetzt“. Diese Abspaltung „verlangt eine komplexe ideologische Arbeit, deren erste Bedingung die genaue Kenntnis des Feldes ist, das leergemacht werden muß von seinem menschlichen Massenelement“ (Gramsci 1991 ff., S. 374, H3 § 49).

Dieser neue Typ von Intellektuellen bei Gramsci ist demnach einer, der der subalternen Klasse des Proletariats angehört und das Projekt einer proletarischen Emanzipation aus der bürgerlichen Klassenherrschaft, auch anderer „potentiell verbündete[r] Klassen“ (ebd.), vorantreibt.

Dieses Projekt ist für Gramsci ein ideologisches und pädagogisches Projekt. Ideologisch ist es, weil ein Bewusstsein über die eigene Stellung in den gegebenen Verhältnissen ausgebildet werden muss, „um die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig zu machen, eine Hegemonie zu zerstören und eine andere zu schaffen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1325, H10/II § 41 XII). Pädagogisch ist dieses Projekt nicht nur, weil die Praxis der Vermittlung dieses Bewusstseins einer pädagogischen Tätigkeit entspricht, sondern auch, weil es sich bei dem von den Intellektuellen vermittelten Verhältnis von Regierten und Regierenden um ein

spezifisch ausgeformtes Verhältnis der ideologischen Führung und Nachfolge handelt: „Jedes Verhältnis von ‚Hegemonie‘ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10/II §44). In der bürgerlichen Gesellschaft ist dieses Verhältnis für Gramsci in einer grundlegenden Kopf- und Handarbeitsdichotomie ausgestaltet (Gramsci 1991 ff., S. 1531, H12 §3). Während die herrschenden Gruppen die intellektuellen Tätigkeiten des Organisierens und Einführens in die gesellschaftlich-funktionalen Bewusstseinsformen ausüben, sind die Regierten vorwiegend auf körperliche Tätigkeiten festgelegt.

Für die Herstellung und Aufrechterhaltung dieser Differenz kommt der Schule eine bedeutsame Rolle zu (Gramsci 1991 ff., S. 1528, H12 §2) – zum einen, weil ihre Gewohnheiten und Erwartungen einem „Kind aus einer traditionellen Intellektuellenfamilie“ (Gramsci 1991 ff., S. 1530, H12 §2) grundsätzlich vertrauter sind; zum anderen aufgrund ihrer dichotomen Ausdifferenzierung, in der „das Schicksal des Schülers und seine zukünftige Tätigkeit vorherbestimmt sind“ (Gramsci 1991 ff., S. 1531, H4 §49). Trotzdem zieht Gramsci aus dieser Einsicht nicht die Konsequenz, eine intellektualisierende schulische Bildung abzulehnen, indem er etwa auf die Funktion von Intellektuellen oder ein disziplinierendes (Schul-)Studium verzichtet (Gramsci 1991 ff., S. 1521, H12 §2). Die Intellektualität und die Intellektuellen, die Gramsci vorschweben, bilden sich im Gegensatz zur segregierenden, bürgerlichen Schule mittels eines ausgewogeneren Verhältnisses zwischen Kopf- und Handarbeit aller Schüler:innen, mithin in einer Annäherung an eine „Seinsweise“ (Gramsci 1991 ff., S. 1531, H12 §3), in der *alle* ihre Intellektualität ausprägen können (ebd.).

Zugleich geht es Gramsci um eine Veränderung des Verhältnisses von Führung und Nachfolge zwischen Intellektuellen und Nicht-Intellektuellen. Die Praxis der organischen Intellektuellen der Subalternen besteht nicht darin, „im Elfenbeinturm philosophische Exzerpte“ zu verfassen (Merkens 2008, S. 169). Sie zeichnen sich vielmehr,

„analog zu jenen des Bürgertums, wesentlich durch ihre organisatorische Funktion [aus], können sich jedoch im Gegensatz zu diesen nicht in gleicher Form in der Organisation des kapitalistischen Produktionsprozesses ausbilden, sondern müssen [...] ‚Bewegungsinтеллектуelle‘ werden“ (Opratko 2018, S. 54).

Als diese arbeiten sie auf eine Überwindung der „für die kapitalistische Produktionsweise charakteristische[n] Trennung zwischen Hand- und Kopfarbeit, Theorie und Praxis“ hin (Gramsci 1991 ff., S. 1531, H12 §3). Die Intellektualität der organischen Intellektuellen der Subalternen konstituiert sich nicht mehr über „Beredsamkeit“ (ebd.),

„sondern in der aktiven Einmischung ins praktische Leben, als Konstrukteur, Organisator, ‚dauerhaft Überzeugender‘, weil nicht bloßer Redner – und gleichwohl dem

mathematisch-abstrakten Geist überlegen; von der Technik-Arbeit gelangt er zur Technik-Wissenschaft und zur geschichtlichen humanistischen Auffassung, ohne die man ‚Spezialist‘ bleibt und nicht zum ‚Führenden‘ (Spezialist + Politiker) wird.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1532, H12 § 3)

Auch wenn Gramscis Konzeption hier die besondere gesellschaftliche Funktion von Intellektuellen, gewissermaßen als Scharnier zwischen staatlicher Herrschaft und zivilgesellschaftlichen Gruppen, beibehält, zielt er auf eine Veränderung des pädagogischen Verhältnisses zwischen Intellektuellen und Nicht-Intellektuellen. Dieses ist für ihn „reziprok und umkehrbar, es verläuft nicht einseitig-linear von Erzieher zum Zögling“ (Bernhard 2008, S. 154), sondern ist „ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen und deshalb ist jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10/II §44). Ziel dieses ‚Arbeitsübereinkommens‘ ist die Kritik des Alltagsverstands und damit die Herausbildung einer kritischen Handlungsfähigkeit, die darauf basiert, „die eigene Weltauffassung [zu] kritisieren, [...] sie einheitlich und kohärent zu machen und bis zu dem Punkt anzuheben, zu dem das fortgeschrittenste Denken der Welt angelangt ist“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H11 § 12 Anm. II).

3. Die Schule als (national-)staatliche Institution

Nicht zuletzt aufgrund der Bedeutung des Pädagogischen sind für Gramsci „Fragen der gesellschaftlichen Erziehung und Bildung zentral“ (Merkens 2004, S. 7), und nicht zuletzt deshalb ist Gramsci für ein Nachdenken über Pädagogik von Bedeutung.

Neben den „Zeitschriften und Zeitungen als Organisationen intellektueller Popularisierung“ und den „Akademien und verschiedenen Zirkeln als Institutionen gemeinschaftlicher Ausarbeitung des kulturellen Lebens“ (Gramsci 1991 ff., S. 522, H4 § 49) weist Gramsci der Schule einen bedeutsamen Stellenwert bei der Verwirklichung des Ideologischen zu. Auf dieser Basis konzipiert Louis Althusser (2016) die Schule als „ideologischen Staatsapparat“. Auch für ihn repräsentiert Ideologie „das imaginäre Verhältnis der Individuen zu ihren realen Existenzbedingungen“ (ebd., S. 75). Aus diesem Grund „weiß jedes Kind“, wie Althusser (ebd., S. 37) unter Berufung auf Marx schreibt, „dass eine Gesellschaftsformation, die nicht zur gleichen Zeit, wie sie produziert, auch ihre Produktionsbedingungen reproduziert, kein Jahr überleben würde“. Um die Reproduktion der hegemonialen Produktionsverhältnisse zu ermöglichen, kommt den ideologischen Staatsapparaten (Schule, Medien usw.) eine zentrale Rolle zu. Für Althusser „kann keine Klasse dauerhaft die Staatsmacht in Besitz halten, ohne zugleich ihre Hegemonie über und in den ideologischen Staatsapparaten auszuüben“ (ebd., S. 58; Herv. i. O.). Die Schule ist ein solcher Apparat, in dem die

herrschende Klasse ihre Hegemonie ideologisch sichert. Auch wenn Gramsci „Ideologien auf widersprüchlichere Weise – als Schauplätze und Einsätze des Klassenkampfes“ denkt und Althusser zu einem tendenziell deterministischen Verständnis tendiert, „daß Ideologie nur die Herrschaft der herrschenden Klasse sichert“ (Hall 2008, S. 125), heben beide die ideologisch-hegemonisierende Bedeutung der Schule für die Aufrechterhaltung von Klassenverhältnissen hervor.

Nähern wir uns der Schule aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive, kommt diese aber nicht nur als heterogener, in widersprüchlicher Weise umkämpfter ideologischer Staatsapparat in den Blick. Vielmehr wird auch die Bedeutung von impliziten wie expliziten natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen ersichtlich, die nicht lediglich auf Fragen des Klassenkampfes zu reduzieren sind. Dass Gramsci den Ökonomismus zurückweist, heißt, dass er das generative und operative Prinzip der Klasse nicht schlicht in materiellen Verhältnissen verortet und beschränkt auf die direkt Materialität produzierenden Strukturen und Mechanismen der Produktionsverhältnisse, sondern die jeweilige Geschichte und Existenzweise einer Klasse so wie schließlich die Veränderung der gesellschaftlichen Klassenverhältnisse in direkter Abhängigkeit von Wissens-, Deutungs- und Empfindungsordnungen begreift. Dennoch bleibt es bei Klassenverhältnissen.

Wir sind der Auffassung, dass Klassenverhältnisse gesellschaftliche Handlungs-, Bewegungs- und Veränderungsräume maßgeblich hervorbringen, dass aber zugleich weitere, einem früheren Vorschlag folgend (Dirim/Mecheril 2018), Differenzordnungen wie *gender* oder *race* gesellschaftliche Räume maßgeblich und in einer nicht schlicht auf Klassenverhältnisse rückführbaren Weise prägen (Fraser 1995, S. 91). In Erweiterung von Gramscis Hegemoniekonzept ist es insofern eher überzeugend, von polyzentrischen, sich überlagernden und in der Überlagerung neue Phänomenzusammenhänge bildenden, hegemonialen Verhältnissen auszugehen. Im Anschluss etwa an Stuart Halls (2008, 2012) Rezeption der theoretischen Arbeiten von Gramsci müssen Herrschaftsverhältnisse als vielfach artikulierte, polyvalente und multidimensionale Verhältnisse betrachtet werden. Nicht zuletzt mit Blick auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse wird deutlich, dass etwa auch Rassismen eine grundlegende gesellschaftskonstitutive Dimension darstellen, die nicht zuletzt auch in der national geprägten Institution der Schule gestärkt werden (und geschwächt werden können).

Die (nationale) Schule ist historisch wie auch gegenwärtig sicherlich einer der prominentesten Orte der Bewahrung und Reproduktion des Nationalen (Steinbach/Shure/Mecheril 2020)². Die nationalen Schulen sind ein „Instrument im Dienste einer konsensfördernden Idee. Die Lehrenden sind deren Handwerker. Ihnen obliegt die Aufgabe, den Faden der ‚Nation‘ immer wieder aufzunehmen und weiterzugeben ...“ (Duval 2016, S. 215). Hierbei ist die Schule dem

2 Die nachfolgende Passage stammt aus diesem Text.

nationalen Denken doppelt verpflichtet; erstens, indem sie Schüler:innen mit der Einteilung der Welt und des sozialen Lebens in nationalen und nationalstaatlichen Kategorien etwa mithilfe von Schulbüchern und entsprechendem Wissen vertraut macht (das Leben in Frankreich, die Hauptstadt von Peru, die Menschen in Indien). Und indem sie zweitens ein bestimmtes natio-ethno-kulturelles Wir aufruft (unser Land, unsere Geschichte, unsere Sprache). Der *Faden der Nation* wird in den Strukturen und Praktiken der Schule (weiter-)gesponnen, auch indem diese als Orte der Subjektivierung *in die* imagined community der Nation wirken und Kindern nicht nur vermitteln, dass es beispielsweise Deutschland (ein Land, eine Tradition) gibt, sondern vielmehr aus Kindern Deutsche machen, die sich von Nicht-Deutschen abgrenzen. Dies zeigt sich beispielsweise in separierenden Organisationsstrukturen (etwa „Deutschlernklassen“, vgl. Füllekruss/Dirim 2020) sowie in mehr oder weniger subtilen Adressierungspraktiken durch Lehrkräfte, die sich an „migrantisierte“ Schüler:innen richten und diesen nahelegt, sich als In- oder Ausländer:innen, als „spracheingeschränkt“ oder „normalsprachlich“ zu verstehen (etwa Rose 2012; Ivanova-Chessex/Steinbach 2017; Khakpour in diesem Band).

Diese natio-ethno-kulturell codierten Unterscheidungen gewinnen dann die Qualität eines „Rasse“-Denkens, wenn das Natio-ethno-Kulturelle essentialisiert wird, also mithilfe der Ausblendung der Entstehungs- und Geltungsbedingungen sowie Wesenhaftigkeit des natio-ethno-kulturellen Wir und sein legitimer Vorrang behauptet wird.

Selbst wenn in öffentlichen wie in wissenschaftlichen Zusammenhängen mittlerweile weitgehende Einigkeit über die Zurückweisung der „Einteilung der Menschheit in biologisch unterscheidbare „Rassen““ vorherrscht (Hall 2000, S. 7) und Rassismus mittlerweile auf breite politische Ablehnung stößt, ist von Rassekonstruktionen vermitteltes Denken und Handeln weder aus Wissenschaft noch öffentlichen Zusammenhängen verschwunden (Goldberg 2009; Omi/Winant 2014). Allerdings haben sich die Formen der Artikulation wie auch die Arten der Ausprägung von Rassismus verändert. Der neue, postkoloniale und postnationalsozialistische Rassismus ist ein „Rassismus ohne Rassen“ (Balibar 1991, S. 23), also eine Herrschaftspraxis, die rassistisch wirksam ist, ohne *explizit* auf den Code der „Rasse“ zurückgreifen zu müssen (Guillaumin 1995; Scherschel 2006; Terkessidis 2018). So sind an die Stelle von „Rasse“ etwa die Signifikanten „Kultur“ (etwa Leiprecht 2001), „Sprache“ (etwa Dirim 2010) oder „Religion“ (etwa Attia 2009) getreten. Dabei erweist sich das Konzept der Nation nach wie vor als bedeutsames Vehikel, um die abwesende Anwesenheit von „Rasse“ zu garantieren (Wade et al. 2014).

Schule ist in diesem Zusammenhang als Ort zu verstehen, der einerseits da, wo er der nationalen Tradition, sei dies nun den Akteur:innen bewusst oder nicht, ungebrochen verpflichtet bleibt, einen Beitrag zur Stärkung des „Rasse“-Denkens leistet. Zugleich kann andererseits im Rahmen der Schule eben dieses Denken

kritisch zum Thema werden. Die Schule stellt eine bedeutsame, ideologische Institution, einen Ort des Kampfes um Hegemonie dar, der nicht auf Klassenverhältnisse reduzierbar ist. Die Schule ist ein polyvalenter und multidimensionaler Raum, der auch umkämpft und gestaltbar ist, nicht zuletzt durch Lehrer:innen.

4. Die intellektuelle Lehrerin der Migrationsgesellschaft – eine normative Skizze

Mit Gramscis Intellektuellenbegriff sind Lehrer:innen nicht nur intellektuell, weil im Grunde jede:r intellektuell ist; als gewissermaßen Fachkräfte der ideologischen Institution der nationalen Schule nehmen sie vielmehr auch die Position „Intellektueller“ ein, die von Beruf aus und mit einem gewissen professionellen Anspruch, ohne dass sie diesem in der Realität zwangsläufig nachkommen, das Terrain des Ideologischen bearbeiten.

Darauf gehen wir vor dem Hintergrund der bisher wiedergegebenen Gedanken Gramscis und diese modifizierend ein, indem wir in der Figur der intellektuellen Lehrerin der Migrationsgesellschaft ein normatives Modell skizzieren.

Mit Gramsci kann als zentrale Aufgabe der Intellektuellen die ideologische Reproduktionsarbeit am Alltagsverstand der Subjekte angegeben werden. Hierbei zielen die Intellektuellen als Pädagog:innen (wir sprechen weiter unten von Pädagog:innen als Intellektuelle) auf die Vermittlung eines Bewusstseins über die Stellung in den Verhältnissen. Die von Gramsci als subaltern bestimmten Intellektuellen zielen – im Gegensatz zu den mit der Herrschaft verbündeten Intellektuellen – schlussendlich nicht auf die herrschaftsstabilisierende und -affirmierende Reproduktion des Alltagsverstands der Subjekte, sondern auf dessen Transformation, um die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig zu machen. Sie arbeiten an einem ausgewogeneren Verhältnis von Kopf- und Handarbeit und tragen damit zur Bildung von Subjekten bei, die sowohl Spezialist:innen als auch Politiker:innen sind. Sie begeben sich in ein reziprokes Lehr-Lern-Verhältnis, in dem jede:r Lehrer:in wie auch Schüler:in ist.

Wir verschieben Gramscis Verständnis von Intellektualität in den nachfolgenden Ausführungen zu der intellektuellen Lehrerin der Migrationsgesellschaft aber in folgenden Aspekten: Intellektualität ist immer organisch, jedoch nicht im gramscianischen Sinne der kollektiven organischen Intellektuellen, sondern in dem Sinne, dass sie in einer sie konstituierenden und diese konstituierenden Relation zu den gegebenen, komplex fragmentierten Verhältnissen steht. Hierbei sind die Bedingungen, die das Verhältnis von regierender und geregter Klasse strukturieren, nicht lediglich auf Klassenverhältnisse zurückzuführen und weit- aus komplexer; etwa sind an rassistische Logiken anschließende und diese bekräftigende Muster zu berücksichtigen. Auch dass der Alltagsverstand nicht nur auf Klassenverhältnissen basiert, sondern gewissermaßen im Plural zu denken

ist. Aus dieser Gemengelage resultiert auch, dass es keine Position außerhalb der Verhältnisse geben kann, die fraglos für einen richtigen Standpunkt steht (Gerechtigkeit bleibt im Kommen).

In diesem Zusammenhang ist die zentrale Aufgabe von Lehrer:innen, eine Intellektualität zu ermöglichen, die nicht nur die Regierten von den Regierenden unabhängig macht, sondern Regierte und Regierende unabhängig von Ideologien macht, die die Subjekte sozial, kognitiv, affektiv und leiblich in die vorherrschenden sozialen Ungleichheitsverhältnisse involvieren sowie diese Verhältnisse begründen. Die Lehrerin als Intellektuelle bezieht sich auf den „gesunden Menschenverstand“, der nicht einfach im Alltagsverstand der Subjekte vergraben liegt, sondern vielmehr in den Widersprüchlichkeiten des Alltagsverstands als eine Kritik freizulegen und zur Geltung zu bringen ist, die selbst nicht außerhalb der Verhältnisse steht.

Als Intellektuelle sind Lehrer:innen nicht organisierend und vereinheitlichend tätig, sondern vermitteln selbst Intellektualität. Sie modellieren den Alltagsverstand ihrer Adressat:innen und führen in ganz spezifische Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse ein. In dieser Funktion kommt ihnen Autorität zu; auch deshalb wird erwartet, dass sie dieser Aufgabe „professionell“ nachkommen. Daraus erwächst eine Verantwortung, die nicht allein durch den Erwerb spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten erbracht werden kann, sondern sich im praktischen Vollzug beweisen muss. Um einen solchermaßen professionellen Vollzug zu ermöglichen, ist es notwendig, die durch Gramsci inspirierte Figur der „intellektuellen Lehrerin“ normativ mit Bezug auf pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft zu bestimmen.

Es geht im Folgenden demnach um die Frage, wie eine rassistuskritisch informierte und orientierte Intellektualität schulpädagogischer Professionalität als Grundlage dienen kann und nicht darum, wie sich die Lehrerin der Gegenwart empirisch bestimmen lässt. Wir denken hierüber in der Figur der Lehrerin nach, die vermittelt von natio-ethno-kulturell codierten Zugehörigkeitsordnungen rassistisch belangbar ist oder nicht. Rassistisch (nicht) belangbar ist die Lehrerin, weil ihr in der natio-ethno-kulturell codierten Ordnung eine Position zukommt, die (nicht) von Rassismuserfahrungen vermittelt ist, eine Position also, auf der sie rassistisch (nicht) degradiert, herabgewürdigt und verächtlich gemacht werden kann. Dabei gehen wir davon aus, dass die rassistisch (nicht) belangbare Lehrerin sich – womöglich im Rahmen einer (künftig vielleicht nicht unrealistischen) Lehramtsausbildung – mit ihrer Position, ihren Ressourcen, ihrer Scham und Ignoranz, die Teil des rassistischen Komplexes sind, auseinandergesetzt hat, um mit ihrer eigenen rassistisch belangbaren Position nicht in erster Linie defensiv und mit ihrer eigenen rassistisch nicht belangbaren Position nicht in erster Linie bewahrend umgeht, sondern in der Lage ist, als intellektuelle Lehrerin zu agieren.

Wenn wir uns diesen Fragen mit Gramsci annähern, ist bei der Frage nach der Art von Intellektualität sowie den Intellektuellen, die für eine „gute“ Ordnung

eintreten, allerdings durchaus über Gramsci hinauszugehen, was nicht zuletzt angesichts der veränderten gesellschaftlichen Situation nicht verwunderlich ist und Gramscis Denken entspricht (Barfuss/Jehle 2014; S. 166 ff.), das seinen Ausgangs- und Bezugspunkt in der jeweiligen gesellschaftlichen Situation findet.

Wenden wir uns gesellschaftlichen Verhältnissen in ihrer von transnationalen Migrationsprozessen geprägten Struktur zu, besteht in professionellen pädagogischen Kontexten eine zentrale Aufgabe nicht zuletzt darin, die im Alltagsverständnis von rassistisch (nicht) belangbaren Personen an Rassekonstruktionen anschließende und diese stärkende Welt- und Selbstauffassungen kritisch aufzuklären, also in ihrer historischen Gewordenheit, ihrer zerstörerischen Gewalt und Veränderbarkeit deutlich zu machen. Dies zumindest legen Ansätze rassismuskritischer, (schul-)pädagogischer Professionalität nahe (Fereidooni/El 2018; Scharatow/Leiprecht 2009; Leiprecht/Steinbach 2015).

Diese Aufgabenbestimmung ist dem Konzept des organischen Intellektuellen bei Gramsci nicht unähnlich. Mit dem Begriff des organischen Intellektuellen verweist Gramsci zum einen auf den Ort, den die intellektuelle Praxis in Abgrenzung von „traditionellen Intellektuellen“ im Hier und Jetzt gesellschaftlicher Verhältnisse findet. Zum anderen bindet er diese Intellektualität nicht nur an eine spezifische Klasse, der die oder der organische Intellektuelle angehört. Vielmehr steht diese Intellektualität im Dienste dieser Klasse, deren Hegemonie er oder sie anstrebt und organisiert (Gramsci 2012, S. 1497).

Versuchen wir, die normative Figur der Lehrerin der Migrationsgesellschaft mit und neben Gramsci als organische Intellektuelle zu denken, dann vor allem mit Bezug auf die erste Bedeutung des Organischen. Die Lehrerin als organische Intellektuelle entspricht nicht unbedingt einer spezifischen Klasse (wie auch ihre Adressat:innen nicht), gewinnt ihre Energie und Motivation zu geistiger Tätigkeit, ihr Wissen und ihre Gefühle vielmehr aus ihrer Position in den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen und bezieht sich auf diese. Die Lehrerin ist organisch intellektuell, weil sie sich in und mit den gegebenen migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen konstituiert und sich auf diese in verändernder Absicht bezieht.

Nicht zuletzt bedeutsam für diese Verhältnisse sind natio-ethno-kulturell codierte Zugehörigkeitsordnungen (vgl. etwa Mecheril 2018, 2020), in denen Rassekonstruktionen zugleich verborgen und wirksam sein können. Das Wissen um die Macht dieser Ordnungen, nicht zuletzt dann, wenn sie rassistische Unterscheidungen zur Folge haben, ist für die organische Intellektualität der Lehrerin in mehrfacher Hinsicht bedeutsam:

- Sie weiß um diese Ordnungen.
- Sie ist in der Lage, die Wirksamkeit dieser Ordnungen (nicht zuletzt in der Schule – auf der Ebene der Organisationsstruktur, der curricularen Vorgaben, der didaktischen Routinen sowie der schulinternen Diskurse, an denen

Lehrer:innen, Eltern, Schüler:innen, Verwaltungsangestellte, Schulleiter:innen, Hausmeister:innen, Reinigungskräfte womöglich teilnehmen) zu erkennen und ihre (Un-)Angemessenheit zu kommunizieren.

- Sie weiß um ihr eigenes Geworden-sein in diesen Ordnungen.
- Sie ist in der Lage, die Kontingenz und Macht dieser Ordnungen angemessen mit didaktischen Routinen und gegen diese (etwa manche Schulbücher; genauer Grünheid/Mecheril 2017) deutlich zu machen.
- Sie ist in der Lage, von diesen Ordnungen vermittelte Erfahrungen sowie Welt- und Selbstverständnisse der Schüler:innen zu thematisieren.
- Sie folgt dabei neben der Maxime der Aufklärung über die Macht der potenziell rassistischen Effekte zur Folge habenden, natio-ethno-kulturell codierten Zugehörigkeitsordnungen, der Leitlinie, Möglichkeiten der Schwächung dieser Macht zu erkunden, deutlich und möglich zu machen.

Auch wenn Rassismus als Herrschaftsverhältnis bei Gramsci, soweit wir sehen, nicht angesprochen wird (vgl. auch Hall 2012, S. 61) und Gramscis Denken wesentlich auf die Klassenverhältnisse seiner Zeit fokussiert ist, so sind der intellektuellen Lehrerin der Migrationsgesellschaft Gramscis hegemonietheoretische Analysewerkzeuge nützlich (ebd.).

Der vorherrschende migrationsgesellschaftliche Alltagsverstand ist nicht zuletzt – und intensiver als Gramsci dies erkennen konnte – geformt durch mediale Diskurse und soziale Medien. Inhaltlich wurzelt er nicht selten in den Bildern und rhetorischen Figuren, die den Glauben an den legitimen Vorrang eines partikularen Wir (Deutschland, Europa) als legitimen Glauben ausgeben (vgl. Decker/Brähler 2018; Zick/Küpper/Berghan 2019). Insbesondere in Zeiten, in denen die Legitimität dieses Glaubens infrage steht, ist die rassistische Codierung der Anderen ein erprobtes und bewährtes Mittel der Krisenbewältigung (Mecheril 2018). Diese Codierung wirkt, indem ein „Rasse“-Unterschied terminologisch hinter der Maske des Bezugs auf „Kultur“, „Ethnizität“ oder „Religion“ eingeführt und den Anderen eine Differenz unterstellt wird, die entweder universell (etwa in der kolonialistischen Praxis; etwa Dhawan/Castro Varela 2020) oder kontextrelativ (etwa im kulturellen Rassismus; etwa Balibar 1991; Hall 2012; Leiprecht 2001) den Vorrang oder die Superiorität des Wir ausweist. Die Vorrangigkeit des Wir garantiert, dass die Unempfindlichkeit und Gleichgültigkeit gegenüber dem Schicksal der Anderen hingenommen, gar gutgeheißen wird. Mit dem auf Rassekonstruktionen basierenden Bewusstsein und der ihm zugeordneten Praxis wird die rechtmäßig erscheinende Ungleichheit des Menschen durchgesetzt, womit sich auch eine moralische Neutralisierung und die Alltagskultur einer buchhalterisch-administrativen Teilnahmslosigkeit verbindet, die die Anteilnahme an dem Schicksal und Leid Anderer verhindert und damit auch jene politische Einbildungskraft, die erforderlich ist, um Menschheit politisch wie pädagogisch nicht partikular und bloß konkret, sondern allgemein zu denken.

Die intellektuelle Lehrerin vermittelt somit nicht nur Wissen um die Macht rassismusaaffiner Zugehörigkeitsordnungen und vermittelt darüber ein Verständnis des Ideologischen als ein Terrain, auf dem sich die Menschen der Konflikte in der natio-ethno-kulturell codierten und strukturierten Welt in von ihrer natio-ethno-kulturell, rassistisch diskreditierbaren oder nicht diskreditierbaren Position vermittelten Weise bewusst werden. Die Lehrerin setzt sich gleichermaßen dafür ein, dass der Raum derer, die die oder den je einzelne:n Schüler:in affektiv etwas angeht, erweitert wird und Anteil genommen wird – affektiv, kognitiv, praktisch.

Im Hinblick auf den migrationsgesellschaftlichen Alltagsverstand sind dem bisher Ausgeführten Ergänzungen und Präzisierungen hinzuzufügen. Zunächst können wir mit Gramsci davon ausgehen, dass der Alltagsverstand nicht allein aus ideologischer Verblendung besteht, sondern in sich, dialektisch vermittelt über das, was Gramsci *buonsenso* nennt (siehe oben), die Möglichkeit zur Kritik trägt (siehe etwa Barfuss/Jehle 2014, S. 51 f.). Rassismuskritik ist ein Einsatz, der die Keimzellen und Spurenelemente der Kritik an rassistischer Praxis, die in dem von rassistischen Schemata vermittelten Formen des Alltagsverstands vorhanden sind, erkennt und in ihrem Widerspruchsstatus (sprachlich) zur Geltung bringt. Der intellektuellen Lehrerin geht es dabei weniger darum, ihre Schüler:innen „einheitlich und kohärent“ zu machen (Gramsci 1991 ff., S. 1376, H11 § 12 Anm. I), sondern vielmehr darum, diese Kritik als Ausgangspunkt zu nutzen, um gemeinsam zu erkunden, wie es unter widersprüchlichen Bedingungen möglich ist, weniger auf von Rassekonstruktionen vermittelten und das „Rasse“-Denken stärkenden natio-ethno-kulturellen Unterscheidungen angewiesen zu sein.

Die zweite Präzisierung betrifft den Singular. Nicht zuletzt unter der Zunahme der Pluralisierung und Fragmentierung gesellschaftlicher Verhältnisse sowie im Rahmen eines gesellschaftstheoretischen Verständnisses, in dem nicht von der Primärwirksamkeit eines einzigen gesellschaftlichen Ordnungsschemas (etwa „Klassenverhältnisse“) ausgegangen wird, ist es naheliegend, den Alltagsverstand gewissermaßen im Plural zu denken, also davon auszugehen, dass mittels ihrer von unterschiedlichen Differenzordnungen sozusagen geladenen (und unterschiedlich geladenen) Position sich der Alltagsverstand unterschiedlich darstellen kann und damit auch das ihm innenwohnende Moment der Kritik. Darum weiß die intellektuelle Lehrerin.

Drittens weiß sie, dass sie – entgegen der Annahme einer sozialen Position (Arbeiterklasse, Partei), die fraglos für die richtigen Verhältnisse steht (Bieling 2015, S. 470f.) – keinen prinzipiell richtigen und unbefragbaren Standpunkt einnimmt. Im Zentrum einer vorrangig herrschaftskritischen Intellektualität steht sowohl die Reflexion und Kritik von migrationsgesellschaftlichen Strukturen und Wissensbeständen, die Herrschaftsverhältnisse reproduzieren, als auch die eigene, spezifische Involviertheit in die gegebenen Verhältnisse

(Messerschmidt 2009, 2016). In der Komplexität und Undurchsichtigkeit polyzentrischer und multidimensionaler Herrschaftsverhältnisse vollzieht sich eine Reflexion und Kritik als von diesen Verhältnissen vermittelt und auf sie bezogen. Eine solche Praxis der Kritik setzt nicht die normative Überlegenheit des eigenen Standpunkts voraus, sondern ist selbst Gegenstand der Praxis der Kritik. Eine solche Intellektualität kommt zwar nicht ohne eine allgemeine normative Orientierung „guter“ (pädagogischer) Praxis aus, versteht diese aber nicht als abgeschlossen, öffnet sie vielmehr immer wieder, um sie reflexiv einzuholen, zu problematisieren und zu revidieren.

Die (etwa rassistisch belangbare) intellektuelle Lehrerin der Migrationsgesellschaft ist hierbei nicht organisch einer Gruppe zugehörig (bzw. sie transzendiert als Intellektuelle den identifikatorischen Sog dieser Zugehörigkeit). Sie weiß um spezifische strukturelle Missachtungs-, Demütigungs- und Vulnerabilitätsverhältnisse und setzt sich in der Vermittlung entsprechender Inhalte wie in der Gestaltung eines entsprechenden Raums der Reflexion eigener Erfahrungen für deren Veränderung ein, nicht weil sie sich für die Hegemonie einer Gruppe einsetzt, der sie womöglich angehört, sondern weil sie einen Beitrag dazu leistet, dass Schüler:innen ein Sensorium für Ungerechtigkeiten, die Anderen widerfahren, entwickeln und es sinnvoll finden, die migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse, in denen dies geschieht, zu erkennen und zu befragen sowie ihre Macht und Autorität zu schwächen.

Dadurch ist die:der Intellektuelle in und mittels kritischer Reflexion und Intervention Teil eines migrationsgesellschaftlichen Projektes der Emanzipation jener, denen strukturell und kulturell inferiore und subalterne Positionen zugewiesen werden. Die intellektuelle Lehrerin bewährt sich, wenn sie wirksam für eine Lebensweise und Kultur eintritt, die die Möglichkeit, ein würdevolles Leben zu führen, nicht in der gegenwärtig vorherrschenden Weise vornehmlich partikularen Gruppen vorbehält.

Literatur

- Althusser, Louis (2016): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. 2. Auflage. Hamburg: VSA.
- Attia, Iman (2009): *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus*. Bielefeld: transcript.
- Balibar, Étienne (1991): *Der Rassismus. Auch noch ein Universalismus*. In: Bielefeld, Ulrich (Hrsg.): *Das Eigene und das Fremde: neuer Rassismus in der alten Welt?* Hamburg: Junius, S. 175–188.
- Barfuss, Thomas/Jehle, Peter (2014): *Antonio Gramsci zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Becker, Florian/Candeias, Mario/Niggemann, Janek/Steckner, Anne (Hrsg.) (2013): *Gramsci lesen. Einstiege in die Gefängnishefte*. Hamburg: Argument.
- Bernhard, Armin (2008): *Pädagogische Grundverhältnisse*. In: Merckens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.): *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*. 2. Auflage, Hamburg: Argument, S. 141–156.
- Bieling, Hans-Jürgen (2015): *Die politische Theorie des Neomarxismus: Antonio Gramsci*. In: Brodocz, André/Schaal, Gary S. (Hrsg.): *Politische Theorien der Gegenwart I*. 4. Auflage, Opladen & Toronto: utb/Barbara Budrich, S. 447–478.

- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3. Auflage, Bielefeld: transcript (UTB).
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2018): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forschung psychosozial).
- Demirović, Alex (1998): Löwe und Fuchs. Antonio Gramscis Beitrag zu einer kritischen Theorie bürgerlicher Herrschaft. In: Imbusch, Peter (Hrsg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien. Opladen: Leske und Budrich, S. 95–107.
- Demirović, Alex (2007): Politische Gesellschaft – zivile Gesellschaft. Zur Theorie des integralen Staates bei Antonio Gramsci. In: Buckel, Sonja/Fischer-Lescano, Andreas (Hrsg.): Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis. Baden-Baden: Nomos, S. 19–43.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechthild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 91–111.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul u. a. (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Duval, Patrick (2016): Die undefinierbare Nation: Themen und Perspektiven. In: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung: ein Handbuch. Innsbruck u. a., S. 201–216.
- Fereidouni, Karim/El, Meral (Hrsg.) (2018): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS.
- Fraser, Nancy (1995): From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a „Post-Socialist“ Age. In: *New Left Review* 212, S. 68–93.
- Füllekruss, David/Dirim, İnci (2020): Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 68–84.
- Goldberg, David Theo (2009): *The Threat of Race. Reflections on Racial Neoliberalism*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gramsci, Antonio (2012): *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Band 1–10*. Hamburg: Argument.
- Grünheid, Irina/Mecheril, Paul (2017): Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und ‚die Anderen‘. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge. Opladen: Budrich, S. 287–305.
- Guillaumin, Colette (1995): *Racism, sexism, power and ideology*. London, New York: Routledge.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzkel, Nora (Hrsg.): *Theorien über Rassismus*. Hamburg: Argument, S. 7–16.
- Hall, Stuart (2008): ‚Rasse‘, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In: Hall, Stuart: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. 4. Auflage, Hamburg: Argument, S. 89–136.
- Hall, Stuart (2012): Gramscis Erneuerungen des Marxismus und ihre Bedeutung für die Erforschung von ‚Rasse‘ und Ethnizität. In: Hall, Stuart: *Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1*. 5. Auflage. Hamburg: Argument, S. 56–91.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2017): Anrufungen als subjektbildende Unterscheidungspraktiken – Zur Rolle der Lehrperson in Prozessen der (Re-)Produktion migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 1, S. 55–69.
- Langemeyer, Ines (2009): Antonio Gramsci: Hegemonie, Politik des Kulturellen, geschichtlicher Block. In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. Wiesbaden: VS, S. 72–82.
- Leiprecht, Rudolf (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.

- Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.) (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Mecheril, Paul (2018): Ordnung, Krise, Schließung. Anmerkungen zum Begriff Migrationsregime aus zugehörigkeitstheoretischer Perspektive. In: Pott, Andreas/Rass, Christoph/Wolff, Frank (Hrsg.): Was ist ein Migrationsregime? What is a Migration Regime?. Wiesbaden: Springer VS, S. 313–330.
- Mecheril, Paul (2020): Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessler, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicole/Rotter, Carolin/Klein, Esther Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Leverkusen: Barbara Budrich, S. 101–117.
- Merkens, Andreas (2004): Einleitung. In: Merckens, Andreas (Hrsg.): Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung. Gramsci Reader 1. Hamburg: Argument, S. 6–14.
- Merkens, Andreas (2008): „Die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig machen“. Gegenhegemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci. In: Merckens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. 2. Auflage. Hamburg: Argument, S. 157–174.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–70.
- Omi, Michael/Winant, Howard (2014): Racial Formation in the United States. 3. Auflage. New York: Routledge.
- Opratto, Benjamin (2018): Hegemonie. Politische Theorie nach Antonio Gramsci. 3. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Scharatow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: transcript.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): „The racial School“. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 24–45.
- Terkessidis, Mark (2018): Rassismus definieren. In: Naika Foroutan/Christian Geulen/Susanne Illmer/Klaus Vogel/Susanne Wernsing (Hrsg.) (2018): Das Phantom „Rasse“. Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus. „Rasse“. Geschichte und Aktualität eines gefährlichen Konzepts. Wien u. a.: Böhlau Verlag, S. 65–84.
- Wade, Peter/García Deister, Vivette/Kent, Michael/Olarte Sierra, María Fernanda/Díaz del Castillo Hernández, Adriana (2014): Nation and the Absent Presence of Race in Latin American Genomics. In: *Current Anthropology* 55(5), S. 497–522.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghman, Wilhelm (Hrsg.) (2019): Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn: Dietz.

Das (Ver-)Sprechen des Hegemonialen

Sprache(n), Herrschaft und Kritik des Alltagsverstands

Natascha Khakpour und Magdalena Strasser

Einleitung

„Jedesmal, wenn in der einen oder anderen Weise die Frage der Sprache auftaucht, bedeutet dies, dass sich eine Reihe weiterer Probleme aufdrängt: die Bildung und Erweiterung der führenden Klasse, die Notwendigkeit, engere und zuverlässigere Beziehungen zwischen den führenden Gruppen und der national-popularen Masse herzustellen, das heißt, die kulturelle Hegemonie zu reorganisieren“ (Gramsci 1991 ff., S. 2245, H29 § 3).

Antonio Gramsci gilt als einer der wichtigsten Denker für herrschaftskritische Ansätze in den Politik-, Sozial- und Geisteswissenschaften sowie in politischen Zusammenhängen. Mit ihm wird es möglich, Herrschaft nicht auf Repression reduziert zu betrachten, sondern zu verstehen, wie Alltagspraktiken von Herrschaft strukturiert sind und wie sie diese (mit-)produzieren. Fragen der pädagogischen Dimension der Vermittlung und Stabilisierung sowie das Potenzial zur Transformation dieser Macht- und Herrschaftsbeziehungen beschäftigen Gramsci sein ganzes Werk hindurch (vgl. Becker et al. 2017, S. 140). Unter diesen Prämissen suchen wir, in unserem Beitrag eine gramscianische Perspektive auf sprachliche Verhältnisse zu entwickeln. Fragen der Sprache(n) kommen in Gramscis Lebens- und Schaffensgeschichte stets eine wichtige Rolle zu. Er nahm ein Studium der Sprachwissenschaft in Turin auf und studierte unter anderem bei dem Neogrammatiker Matteo Bartoli, was seinen intellektuellen Werdegang zunächst maßgeblich beeinflusste. In seinen Schriften im Gefängnis, in den Gefängnisheften, aber auch in den Briefen an seine Familie beschäftigte er sich immer wieder mit Fragen von Linguistik, Übersetzung sowie Erfahrungen sprachlicher Heterogenität im Kontext von Machtverhältnissen. Oftmals bezieht er sich in seinen Überlegungen auf Literatur und Theater als wichtige Quellen einer popularen Kultur und deren Untersuchung. Darüber hinaus war es ihm, wie wir zeigen werden, auch in seiner politischen Praxis stets ein Anliegen, die eigene Sprachpolitik kritisch zu reflektieren und zu gestalten. Der Sprachwissenschaftler Franco Lo Piparo formulierte gar die These, dass die Wurzeln von Gramscis Denken nicht in der Auseinandersetzung mit dem Marxismus zu finden seien, sondern in der Sprachwissenschaft. Diese bleibt jedoch weithin ungeteilt (vgl. Carlucci 2009, S. 39). Interessanter und produktiver erscheint uns die Perspektive, Gramscis Arbeiten im

Lichte seiner „philologischen Methode“ verstehen zu lernen (vgl. Buttigieg 1991, S. 25; Bochmann 1999, S. 171; Haug 2004). Zum einen, weil Gramscis Werk sich selbst kaum in die zu engen Grenzen wissenschaftlicher Disziplinen einordnen lässt und zum anderen, weil wir die Betonung der *Methode* oder, wie Stuart Hall das formuliert, die Entwicklung eines „Gramscian way“ (1987, S. 16) für ziel-führender halten, um über aktuelle, konjunkturell spezifische Problemstellungen nachzudenken (vgl. auch Einleitung dieses Bandes). Das Thema Sprache wird in der Rezeption und Weiterentwicklung gramscianischer Ansätze mit unterschiedlichen Zugängen diskutiert: Zunächst ist hier vor allem der philologische Zugang zu nennen, der in der deutschsprachigen Rezeptionsgeschichte einen besonderen Stellenwert einnimmt, da mit Klaus Bochmann ein Linguist und Philologe die Editions-geschichte der Gefängnishefte stark mitgestaltete.¹ Gegenwärtig sind es im deutschsprachigen (Publikations-)Raum vor allem durch die Cultural Studies geprägte Perspektiven, die sich philologisch auf Gramsci beziehen (u. a. Pohn-Lauggas 2013; Wagner 2001).

Unser Anliegen ist, die Fragen der politisch-pädagogischen Dimension der Auseinandersetzung mit Sprache stärker zu machen, wofür wir vor allem sprachwissenschaftliche Debatten (Carlucci 2009) und eine politikwissenschaftlich akzentuierte Perspektive (Ives 2004; Ives/Lacorte 2010) einbeziehen. Ziel unseres Beitrags ist es, Erkenntnisse und Themen, aber auch Fragerichtungen und -stellungen zu identifizieren, die eine gramscianische Art darstellen können, über gegenwärtige Sprachverhältnisse nachzudenken. Zunächst werden wir die sprachlich-geschichtlichen Verhältnisse umreißen, in denen Gramscis Überlegungen entstanden sind. Denn Gramscis Denken reflektiert auf spezifische – sowohl räumlich wie auch zeitlich bestimmte – Umstände. Wir konzentrieren uns insbesondere auf die *Sprachfrage* und die sprachlichen Verhältnisse seiner Zeit, die auch für das gegenwärtige Nachdenken über Sprachverhältnisse folgenreich ist (1). Daran anschließend konkretisieren wir Gramscis Impulse für das Nachdenken über *sprachenpolitische* Fragen, indem wir seine Überlegungen auf drei Argumente zuspitzen. Perspektiviert wird dies durch unser Interesse an der Aktualisierung des gramscianischen Denkens (2). Nachfolgend nähern wir uns Gramscis Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache und Alltagsverstand an. Dabei kommt die Kritik des Alltagsverstands als notwendiger Aspekt des Nachdenkens über Sprache und somit die Entwicklung einer *ideologiekritischen* Perspektive auf Sprache in den Fokus (3). Abschließend suchen wir über eine punktuelle Zusammenführung, mögliche weiterführende Fragen und Perspektiven zu entwickeln (4).

1 Klaus Bochmann arbeitete gemeinsam mit Wolfgang F. Haug und Peter Jehle an der Herausgabe der kritischen Gesamtausgabe (Gramsci 1991–2002) und gab davor schon Gramscis *Notizen zur Sprache und Kultur* (1984) heraus.

1. Sprachliche Verhältnisse in „Gramscis Italien“

Antonio Gramsci wurde 1891 in Ales, einer Kleinstadt in Sardinien, geboren, zu einer Zeit, in der die Vereinigung Italiens gerade vollzogen wurde. Das sogenannte Risorgimento ist geprägt von den Bemühungen, nach der formalen geographischen Einheit auch eine nationale Einheit herzustellen.²

Einen zentralen Aspekt davon stellte die linguistische Vereinheitlichung dar, also das Etablieren einer gemeinsamen Nationalsprache in einem Staat, der zwar als solches bereits bestand, aber keine kulturelle oder nationale Einheit darstellte. Unter der *questione della lingua* (Sprachenfrage) finden wir bei Gramsci kritische Überlegungen zur Etablierung einer Nationalsprache unter Bevorteilung der Florentiner Bourgeoisie. Die sprachliche Situation zum Zeitpunkt der italienischen Einigung 1861 ist von starker Heterogenität und einer geringen Alphabetisierungsrate geprägt: Der Anteil nichtalphabetisierter³ Personen liegt bei 78 Prozent (De Mauro 1991, S. 36 f.). Als *italophon* werden von insgesamt ca. 25 Millionen Bewohner:innen etwa 600.000 geschätzt, also nur 2,5 Prozent der Gesamtbevölkerung (ebd., S. 43). Historisch prägen vor allem die fortschreitende Industrialisierung und die Entstehung von Industriezentren in zahlreichen Großstädten wie Turin in den zuvor stark agrarwirtschaftlich geprägten Regionen die gesellschaftlichen Entwicklungen, die sich auch in der sprachlichen Entwicklung niederschlagen. Neue Bezeichnungen wie *automobile* oder *bicicletta* werden bei der Verbreitung von Autos und Fahrrädern nötig, sie etablieren sich einheitlich über die Dialektgrenzen hinweg und stellen so eine Tendenz der sprachlichen Vereinheitlichung her (vgl. ebd., S. 67 f.). Die innernationale Migration von ländlichen in die städtischen Bereiche und aus dem Süden in den Norden, da die Leute sich Arbeit in den neu entstehenden Ballungszentren erhoffen, stellt einen weiteren Aspekt der Vereinheitlichung dar. Diejenigen, die in die Industriezentren ziehen, sind vornehmlich Bäuer:innen und Arbeiter:innen, die bislang ausschließlich den Dialekt ihrer Herkunftsregionen gesprochen haben und diesen nun, um erfolgreich kommunizieren zu können, überschreiten müssen (vgl. ebd., S. 58).

Die „linguistische Vereinheitlichung“ Italiens wird neben den Prozessen, die gesellschaftliche Veränderungen mit sich bringen, vor allem durch einen direktiven Eingriff von oben vorangetrieben, institutionalisiert durch eine Kommission unter der Leitung von Alessandro Manzoni (1868). Manzoni ist der landesweit bekannte Autor von *I promessi sposi* (Die Verlobten/Die Brautleute), einem Roman, den er ursprünglich in einer eigens kreierten Sprache verfasste, die aus

2 In dem Zusammenhang entstand auch das für das italienische Nation-Building zentrale Zitat „Fatta l’Italia, bisogna fare gli italiani“, also Italien ist gemacht, nun muss man nur noch die Italiener machen (vgl. Hom 2013).

3 „Alphabetisiert“ heißt zu diesem Zeitpunkt, der ersten Volkszählung, dass ein Dokument ausgefüllt oder der eigene Name geschrieben werden kann, erst später wird zwischen *analfabeti* und den *semianalfabeti* unterschieden (vgl. De Mauro 1991, S. 36 f.).

einer Mischung aus Italienisch und Begriffen damals gängiger lebender Dialekte besteht. Er ändert jedoch seine Position und schlägt die Sprache der Florentiner Bourgeoisie als neues „Standard“-Italienisch vor, übersetzt auch seinen Roman in diesen neuen Standard. Der neue sprachliche Standard soll – neben von der Regierung zur Verfügung gestellten Mitteln für Wörterbücher und Grammatiken – darüber implementiert werden, dass Lehrer:innen aus der toskanischen Region Lehrer:innen aus anderen Regionen in dem neuen sprachlichen Standard instruieren. Wie bei der Durchsetzung anderer europäischer „Standardsprachen“ ist das Schulsystem eines der wichtigsten Instrumente⁴ der Implementierung einer neuen Sprachpolitik (vgl. Ives 2009, S. 665 f.). Sprachen und Dialekte, die im Süden, in Sizilien oder auf Sardinien gesprochen werden, sind besonders weit von diesem neuen sprachlichen Standard entfernt, was der dortigen Bevölkerung Zugang zu formaler Bildung sowie politische Teilnahme stark erschwert, da die Nationalsprache – „das Italienische“ – für viele zu einer schwer zugänglichen Zweitsprache wird. Dies trifft auf ein bestehendes ökonomisches Ungleichheitsverhältnis, das gekennzeichnet ist von langanhaltender massiver Ausbeutung des Südens durch Norditalien. Dies spiegelt sich auch in den Literalisierungsraten wider: 1911, als Gramsci von Sardinien nach Turin zieht, kann die Alphabetisierungsrate Italiens im Vergleich zu 1861 deutlich angehoben werden, auf durchschnittlich 40 Prozent nichtliteralisierter Personen – davon jedoch 11 Prozent im nördlichen Piemont, hingegen immer noch 58 Prozent in Sardinien (vgl. Ives 2004, S. 38).

2. Drei Thesen zu Sprachpolitiken aus gramscianischer Perspektive

Historisch kontextualisiert durch die sprachlichen und gesellschaftlichen Vorgänge der zweiten Hälfte des 19. bis zum beginnenden 20. Jahrhundert, lassen sich nun Gramscis Positionen zu sprachlichen Fragen rekonstruieren. Getragen von unserem Anliegen, dies aktualisierend und Bezug nehmend auf gegenwärtige Sprachfragen zu tun, formulieren wir drei Thesen, deren Zuspitzung sie aktuell diskutierbar machen soll.

2.1 Sprache ist nicht zu trennen von gesellschaftlichen Entwicklungen

Wie wir gezeigt haben, ist die Sprachfrage eng verknüpft mit der Frage des Südens, der *questione meridionale*, die Gramsci von Beginn an beschäftigt. In dem neuen

4 Gemeinsam mit der Wehrpflicht, einer vergrößerten staatlichen Bürokratie sowie besseren Mobilitäts- und Kommunikationsmöglichkeiten.

Nationalstaat Italien besteht ein massives Gefälle zwischen dem industrialisierten Norden und dem sozioökonomisch und politisch schlechter gestellten, nach wie vor von Agrarwirtschaft geprägten Süden, das mit der Ausbeutung des Südens durch den Norden weiter gefestigt und verschärft wird. Gramsci beschreibt dessen Ausprägungen beispielhaft anhand des „Tarifkrieg[s] gegen Frankreich und dem Zollprotektionismus, [der] auf eine Stärkung des norditalienischen Industrialismus abzielt“ (Gramsci 1991 ff., S. 106, H1 §44), jedoch auf Kosten Süditaliens geführt werde. Zudem werde auch die Industrialisierung des Nordens vorwiegend durch die Migration aus dem verarmten Süden getragen (Mayo 2010, S. 604), weshalb Gramsci vom „internen Kolonialismus“ spricht (ebd.).

Wenn Manzonis sprachliche Vereinheitlichung per gesetzlicher Festlegung des nördlichen, Florentiner Dialekts zur nationalen Norm so kontextualisiert betrachtet wird, erscheint Gramscis Kritik an Manzoni, „mit staatlichen Mitteln zur Florentiner Hegemonie zurückzukehren“ (Gramsci 1991 ff., S. 2151, H23 §40), durchaus nachvollziehbar. Der Linguist Graziadio Isaia Ascoli, dessen Schriften Gramscis Denken beeinflussten, verweist auf die geringe Popularität der neuen italienischen sprachlichen Norm, die er vor allem auf die „Konzentration des Wissens auf eine Handvoll Personen“ (zit. nach Lo Piparo 2010, S. 25) im modernen Italien zurückführt. Gramsci macht deutlich, dass Sprache nicht isoliert von gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen zu betrachten ist. Sobald von Sprache die Rede ist, wie das einführende Zitat dieses Beitrags zeigt, kommt eine Vielzahl weiterer Themen zum Vorschein, deren gemeinsamer Nenner in der Funktion der Reorganisation der Hegemonie verstanden werden kann (Gramsci 1991 ff., S. 2244, H29 §3). Fragen des ökonomischen Zusammenhangs, der Bildung, der Kultur und Fragen politisch-strategischer Art werden mitverhandelt, sobald nach der Bedeutung von Sprache gefragt wird. Im Umstand, wer *wie* spricht,⁵ zeigen sich die Unterschiede hinsichtlich Bildung, Macht und Hegemonie. Für Gramsci geht es bei der italienischen Sprachfrage nicht allein darum, welche Sprache gesprochen wird, sondern für ihn „spiegelt [sie] dieses Problem wider, das Problem der moralischen Einheit der Nation und des Staates, das in der Einheit der Sprache gesucht wird“ (Gramsci 1991 ff., S. 384, H3 §63).

2.2 Notwendigkeit zur sprachlichen Vereinheitlichung und zum Erhalt von Diversität als unaufhebbares Spannungsfeld

„[M]an wird eine *einheitliche Sprache* erhalten, wenn sie eine Notwendigkeit darstellt, und der organisierte Eingriff wird das Tempo des bereits vorhandenen Prozesses beschleunigen; wie diese Sprache beschaffen sein wird, lässt sich nicht vorhersehen und festlegen: wenn der Eingriff „rational“ ist, wird sie auf jeden Fall organisch mit der

5 Also bspw. ob die jeweilige Sprechpraxis als sprachlicher Standard anerkannt wird.

Tradition verbunden sein, was in der Ökonomie der Kultur nicht von geringer Bedeutung ist“ (Gramsci 1991 ff., S. 2245, H29 § 3)

Wenn der vorige Abschnitt eher auf den normkritischen Anteil der Analyse der sprachlichen Vereinheitlichung abzielte, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Gramscis Position in sprachlichen Fragen nicht darauf verkürzt werden darf, sprachliche Norm abzulehnen. Dies finden wir vor allem im Hinblick aktueller (pädagogischer) Debatten relevant. Gramscis Arbeiten sind geprägt von großer Aufmerksamkeit für sowie Zustimmung zu (sprachlicher) Pluralität. Allerdings ist sprachliche Pluralität kein Selbstzweck und nicht um jeden Preis zu erhalten. So plädiert Gramsci dafür, nicht auf eine Vereinigung durch Vereinheitlichung zu verzichten, da ihm diese zentral für das Erreichen einer „gemeinsamen Stimme“ erscheint. Um dieses komplexe Verhältnis und dessen Originalität besser verstehen zu können, erscheint es sinnvoll, es im Spiegel von Gramscis politischen Bezügen zu betrachten.

Zunächst sind seine Perspektiven von der Empfänglichkeit für Vielfalt und Autonomie geprägt, beeinflusst von seinem sardischen Hintergrund, sowie von seiner intellektuellen Auseinandersetzung mit Autoren wie Benedetto Croce und Henri Bergson und deren Insistieren auf die Wichtigkeit von Spontaneität, Kreativität und Verschiedenheit. Auf der anderen Seite ist er beeinflusst von Machiavelli, Marx und Lenin und deren Betonung der Vorteile einer Einheit und einer zentralisierten Koordination (vgl. Carlucci 2013, S. 16). Gramsci lehnt den autonomen Kampf um gruppenspezifische Forderungen nicht ab; dennoch sieht er eine Pluralität von unabhängigen, unverbunden nebeneinander existierenden politischen Projekten als dem Ziel nicht zuträglich, die Transformation globaler gesellschaftlicher Verhältnisse voranzubringen (vgl. ebd., S. 17). Gramscis Konzept der Hegemonie überwindet diese Sackgasse mit dem Hinweis, dass es Diversität in einer kulturell und linguistisch vereinigten Welt geben kann und dass Einheitlichkeit nicht mit Uniformität gleichzusetzen ist (ebd.). Jedoch wird das Spannungsfeld von Vereinigung und Diversität nie gänzlich aufgehoben werden. Das Gleiche gilt für die Sprachenfrage: Gute Kenntnisse einer gemeinsamen Sprache schließen nicht aus, dass persönlichen Stilen und Gepflogenheiten gefolgt wird oder lokale Variationen genutzt werden. Auch müsse eine solche gemeinsame Sprache den Erhalt von lokalen Sprachen als Teil eines mehrsprachigen Repertoires nicht behindern (ebd.).

Mit Gramsci gedacht, wäre es also angebracht, ein stärker dialektisches Verständnis des Verhältnisses von Einheit und Vielfalt zu entwickeln, auch was sprachliche Fragen betrifft. Ein besonderes Augenmerk liegt in sprachpolitischen Angelegenheiten so nicht nur auf der Frage, ob es eine „einheitliche Sprache“ braucht, sondern vielmehr, wie sich diese etabliert. Die essenzielle politische Dichotomie, so Carlucci (2013, S. 16), sei also nicht jene zwischen Vereinheitlichung und Diversität, sondern jene zwischen einer bürokratisch auferlegten

Vereinheitlichung (gemäß eines zuvor erdachten „rationalen“ Modells) und einer solchen, deren Ausgang noch nicht vorbestimmt sei. Diese solle ermöglicht werden durch das Vorhandensein angemessener und notwendiger Bedingungen und durch die aktive Beteiligung großer und unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen (ebd.).

Diese Überlegungen sind nicht allein auf die Frage der sprachlichen Einheit innerhalb nationalstaatlicher Begrenzungen beschränkt, sondern lassen sich gleichermaßen auf eine gemeinsame *globale* Sprache beziehen, besonders auf die Stellung des Englischen als *lingua franca* im postkolonialen Raum, die in aller Widersprüchlichkeit zu betrachten ist (Ives 2009; Sonntag 2003; Romaine 1997; Parakrama 1995). Der Kulturwissenschaftler und Schriftsteller Ngũgĩ wa Thiong'o beschäftigt sich mit den Folgen des europäischen Kolonialismus auf Denk- und Wissenssysteme und dabei ganz besonders mit der Unterdrückung der afrikanischen Sprachen. Er bringt die Lesart einer gramscianischen Perspektive auf globale Sprach- und Sprechverhältnisse auf den Punkt:

„Eine gemeinsame Sprache der Kommunikation innerhalb eines Landes, eine gemeinsame Sprache der Kommunikation für die Welt: das ist das Ideal, und dafür müssen wir kämpfen. Aber diese Sprache, welche auch immer es sein mag, sollte nicht auf dem Friedhof anderer Sprachen innerhalb eines Landes oder in der Welt gepflanzt werden.“ (Ngũgĩ 1993, S. 39, Übers. NK/MS)

2.3 Die Aneignung des standardsprachlichen Registers als Aneignung bürgerlicher Kultur

„Wer nur Dialekt spricht oder die Nationalsprache in unterschiedlichen Graden versteht, hat notwendig teil an einer mehr oder minder beschränkten und provinziellen, zum Fossil gewordenen Intuition der Welt, die anachronistisch ist im Vergleich zu den großen Gedankenströmungen, welche die Weltgeschichte beherrschen. Seine Interessen werden beschränkt sein, mehr oder minder korporativ oder ökonomistisch, nicht universell“ (Gramsci 1991 ff., S. 1377, H11 § 12)

Wenn Gramsci gegen das „Gefangenbleiben“ im örtlichen Dialekt argumentiert, darf das nicht missverstanden werden – niemals plädiert er für das Verzichtens auf die lokalen Dialekte. Ganz im Gegenteil. Wie wir besonders aus seinen Gefängnisbriefen erfahren, fordert er seine Schwägerin Tanja Schucht immer wieder dazu auf, ihrem Kind den lokalen Dialekt zu vermitteln und bleibt auch sehr an dialektalen Entwicklungen Sardinien interessiert. Anschließend an die Analyse der sprachlichen Situation (Gramsci 1991 ff., S. 2150 f., H23 § 40) geht es hier darum, welche Sprache die Bevölkerung denn eigentlich spricht, und um die Notwendigkeit, diese nicht schlicht zu übergehen. Gramsci selbst bezeichnet

das reine Hochhalten des Dialekts als falsch (vgl. Gramsci 1991 ff., S. 2148 ff., H23 § 39).

Den sprachlichen Standard des Landes souverän zu beherrschen, ist für Gramsci keine alternativlose Selbstverständlichkeit oder gar eine Frage der Moral. Vielmehr geht es ihm darum, dass die Menschen „nicht im örtlichen Dialekt gefangen“ bleiben (Becker et al. 2017, S. 140), würde dies doch bedeuten, dass man ihre Möglichkeiten zur politischen Teilhabe einschränkt. Gramscis bildungspolitischer Einsatz setzt auf den Zugang zu klassischer Bildung und auf die Aneignung bürgerlicher Kultur. Damit zunächst die Formen beherrscht werden, aber dann auch bemessen werden kann, wann und wo damit gebrochen werden müsste, wofür Gramsci den Terminus „Geist der Abspaltung“ entwirft (vgl. Becker et al. 2017, S. 140 f.).

3. Sprache und Alltagsverstand

Diese oben skizzierten Aspekte von Gramscis Nachdenken über sprachliche Verhältnisse eröffnen ein auf den ersten Blick widersprüchliches Spannungsfeld: Gramsci übt einerseits Kritik am Auferlegen einer neuen Landessprache „von oben“, verfiert andererseits eine gemeinsame Sprache und betont überdies sowohl die Relevanz, die Landessprache wie auch den regionalen Dialekt zu lernen. Um diese Positionen Gramscis nicht als beliebiges Nebeneinander von Meinungen misszuverstehen, wollen wir spezifischer auf Sprache als Element von Hegemoniebildung eingehen und damit eine stärker ideologiekritische Perspektivierung anlegen.

Wenngleich das Konzept Hegemonie bei Gramsci auch stark von parteipolitischen Debatten geprägt ist, verweist diese Auseinandersetzung auf Gramscis Konzept von Sprache in den Gefängnisheften. Gramsci begegnet dem Begriff *egemonia* (Hegemonie) bereits während seiner sprachwissenschaftlichen Studien bei Bartoli. Dort wird er – so wie die Begriffe *prestigio* (Prestige) und *fascino* (Faszination) – verwendet, um zu erklären, wie sich Sprache verändert. Hintergrund ist eine sprachwissenschaftliche Debatte rund um die Frage, ob sich Sprache „mechanisch“, das heißt gewissen Lautgesetzen folgend, wandelt oder ob es politische, soziale und kulturelle Faktoren sind, die bestimmen, welche Sprache(n) wie gesprochen wird oder werden. Bartoli und auch Gramsci selbst wenden sich gegen mechanische Erklärungen und sehen soziale, politische und kulturelle Verhältnisse als wesentliche Aspekte von Sprachveränderung (vgl. Ives 2004, S. 47 ff.). So wurde in der philologischen Rezeption eine Nähe seiner herrschaftskritischen Überlegungen zu linguistischen Ansätzen gesehen. Gramscis „sprachtheoretisches Denken“ wird etwa von Klaus Bochmann als „ständiger Begleiter seines philosophischen und politischen Werdeganges und in mancher Hinsicht sogar der Ausgangspunkt desselben“ (1984, S. 8 f.) betrachtet. Gerade

der Schlüsselbegriff der Hegemonie taucht in Gramscis Arbeiten bereits vor seiner staatstheoretischen Konzeption werden – er wird synonym mit Prestige zur Beschreibung der Ursachen für Sprachveränderungen bezeichnet. Und auch in Gramscis sehr frühen politischen Schriften wird der Vorläufer seines Hegemoniekonzepts noch mit „Prestige“ benannt (vgl. ebd., S. 25). „Das ist eine bemerkenswerte Genealogie,“ konstatiert Wolfgang Fritz Haug, „die der Linguistik eine unterirdische Verbindung zum Nervenzentrum der politischen Kultur und ihrer generativen Grammatik der Macht beschert.“ (Haug 2004, S. 1)

Gramscis Verständnis von Sprache in den Gefängnisheften ist nicht bloß eine Aneinanderreihung von Worten, sondern „ein Ensemble von bestimmten Bezeichnungen und Begriffen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1375, H11 §12). Sprache bedeutet „auch Kultur und Philosophie (sei es auch auf der Ebene des Alltagsverstands)“ (Gramsci 1991 ff., S. 1334, H10. II §44), sie sollte als „Weltauffassung“ und als „Ausdruck einer Weltauffassung“ (Gramsci 1991 ff., S. 686, H5 §131) behandelt werden. Sprache ist zentrales Element der Bewusstseinsbildung von Menschen. Das alltägliche Bewusstsein der Sprechenden nennt Gramsci Alltagsverstand (*senso comune*). Der Alltagsverstand ist das Wissen, das von Gruppen und Gemeinschaften als gegeben angenommen wird – und das in jeder Gemeinschaft vorhanden ist, aber je nach sozialer Gruppe unterschiedliche Gestalt annimmt. Dieses Wissen strukturiert „die zugrunde liegende Landschaft, innerhalb derer Individuen sozialisiert werden und ihren individuellen Lebensweg entwerfen“ (Crehan 2016, S. 43, Übers. NK/MS). Der Alltagsverstand ist aber fragmentiert, also uneinheitlich:

„[S]ein grundlegender und charakteristischster Zug ist es, eine (auch in den einzelnen Hirnen) auseinanderfallende, inkohärente, inkonsequente Auffassung zu sein, der gesellschaftlichen und kulturellen Stellung der Volksmengen [...] entsprechend, deren Philosophie er ist“ (Gramsci 1991 ff., S. 1394, H11 §13)

Die Sprache bildet das alltägliche Bewusstsein der Menschen. Marcus Green und Peter Ives weisen darauf hin, dass die Beziehung zwischen Sprache und Alltagsverstand sehr umfassend gesehen werden kann: „Gramsci verwendet Sprachen, um seinen Begriff des ‚Alltagsverstands‘ sowohl im metaphorischen als auch im wortwörtlichen Sinne zu entwickeln. Gramsci sieht Sprachen auch als ein wichtiges Element des ‚Alltagsverstands‘“ (Green/Ives 2009, S. 283, Übers. NK/MS).

Diese Verbundenheit ist relevant, wenn wir mit Gramsci nach hegemonialen Verhältnissen fragen. Denn gesellschaftliche Veränderungen hängen für ihn auch davon ab, was und wie Menschen denken und handeln, und wie sie dies über Sprache zum Ausdruck bringen. Gesellschaftliche Veränderung sind an den Alltagsverstand als Reservoir von Ideen und Imaginationen geknüpft. Da Menschen „auf dem Terrain der Ideologien ein Bewußtsein von ihrem eigenen

gesellschaftlichen Sein“ erhalten, sind Ideologien ein Ort des Kampfes, „die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig zu machen, eine Hegemonie zu zerstören und eine andere zu schaffen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1325, H29 § 3, H 10.II § 41).

Die Fragmentierung des Alltagsverstandes hat bei Gramsci weitreichende Konsequenzen. Besonders sichtbar wird dies anhand jener, die Gramsci als Subalterne⁶ bezeichnet. Der Alltagsverstand subalternen Gruppen äußert sich zunächst „in der Aktion und folglich unregelmäßig, gelegentlich bedingt“ (Gramsci 1991 ff., S. 1378, H11 § 12), er orientiert sich an der Weltauffassung der herrschenden Klasse, demnach „hat sie [eine Gruppe mit eigener, aber embryonaler Weltauffassung], aus Gründen intellektueller Unterwerfung und Unterordnung, eine Auffassung, die nicht die ihre ist, von einer anderen Gruppe übernommen“ (ebd.). Für Gramsci hängt die Frage der Veränderung am Erreichen eines kollektiven Moments, das bedeutet am Erreichen eines bestimmten Grades an Organisation, der wiederum an die Entwicklung einer gemeinsamen Weltauffassung geknüpft ist. Dabei ist Sprache, verstanden als Kultur und als Mittel zur Verständigung, ein entscheidendes Element:

„Unterstellt man die Philosophie als Weltauffassung und das philosophische Wirken nicht mehr [nur] als ‚individuelle‘ Ausarbeitung systematisch kohärenter Begriffe [...], sondern darüber hinaus und besonders als kulturellen Kampf zur Umformung der Volks- ‚Mentalität‘ und zur Verbreitung der philosophischen Erneuerungen [...], die sich in dem Maße als ‚geschichtlich wahr‘ erweisen werden, in welchem sie konkret, also geschichtlich und gesellschaftlich universell werden, dann muß die Frage der Sprache [...] und der Sprachen ‚technisch‘ an vorderste Stelle gerückt werden.“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10/II § 44)

Anhand von Gramscis Überlegungen zu Sprache kann die Fragmentierung des Alltagsverstandes gefasst werden. Grundlegend ändert sich Sprache nur mit der Veränderung der sozialen Verhältnisse und der gesamten Kultur, diese sind wiederum durchzogen von Sprache und deren Bedeutungen. Wie bei der Frage nach der Schaffung einer einheitlichen Sprache in Italien passieren die notwendigen gesellschaftlichen Veränderungen nicht, indem sie von außen vorgegeben werden. Vielmehr muss das Erreichen eines gemeinsamen kulturellen Klimas „mit

6 Zum Begriff der Subalternität: Gramsci beschäftigt sich mit der Lage der „Subalternen“ zunächst in *Einige Gesichtspunkte der Frage des Südens*, wo der Begriff selbst noch nicht eingeführt wird, Gramsci sich aber mit der Situation der Unterdrückung der Bevölkerung des südlichen Italiens und insbesondere den Bäuer:innen befasst. Für Gramsci sind die Subalternen zunächst vor allem ökonomisch unterdrückte Gruppen, die u. a. dadurch gekennzeichnet sind, dass sie zwar gelegentlich den Willen zur politischen Veränderung zeigen, wie bei spontanen Bauernaufständen, jedoch über keine ausreichend effektive politische Aktivität verfügen.

dem modernen Herangehen der pädagogischen Lehre und Praxis verglichen werden“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10/II § 44). Dieses Herangehen sollte aktiv sein und von Wechselseitigkeit geprägt. Pädagogik beschränkt sich bei Gramsci nicht auf schulische Beziehungen, sondern findet zwischen Individuen, Gruppen wie auch Nationen statt und existiert „in der ganzen Gesellschaft in ihrer Gesamtheit“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10/II § 44).

Gramsci respektiert den Alltagsverstand der Subalternen, ohne ihn zu romantisieren. Vielmehr problematisiert er die Engstirnigkeit gewisser Elemente des subalternen Alltagsverstands (vgl. Crehan 2002, S. 98) und plädiert für ihre Kritik und Transformation. Das Potential zur Transformation sieht Gramsci im Alltagsverstand selbst. Die Veränderung von innen, die Notwendigkeit, dass intellektuelle Aktivitäten in die Alltagspraktiken und Erfahrungen aller Menschen integriert werden müssen, streichen Green und Ives (2009, S. 289) als großes Verdienst Gramscis hervor, dessen Auffassung sich damit von anderen marxistischen Strömungen seiner Zeit unterscheidet, die oftmals von der Notwendigkeit ausgehen, analytische oder wissenschaftliche Erkenntnisse von außen an die Ausbeuteten herantragen zu müssen.

„Der Anfang der kritischen Ausarbeitung ist das Bewußtsein dessen, was wirklich ist, das heißt ein ‚Erkenne dich selbst‘ als Produkt des bislang abgelaufenen Geschichtsprozesses“ (Gramsci 1991 ff., S. 1376, H11 § 12). Man ist „immer Masse-Mensch oder Kollektiv-Mensch“ (ebd.), den Alltagsverstand als Ausgangspunkt für kritische (Selbst-)Reflexion zu sehen, heißt zu fragen, an welchem Alltagsverstand man Anteil hat und die Geschichtlichkeit des Wissens sowie der gesellschaftlichen Verhältnisse zu begreifen.

Da Sprache und Sprechen das alltägliche Bewusstsein rahmen, ist eine Möglichkeit der Kritik des Alltagsverstandes die Kritik der Sprache, Kritik an sprachlichen Ausdrücken, die verstanden werden als Weltauffassung, als Kultur, als alltägliches Bewusstsein. Dies kann auch an Gramscis sprachlichem Denken gesehen werden:

„Welches ist die Idee, die das Volk sich von der Philosophie macht? Sie läßt sich rekonstruieren über die Redeweisen der Alltagssprache. Eine der verbreitetsten, „die Dinge philosophisch nehmen“, ist, wenn man sie analysiert, nicht völlig über Bord zu werfen. Zwar ist in ihr eine implizite Einladung zur Resignation und zur Geduld enthalten, aber es scheint, daß der wichtigere Punkt vielmehr die Einladung zur Reflexion ist, dazu, sich klar zu machen, daß das, was geschieht, im Grunde rational ist und daß man ihm als solchem begegnen muß [...]“ (Gramsci 1991 ff., S. 1379, H11 § 12).

Ein wichtiger Aspekt des sprachlichen Denkens ist für Gramsci, dass Sprache metaphorisch ist (vgl. Gramsci 1991 ff., S. 1421 f., H11 § 24). Scheint die Frage nach dem Metapherncharakter der Sprache zuerst als rein technischer Punkt, ist dieser bei Gramsci dennoch zentral, um ein Verständnis davon zu haben, wie sprachlich

gedacht werden kann, wie die Weltauffassung in die Sprache kommt und wie eine Kritik daran möglich wird. Die „Frage der Beziehungen zwischen der Sprache und den Metaphern ist alles andere als einfach“ (ebd.). Durch die Ignoranz dieses metaphorischen Charakters der Sprache ergeben sich einige Probleme, wie die Vorstellung, dass es Sprachen geben kann, die allgemeingültig sind und deren Begriffe genau definiert sind, sodass es zu keinen Missverständnissen oder Veränderungen der Begriffe in der Verwendung kommt. Eine weitere Vorstellung dieser Art ist, dass es ästhetisch schöne Wörter gibt (ebd.). Die Probleme, die daraus resultieren, dass der metaphorische Charakter der Sprache nicht erkannt wird, lassen sich darin bündeln, dass die Geschichtlichkeit und Räumlichkeit der Sprache nicht gesehen werden. Denn durch das Erkennen des metaphorischen Charakters ist erst ein „kritische[r] und historizistische[r] Begriff [...] der sprachlichen Erscheinung“ (ebd.) möglich.⁷ Dass Sprache so eng daran gebunden ist, macht sie zentral für die notwendige Ideologiekritik. Sprache ist in der Vergangenheit etwas anderes, als es jetzt gerade ist und in Zukunft sein wird. Dies gibt uns – in Zusammenhang damit, dass Sprache auch Philosophie ist – eine Fläche, um über Weltsichten nachzudenken und diese „von innen heraus“ einer Kritik zu unterziehen.

4. Mögliche weiterführende Fragen und Überlegungen

Wenn wir uns noch einmal auf das eingangs formulierte Anliegen des Beitrags beziehen, einige Eckpunkte eines gramscianischen Wegs des Nachdenkens über sprachliche Verhältnisse auszumachen, kommen wir nicht umhin, dies unter einer stärker aktualisierenden Perspektive zu tun.

Die Gefängnishefte wurden vor mittlerweile fast hundert Jahren geschrieben, die Konzepte sind geprägt von der Zeit, in der sie entstanden sind. Die Historizität der Lektüre ist wichtig, um aus Gramscis Konzepten für heutige Verhältnisse zu lernen. Neben dem Aspekt der Zeit erscheint es auch angemessen, den Ort des Nachdenkens zu berücksichtigen, der von lokalen Spezifika geprägt ist: sowohl für Gramscis Nachdenken als auch für unseres. Gleichwohl ist es wichtig, stets auch eine globale Perspektive mitzudenken, in der sich Fragen im Spannungsfeld zwischen sprachlicher Vereinheitlichung und Diversität entspinnen. Damit ist auch betont, dass die affirmative Verknüpfung von Nation und Sprache (und wohl das unhinterfragte Konzept der Nation an sich) zur Disposition steht.

Gramscis Nachdenken über sprachliche Verhältnisse seiner Zeit ist für eine Analyse gegenwärtiger Sprachverhältnisse ergiebig. Dieses „gegenwärtig“

7 Dies ist auch hinsichtlich Gramscis methodologischer Überlegungen zu Geschichtlichkeit und Historizität interessant. Siehe auch Haug (2004) zur Philologie Gramscis.

betrachten wir als migrationsgesellschaftlich verfasst (vgl. Mecheril 2010), was jedoch nicht bedeutet, dass wir für die Analyse von sprachlichen Verhältnissen das gesellschaftskonstitutive Phänomen Migration als einzigen relevanten Faktor betrachten. Gerade auch Fragen von Klasse halten wir in der Entwicklung unserer Überlegungen für essenziell.⁸ Mit Gramscis Perspektiven kann der Blick dafür geschärft werden, wie durch Sprache hierarchisierende Unterscheidungen von Sprecher:innen und daraus resultierende Besser- oder Schlechterstellungen legitimiert werden. Sowohl Bedeutung als auch Funktionalisierungen von Sprache werden bei Gramsci analysiert. Dies wiederum ist ein Anspruch migrationsgesellschaftlicher Analysen von Sprache: „Damit rücken bedeutungskonstitutive, instrumentelle und symbolische Funktionen bzw. – und das wäre ein wichtiger Aspekt – Funktionalisierungen von Sprachen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen in den Blick [...]“ (Dirim 2016, S. 311). Die Perspektive „hegemoniale Sprach- und Sprechverhältnisse“ schließt daran an, nimmt aber stärker in den Blick, „wie das Deutsche nicht nur über Normsetzung und -sanktionierung, sondern auch über die Organisation von Zustimmung in seiner Stellung reproduziert wird“ (Khakpour 2023, S. 95).

Dabei ist zentral, Sprachen nicht verkürzt als Nationalsprachen (siehe auch Dirim 2015, S. 26), sondern ebenso als Sprechweisen zu sehen, über die Machtverhältnisse wie klassistische oder rassistische Ausschlüsse und Abwertungen legitimiert werden. Durch Gramsci erhält das Nachdenken von hegemonialen und pädagogischen Verhältnissen wichtige Impulse. So werden beispielsweise Lehren und Lernen nicht auf Bildungsinstitutionen beschränkt. Andererseits ergibt sich auch für Pädagogik im engeren Sinne, dass sie Teil der Herstellung hegemonialer Verhältnisse ist. Sprachlehren und -lernen müsste im Spannungsfeld von Normkritik und der Vermittlung der Fähigkeit des normkonformen Sprachgebrauchs stattfinden, oder wie Paolo Freire formuliert: „Der so genannte ‚Standard‘ ist ein zutiefst *ideologisches* Konzept, aber es ist notwendig, den richtigen Gebrauch zu lehren und gleichzeitig seine politischen Auswirkungen zu kritisieren“ (Freire/Shor 1987, S. 71, Übers. NK/MS).

Schließlich plädieren wir, gerade in Zeiten, in denen (wieder) verstärkte positivistische Tendenzen in der wissenschaftlichen Debatte spürbar werden, für eine *ideologiekritische* Perspektive auf sprachliche Verhältnisse (vgl. dazu auch Castro Varela/Khakpour 2018). Darunter wäre beispielsweise zu fragen, inwiefern das Sprechen über Sprache vor allem dann unbequem wird, wenn die alleinige Legitimität, bspw. im schulischen Kontext, infrage steht. Oder was an möglichen

8 Für den Versuch, Klasse unter (migrations-)pädagogischer Perspektive stärker zu akzentuieren, vgl. etwa Khakpour/Mecheril 2018 oder Castro Varela 2015. Dass Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse nicht auf einzelne Kategorien zu reduzieren sind, sondern stets als intersektional verstanden werden müssen, legen wir unseren Fragestellungen, vielleicht an manchen Stellen zu implizit aber doch, zugrunde.

Aus- und Einschlüssen mitverhandelt wird, wenn individuelle oder gruppenbezogene Sprechpraxen zum Thema werden.

Literatur

- Becker, Lia/Candeias, Mario/Niggemann, Janek/Steckner, Anne (2017): Gramsci lesen. Einstiege in die Gefängnishefte. Hamburg: Argument.
- Bochmann, Klaus (1999): Sprache als Kultur und Weltanschauung. Zur Sprachauffassung Antonio Gramscis. In: ders., *Lebendige Philologie. Studien zur Soziolinguistik, Gesellschaftstheorie und zur Wissenschaftsgeschichte der Romanistik*. Hrsg. v. Erfurt, Jürgen/Seiler, Falk. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 151–170.
- Buttigieg, Joseph A. (1991): Gramsci Methode. In: *Das Argument* 185, H. 1, S. 9–26.
- Carlucci, Alessandro (2009): The political implications of Antonio Gramsci's journey through languages, langue issues and linguistic disciplines. In: *Journal of Romance Studies* 9, H. 2, S. 27–46.
- Carlucci, Alessandro (2013): *Gramsci and Languages. Unification, Diversity, Hegemony*. Boston/Leiden: Brill.
- Castro Varela, María do Mar (2015): „Klassenapartheid“. Postkoloniale Perspektiven auf Klassenherrschaft. In: *Kurswechsel. Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen*, H. 4, S. 18–24.
- Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha (2018): Rassismus & Sprache. In: Hafener, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): *Rassismuskritische Politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen*. Frankfurt/Main: WochenSchau Verlag, S. 33–45.
- Crehan, Kate (2002): *Gramsci, culture and anthropology*. Oakland: University of California Press.
- Crehan, Kate (2016): *Gramsci's Common Sense: Inequality and Its Narratives*. Durham: Duke University Press Books.
- De Mauro, Tullio (1991): *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma: Editori Laterza.
- Dirim, İnci (2015): *Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung*. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–24.
- Dirim, İnci (2016): *Sprachverhältnisse*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 216–230.
- Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha/Khakpour, Natascha/Pokitsch, Doris/Schweiger, Hannes (2016): *Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen*. In: Castro Varela, M./Mecheril, P. (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen*. Bielefeld: transcript, S. 83–94.
- Freire, Paulo; Shor, Ira (1987): *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*. Macmillan Education UK.
- Gramsci, Antonio (1984): *Notizen zur Sprache und Kultur*. Hg. v. Bochmann, Klaus. Leipzig und Weimar: Kiepenheuer.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): *Gefängnishefte*. Hrsg. v. Bochmann, Klaus/Haug, Wolfgang Fritz. Hamburg: Argument.
- Green, Marcus/Ives, Peter (2009): *Subalternity and language: Overcoming the fragmentation of common sense*. In: *Historical Materialism* 17, H. 1, S. 3–30.
- Hall, Stuart (1987): *Gramsci and us*. In: *Marxism Today*, June 1987, S. 16–21.
- Haug, Wolfgang Fritz (2004): *Zur geschichtlichen Aktualisierung der Philologie und des Historisch-Kritischen bei Gramsci und Benjamin*. In: *Das Argument* 258, 46. Jahrgang, Heft 6/2004, S. 821–807.
- Hom, Stephanie Malia (2013): *On the Origins of Making Italy: Massimo D'Azeglio and 'Fatta l'Italia, bisogna fare gli Italiani'*. In: *Italian Culture* 31:1, S. 1–16, DOI: 10.1179/0161462212Z.0000000012.
- Ives, Peter (2004): *Language and Hegemony in Gramsci*. London/Ann Arbor: Pluto Press.
- Ives, Peter (2009): *Global English, Hegemony and Education: Lessons from Gramsci*. In: *Educational Philosophy and Theory* 41, H. 6, S. 661–682.

- Ives, Peter/Lacorte, Rocco (2010, Hrsg.): Gramsci, Language, and Translation. Lanham u. a.: Lexington.
- Khakpour, Natascha (2023): Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Einheim u. a.: Beltz Juventa.
- Khakpour, Natascha/Mecheril, Paul (2018): Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul et al.: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Reihe Bildungswissenschaften. Bad Heilbronn: Klinkhardt (UTB), S. 133–158.
- Lo Piparo, Franco (2010): The Linguistic Roots of Gramsci's Non-Marxism. In: Ives, Peter/Lacorte, Rocco (Hrsg.): Gramsci, Language, and Translation. Lanham u. a.: Lexington, S. 19–28.
- Mayo, Peter (2010): Gramsci, die Südfrage und der Mittelmeerraum. In: *Das Argument* 288, S. 601–609.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 7–22.
- Ngūgĩ wa Thiong'o (1993): *Moving the Center: The struggle for cultural freedoms*. Oxford: James Currey.
- Parakrama, Arjuna (1995): *De-Hegemonizing Language Standards: Learning from (post)colonial Englishes about 'English'*. New York: St. Martin's.
- Pohn-Lauggas, Ingo (2013): *Hegemonie, Kunst und Literatur: Ästhetik und Politik bei Gramsci und Williams* (Reihe Cultural Studies Bd. 11). Wien: Löcker.
- Romaine, Suzanne (1997): *World Englishes: Standards and the new world order*. In: Smith/Larry E./Forman, Michael L./Moore, Cornelia (Hrsg.): *World Englishes 2000*. Honolulu: University of Hawai'i Press, S. ix–xvi.
- Sonntag, Selma (2003): *The Local Politics of Global English: Case studies in linguistic globalization*. Lanham: Lexington.
- Wagner, Birgit (2001): *Denken (und Schreiben) in Netzwerken: Antonio Gramsci, Walter Benjamin und Antonio Machado*. In: Göttlicher, Udo/Mikos, Lothar/Winter, Rainer (Hrsg.): *Die Werkzeugkiste der Cultural Studies. Perspektiven, Anschlüsse und Interventionen*. Bielefeld: transcript, S. 223–243.

Literatur und Geist der Abspaltung

Kulturelle Bildung auf dem Weg zu intellektueller Selbständigkeit

Ingo Pohn-Lauggas

Genuss vermittelte das Werk den Privilegierten,
ein Abgetrenntsein unter strengem hierarchischem Gesetz ahnten die anderen.
(Peter Weiss, *Die Ästhetik des Widerstands*)

Nicht erst der vorliegende Band zeigt, dass die pädagogischen Implikationen von Gramscis Theorie nahezu keinen Bereich seines politischen Denkens unberührt lassen – ein Umstand, der freilich in unmittelbarem Zusammenhang steht mit der so fundamentalen wie oft zitierten Feststellung in den Gefängnisheften, wonach jedes Verhältnis von Hegemonie „notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis“ ist (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10.II §44). Von den erziehungs- und bildungstheoretischen Schriften Gramscis im engeren Sinne und seiner Vision einer humanistischen Einheitsschule abgesehen, liegen die pädagogischen Binnenverhältnisse in der Zivilgesellschaft und die Rolle der Intellektuellen darin als pädagogisch konnotierte Eckpunkte des gesamten Komplexes der Hegemonietheorie auf der Hand, ebenso wie Fragen der Ideologiekritik in Zusammenhang mit dem Alltagsverstand und individueller wie kollektiver Bewusstseinsbildung. Obwohl all dies schon mehrfach in unterschiedlichen Perspektiven aufbereitet und analysiert wurde (vgl. etwa Bernhard 2005; Merckens 2004, 2007; Niggemann 2016; Pohn-Lauggas 2020; Sternfeld 2009), kamen dabei im engeren Sinne ‚kulturelle‘ Aspekte – also konkret Kunst und noch konkreter Literatur – nur selten oder am Rande in den Blick, wiewohl ihre tragende Funktion im Gebäude der Hegemonietheorie längst bekannt (und analysiert worden) ist. Im vorliegenden Beitrag werde ich die Auseinandersetzung mit Gramscis pädagogischem Denken um diesen Aspekt bereichern und zeigen, wie „der fortschreitende Erwerb des Bewusstseins der eigenen geschichtlichen Persönlichkeit“ (Gramsci 1991 ff., S. 374, H3 §49), um den es dabei geht, auch mit der Aneignung eines kulturellen Kanons in Zusammenhang steht. Dass dieser Kanon durchaus ein bürgerlicher sein kann, werde ich an den Beispielen Dante Alighieri und Leo Tolstoi zeigen; zuvor aber lohnt ein Blick auf die pädagogischen Aspekte von Gramscis Schriften zur Literatur und deren evidente Verwobenheit mit der Theorie des Alltagsverstandes. Denn wie bei dessen Entwicklung zur Kritikfähigkeit geht es bei der Herausbildung der Fertigkeit, sich Kunst und Literatur ebenso kritisch

anzueignen, um nichts Geringeres als um die Arbeit an der Hegemoniefähigkeit der Subalternen.

1. Geist der Abspaltung

Um dies nachvollziehen zu können, muss zunächst in Erinnerung gerufen werden, dass das (von Gramsci im Übrigen de facto nie substantiviert gebrauchte) Attribut der Subalternität keineswegs ein statisches ist. Im 25. Gefängnisheft, das der „Geschichte der subalternen gesellschaftlichen Gruppen“ gewidmet ist, hebt Gramsci hervor, wie verwoben diese Geschichte mit jener der Zivilgesellschaft ist. Aus diesem Grund plädiert er dafür, die einzelnen, voneinander zu unterscheidenden Phasen in der Entwicklung der subalternen Gruppen genau zu analysieren, von ihrer Entstehung aufgrund bestimmter gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen über ihre zunehmende politische Formierung bis hin zur völligen Selbständigkeit (Gramsci 1991 ff., S. 2195, H25 § 5). Der Fokus einer solchen Untersuchung liegt auf der „Entwicklung dieser Kräfte der Erneuerung“ hin zu ihrer Geschichtsmächtigkeit. Dabei müsse man, so Gramsci, „jede Äußerung des Sorelschen ‚Geistes der Abspaltung‘ bemerken“ (Gramsci 1991 ff., S. 2195, H25 § 5). Dies ist womöglich erklärungsbedürftig.

Der „Geist der Abspaltung“ ist ein Schlüsselbegriff in der Hegemonietheorie dort, wo es um die Möglichkeit des Eingriffs in hegemoniale Deutungsmuster der Herrschenden geht, also um „jenes Ensemble von Meinungen, die kollektiv, ein gesellschaftliches Element und eine gesellschaftliche Kraft geworden sind“ (Gramsci 1991 ff., S. 1402, H11 § 15). Dieser Eingriff setzt „eine komplexe ideologische Arbeit“ voraus, die ihrerseits verbunden ist mit einer „Untersuchung darüber, wie die ideologische Struktur einer herrschenden Klasse tatsächlich organisiert ist“ (Gramsci 1991 ff., S. 373 f., H3 § 49). Dieser Struktur rechnet Gramsci bekanntermaßen die Presse zu, das Verlagswesen und Zeitschriften im Allgemeinen, aber darüber hinaus eben alles, was direkt oder indirekt Einfluss auf die öffentliche Meinung hat, also auch Bibliotheken, Schulen, Vereine, und nicht zuletzt die Kirche usw. Was nun lässt sich aber „diesem phantastischen Komplex von Schützengräben und Befestigungen“ entgegensetzen (ebd., S. 374)? Eben der Geist der Abspaltung, „das heißt der fortschreitende Erwerb des Bewusstseins der eigenen geschichtlichen Persönlichkeit, ein Geist der Abspaltung, der bestrebt sein muss, sich von der protagonistischen Klasse auf die potentiellen verbündeten Klassen auszuweiten“ (ebd.). So hat der Geist der Abspaltung also eine Bedeutung, die über die rein aufklärerische Kritik am ideologischen Komplex hinausgeht: Es geht um Unabhängigkeit und Unterscheidungsfähigkeit und damit um nichts weniger als um ein Element in der Entwicklung eines Klassenbewusstseins an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Die ideologische Kritik

ist kein Selbstzweck, sondern es gilt sie zu überprüfen hinsichtlich ihres Beitrags, „auf der eigenen Seite den Geist der Unterscheidung und des Bruchs¹ aufrechtzuerhalten und zu stärken“ (Gramsci 1991 ff., S. 1403, H11 § 15).

Bewusstsein und intellektuelle Mündigkeit gehen beim Geist der Abspaltung also Hand in Hand, und das führt uns nun auf das Terrain der Bildungsthematik, denn „Mündigkeit wird nur in dem Maße realisierbar, wie Bildung die spontane Philosophie [des Alltagsverständes, Anm. IPL] zu einem kritischen Bewusstsein umzuarbeiten in der Lage ist“ (Bernhard 2005, S. 236). Um die oft bemühte Metapher des Ferments aufzugreifen, ist also Bildung für die Subalternen ein Ferment des Geistes der Abspaltung auf ihrem Weg zur Hegemoniefähigkeit:

„Der Geist der Abspaltung, den die subalternen Gruppen der gesellschaftlich herrschenden und führenden Elite entgegensetzen können, setzt Mündigkeit nicht nur bei einer begrenzten Avantgarde von Intellektuellen voraus, sondern den Erwerb eines sich von der etablierten Hegemonie emanzipierenden Bewusstseins jedes einzelnen Individuums“ (ebd., S. 239, Zitat korr.).

Der Entwicklungsprozess einer intellektuellen Elite ist für Gramsci mit jenem der breiten Massen dialektisch verbunden, denn „jeder Sprung zu einer neuen ‚Ausdehnung‘ und Komplexität der Intellektuellenschicht ist an eine entsprechende Bewegung der Masse von Einfachen gebunden, die zu höheren Kultur-niveaus aufsteigt“ (Gramsci 1991 ff., S. 1385, H11 § 12). Diesen Aufstieg möchte ich nun auf dem Feld der Kultur in den Blick nehmen, auch wenn der Kulturbegriff in diesem Zitat in seiner gesellschaftlichen und damit politischen Fassung über ein traditionelles Verständnis freilich weit hinausgeht (vgl. grundlegend W.F. Haug 2011), was im Übrigen auch daran sichtbar wird, dass der Schlüsselparagraph in den Gefängnisheften zum „Geist der Abspaltung“ seinerseits just mit „Kulturthemen“ überschrieben ist (Gramsci 1991 ff., S. 373, H3 § 49).

2. Literatur und Kultur

Schon in den ersten Entwürfen seiner Arbeitsvorhaben, die Gramsci im Gefängnis formuliert, wird deutlich, dass literarischen Themen – im engeren wie im weiteren Sinn – ein zentraler Stellenwert zukommen wird: In einem berühmten Brief aus dem Frühjahr 1927 bekennt er, zunächst „an vier Themen gedacht“ zu haben (Gramsci 2008, S. 92), die seine Hefte füllen könnten, und zwar an eine Geschichte

1 Im italienischen Original lautet die Formulierung allerdings „spirito di distinzione e di scissione“ (Gramsci 1975a, S. 1406); *spirito di scissione* ist der Geist der Abspaltung und wurde in der deutschen Ausgabe der Gefängnishefte auch so übersetzt – außer eben an dieser einen Stelle, weswegen also „Geist des Bruchs“ als Synonym von Geist der Abspaltung zu lesen ist.

der Intellektuellen, eine Studie zur komparativen Linguistik, eine zum Theater Pirandellos sowie einen Essay über den Groschenroman und den popularen² Literaturkonsum. Zwischen diesen Themen bestehe „eine Gleichartigkeit“ (ebd., S. 94), ein innerer Zusammenhang, der es notwendig macht, ‚kulturelle‘ Themen von literarischen, also künstlerischen genau zu unterscheiden. Sich zum Beispiel zu fragen, was in der Literatur dargestellt wird, ob sie etwa „mehr oder weniger treffend die Eigenheiten eines bestimmten sozialen Milieus zusammenzufassen“ vermag, heißt für Gramsci, „die künstlerische Frage nicht einmal zu streifen“, denn dies

„gehört zur Kritik der Gewohnheit, zum Kampf für die Zerstörung gewisser Auffassungsweisen und Überzeugungen und Standpunkte, um andere hervorzubringen und zu erwecken: aber es ist keine künstlerische Kritik und kann nicht als solche auftreten. Es ist Kampf für eine neue Kultur“ (Gramsci 1991 ff., S. 464, H4 § 5).

Betrachtungen zur Literatur werden in den Gefängnisheften also konsequent unterschieden von jenen zur Kultur. Schlägt man das erste Heft auf, so findet man ein Arbeitsprogramm, das vorsieht, die Fragen der Intellektuellen und der Literatur in getrennten Abschnitten zu behandeln. Diese Unterscheidung kehrt wieder in jener von Kultur und Kunst: Kultur ist der Ort des Gesellschaftlichen, des Politischen, des Ideologischen, Kunst ist der (methodologisch) abgegrenzte Ort des Ästhetischen.³

Gramsci war einer der besten Kenner des Buchmarktes und der Zeitschriftenlandschaft der 1920er und frühen 1930er Jahre in Italien, er setzte sich – auch hier Vordenker zeitgenössischer Kulturwissenschaften – mit Popularliteratur, Zeitungen und Fortsetzungsromanen, volkstümlicher, Kriminal- und Abenteuerliteratur auseinander. Er fragt nach den Gründen für ihre Verbreitung: „Welche Bedürfnisse befriedigt sie? Auf welche Erwartungen geht sie ein?“ (Gramsci 2008, S. 235) Dieses soziologische Interesse führt er sehr wohl mit ästhetischen Problemstellungen zusammen, und in dieser Verbindung liegt auch der politische Kern dessen, was Gramsci zum Feld der Literatur erarbeitet hat: Mit „kaum einer anderen Themengruppe hat Gramsci sich in den *Gefängnisheften* so ausgiebig befasst wie mit dem, was man das Politische der Literatur nennen kann“ (W.F. Haug 2006, S. 158). Eine Schlüsselrolle dabei kommt der Literaturkritik zu, der das ganze thematische Heft 23 gewidmet ist, in welchem Gramsci für einen neuen „Typus von

2 Mit dem Begriff des Popularen wird der Tatsache Rechnung getragen, dass die Übersetzung des italienischen *popolare* mit „populär“ eine unzulässige Verengung, vielfach auch eine Verfälschung wäre, nicht zuletzt dort, wo es gerade nicht um das Volksnahe geht oder darum, was den Massen eingängig ist, sondern um das Volk selbst. Der Begriff des Popularen lässt diese Interpretation offen (vgl. Bochmann 1991, S. 20).

3 Vgl. einführend meine Einleitung in Gramsci [1929 ff.] 2012, S. 10 ff. Eine exzellente Einbettung von Gramscis Betrachtungen zur Kunst in den Kontext materialistischer Praxistheorie findet sich aktuell in Kastner 2019, S. 173 ff.

Literaturkritik“ eintritt: eine Kritik, die „kämpferisch“ ist, „nicht ‚kalt‘ ästhetisch“, sondern „die Kritik einer Periode kultureller Kämpfe, von Gegensätzen zwischen antagonistischen Lebensauffassungen“ (Gramsci 1991 ff., S. 2107 f., H23 §3). In einer solchen Kritik würde „der Kampf für eine neue Kultur [...], die Kritik der Gewohnheit, der Gefühle und der Auffassungen von der Welt mit der ästhetischen oder rein künstlerischen Kritik“ verschmolzen (ebd., S. 2108).

Allerdings: Wie schon in den oben angesprochenen „Bedürfnissen“ und „Erwartungen“ der Menschen kommt hier in den „Auffassungen“ ausdrücklich der Alltagsverstand ins Spiel, und mit den „Gegensätzen zwischen antagonistischen Lebensauffassungen“ der Geist der Abspaltung. Gramscis Theorie des *senso comune* kann hier nicht rekapituliert werden (vgl. Hirschfeld 2015, S. 13–71), entscheidend ist im vorliegenden Zusammenhang jedoch ihre Verbindung zur Literatur.

3. Empfindungsstrukturen

Hier lohnt ein kleiner Exkurs zu den britischen Cultural Studies. Ich habe an anderer Stelle die Verwandtschaft von Gramscis Konzept des Alltagsverstands mit Raymond Williams' schillerndem Begriff der Gefühls- bzw. Empfindungsstrukturen (*structures of feeling*) bereits erörtert (Pohn-Lauggas 2007, 2017) und möchte letzteren im pädagogischen Zusammenhang in Erinnerung bringen. Das Schillernde an diesem Begriff verdient insofern Beachtung, als er nicht von Beginn an diesen ideologietheoretischen Fokus hatte, mit dem Williams ihn nachhaltig in die Geschichte der Kulturtheorie eingeschrieben hat, sondern er seine erste Verwendung im genuin literaturwissenschaftlichen Zusammenhang findet.⁴ Seine „leitende Idee“ ist zunächst

„die eines gemeinsamen Sets von Denk- und Fühlweisen, die ein regelmäßiges Muster zeigen und die ganze Lebensweise, die gelebte Kultur einer Epoche, Klasse oder Gruppe beinhalten, formen beziehungsweise von ihnen geformt werden“ (Horak 2006, S. 214).

Das Feld ist also ein breites: „In einem gewissen Sinn“, schreibt Williams 1961 in *The Long Revolution*, „ist die Gefühlsstruktur die Kultur einer Periode, das lebendige Ergebnis aller Elemente der allgemeinen Organisation“ (1977b, S. 51). So kann das Konzept auch als Antwort auf die die Ideologietheorien durchziehende Frage nach den Grundlagen der „Wirkungsweise des Ideologischen“ betrachtet werden, analog also zu den „objektiven Gedankenformen“ bei Karl Marx oder dem „imaginären Verhältnis der Menschen zu ihren Existenzbedingungen“ bei

4 Zur theoretischen Tragweite von Williams' Reformulierungen des Begriffes siehe Pohn-Lauggas 2013, S. 160 ff., worauf sich auch dessen nun folgende Beschreibung stützt.

Louis Althusser (Rehmann 2008, S. 129). Doch anders als dort sieht Williams die Grundlage hierfür in der individuellen Erfahrung (*experience*), die im Alltag geprägt wird. In *Marxism and Literature* bringt er sein Konzept später (Williams 1977a) ausdrücklich gegen das marxistische Ideologieverständnis in Stellung, das den Fehler mache, sämtliche kulturelle Artikulationen für rückbindbar an einen (ideologischen) Überbau zu halten, statt die auf individueller Ebene prozesshaft, dynamisch im Alltag gelebte Umsetzung von Meinungen und Werten in den Blick zu nehmen.

Worauf ich aber aufmerksam machen möchte, ist der Umstand, dass für den Literaturwissenschaftler Williams diese Strukturen an keinem anderen Ort so sichtbar werden wie auf der Ebene, die er die „dokumentarische Ebene“ der Kultur nennt: im Kunstwerk, in der Literatur, im Drama (vgl. Birrento 2010). In den Gründungsjahren der Cultural Studies – lange vor Williams’ Gramsci-Lektüre somit – bezieht sich der Begriff in seinen ersten Ausformulierungen allerdings tatsächlich noch auf das Funktionieren des literarischen Textes, auf „affektive Homologien“ (Grossberg 2012, S. 348), welche die literarische Kommunikation, das Wirken des Textes erst ermöglichen. Doch im späteren Werk verweist das Konzept „auf die notwendige Lücke zwischen dem Gewussten und dem Wissbaren, Erfahrung und dem Diskursiven, dem Gelebten und Artikulation, die Lücke, die der Ort von Emergenz und Kreativität ist“ (ebd., S. 348 f.). Von dieser Emergenz aus sehen wir hinüber zu Gramscis Geist der Abspaltung, so wie sich das Dreieck aus Kultur, ihrer dokumentarischen Ebene und Empfindungsstruktur über das in den Gefängnisschriften aufgezugene aus Kultur, Literatur und Alltagsverstand legen lässt: „Die Gefühlsstruktur macht [...] aus dem kulturellen Text einen Mikrokosmos des Ganzen – um die Welt in einem Sandkorn zu sehn“ (Grossberg 2017, S. 39). Auf den Umstand, dass *in* dieser Welt auch bei Williams pädagogische Prozesse eine zentrale Rolle spielen, sein kultureller Materialismus an sich pädagogisch angelegt ist, kann hier nur verwiesen werden (vgl. etwa Dix 2010). Für die im vorliegenden Zusammenhang wesentlichen pädagogischen Perspektiven im Anschluss an Gramsci begnüge ich mich mit der Ergänzung des bereits an mehreren Stellen Thematisierten: Die Empfindungsstrukturen bei Williams ebenso wie der Alltagsverstand bei Gramsci müssen nicht erst mit der Literatur und ihrer Aneignung als Teil jener Alltagspraxis in Verbindung gebracht werden, an der für Gramsci „Wissens- und Lernformen“ auszurichten sind (Merkens 2004, S. 12), sondern beide Konzepte sind schon in ihrer Anlage mit der Aneignung von Literatur verknüpft.

4. Alltagsverstand und Lesen

Gramsci bleibt bei der berühmten Feststellung, dass in einem gewissen Sinne „alle Menschen Philosophen sind“ (Gramsci 1991 ff., S. 1056, H8 §204),

bekanntlich nicht stehen. Den Alltagsverstand als populäre Philosophie gilt es zu entwickeln, indem man an sein kritisches Potenzial anschließt und ihn damit selbst kritisch macht. Die organischen Intellektuellen unterstützen das individuelle Kohärenzstreben der Subjekte, und hierbei handelt es sich auch um eine Frage der Übersetzung und der Vermittlung, somit der Bildungsarbeit (vgl. ausführlicher Pohn-Lauggas 2020). Sie soll den Einzelnen den Weg ebnen zu einem Umgang mit der Notwendigkeit, sich in einer sich wandelnden sozialen Welt zurechtzufinden, also damit umzugehen, „dass gerade durch die Tatsache des antagonistischen Werdens von Gesellschaft, des stetigen sich Veränderns der Arbeits- und Lebensweisen alle Individuen permanent zu intellektueller Kohärenzarbeit aufgefordert sind“ (Merkens 2007, S. 171, Herv. i. O.). Geschärft werden soll die Fähigkeit, nicht nur die populäre Philosophie selbst, sondern vielmehr „die gesamte bisherige Philosophie zu kritisieren, insofern sie verfestigte Schichtungen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1376, H11 § 12) im Alltagsverstand hinterlassen hat. Der Kritikfähigkeit voraus geht die Einsicht, „Produkt des bislang abgelaufenen Geschichtsprozesses [zu sein], der in einem selbst eine Unendlichkeit von Spuren hinterlassen hat“, von denen es ein „Inventar [...] zu erstellen“ gilt (ebd.). Dieses Bewusstsein ist Voraussetzung von Kritik, die ihrerseits ein „Sich-Zusammen-Nehmen zur Handlungsfähigkeit“ (W.F. Haug 2006, S. 26) erst ermöglicht.

Dieser Blick auf die Geschichte lässt Assoziationen mit dem „lesenden Arbeiter“ zu. Einerseits mit jenem in Bertolt Brechts Gedicht über die *Fragen eines lesenden Arbeiters* (1935) angesichts der vielen historischen „Berichte“: „Jede Seite ein Sieg. / Wer kochte den Siegeschmaus? / Alle zehn Jahre ein großer Mann. / Wer bezahlte die Spesen?“ (Brecht [1935] 1995, S. 409). Vordergründig wird hier die Geschichtsschreibung aus Sicht der Herrschenden kritisiert; mit dem Lesen des Arbeiters wird aber auch die Aneignung kultureller Kompetenzen paradigmatisch zum Thema gemacht: Sie ist unverzichtbarer Teil des politischen Kampfes, will man seine Lebensverhältnisse kritisch begreifen und den oft zitierten „Pessimismus des Verstandes“ schärfen (Gramsci 1991 ff., S. 1117, H9 § 60). Bildungsprozesse führen so zur „Kunst, die richtigen Fragen zu stellen und im Material der traditionellen Geschichtsbetrachtung die Spuren der eigenen Geschichte und Wirksamkeit zu entdecken“ (Jehle 2012, Sp. 1000).

„Lesende Arbeiter“ finden wir aber auch in der *Ästhetik des Widerstands* des Gramsci-Lesers Peter Weiss: Sie lesen die Werke der bildenden Kunst und verschaffen sich damit Einblick in die Verhältnisse. Die Ergründung des eigenen Standpunkts erfolgt über die Aneignung von Kunst, und dabei geht es um nicht weniger als um eine „Aneignung der Vergangenheit, um Begriffe, um Kultur vom eigenen (Klassen-)Standpunkt“ (F. Haug 2012, Sp. 1123). Peter Weiss schreibt seine „Erzählung als Selbstbildung in der Bewegung“ (ebd.). Zu Recht berühmt ist allein der Einstieg in den Roman, in dem drei junge Arbeiter den Pergamonalter studieren, auf dessen Fries zu sehen ist, wie die mythologischen

Giganten nach ihrem frevelnden Aufbegehren von den olympischen Göttern besiegt werden – berühmt nicht zuletzt für seine detailreiche Darstellung der Körper, „ineinander verschlungen oder zu Fragmenten zersprengt“: das „Spiel der Muskeln und Sehnen, Streitpferde in gestrafftem Geschirr“, aber auch „zotige Jagdhunde, die Mäuler verbissen in Lenden und Nacken“, sowie ein „vorstürzender Löwe, eine Kriegerin schützend, mit der Pranke ausholend zum Schlag“ (Weiss [1975] 2005, S. 9). Die Protagonisten erkennen im Hingemetzel der Aufständischen ein Sinnbild für den Kampf zwischen Herrschaft und Knechtschaft und in den Giganten die Proletarier, die sich gegen ihre Unterdrückung wehren. Sie erkennen aber auch den Klassenstandpunkt ihres eigenen Betrachtens:

„Die Eingeweihten, die Spezialisten sprachen von Kunst, sie priesen die Harmonie der Bewegung, das Ineinandergreifen der Gesten, die anderen aber, die nicht einmal den Begriff der Bildung kannten, starrten verstohlen in die aufgerissnen Rachen, spürten den Schlag der Pranke im eigenen Fleisch. Genuss vermittelte das Werk Privilegierten, ein Abgetrenntsein unter strengem hierarchischem Gesetz ahnten die andern“ (ebd., S. 12).

Um die Überwindung genau dieses Abgetrenntseins geht es auch Gramsci. Denn das hegemoniale Ringen auf der Ebene des Alltagsverstands ist ein „notwendiges Moment der Umwälzung der Praxis, die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig zu machen, eine Hegemonie zu zerstören und eine andere zu schaffen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1325, H10.II § 41.XII). Diese intellektuelle Unabhängigkeit wird auch auf dem Feld der Literatur erlangt, wie ich abschließend an zwei Beispielen zeigen möchte.

5. Hochkultur und Subalterne

Das erste führt uns abermals weit in der Zeit zurück, diesmal bis ins Mittelalter: Anfang des 14. Jahrhunderts verfasste Dante Alighieri *Die Göttliche Komödie*, den Gründungstext, wenn man so will, der italienischen Literatur, jedenfalls aber ihr unübertroffenes, über dem bürgerlichen Kanon thronendes Meisterwerk. Im Sommer 1929 macht Gramsci im 10. Gesang der *Hölle* „eine kleine Entdeckung“, die er „für interessant“ hält (Gramsci 2008, S. 251). Diese „Entdeckung“ arbeitet er in einem eigenen, mit „Der zehnte Gesang der Hölle“ überschriebenen Abschnitt des vierten Gefängnisheftes ausführlich aus (vgl. Gramsci [1929 ff.] 2012, S. 59 ff.). Es würde hier zu weit führen, sich mit dieser Entdeckung im Detail zu befassen⁵ – als Fazit möge genügen, dass Gramsci in seiner Auseinandersetzung

5 Ich darf verweisen auf Pohn-Lauggas 2013, S. 88 ff.

eine Grundfrage der literarischen Ästhetik berührt, nämlich jene des Verhältnisses von Struktur und Poesie. Und zwar in ketzerischer Weise, denn er unternimmt unter diesem Gesichtspunkt eine völlige Neubewertung dieses Gesanges, die der zu seiner Zeit gültigen diametral entgegensteht. Das Explosive daran: Er legt sich so mit Benedetto Croce an, dem bürgerlichen philosophischen Überwarter seiner Zeit, hier aber nicht auf dem vertrauten Terrain der Geschichtsphilosophie, sondern im Allerheiligsten der bürgerlichen Hochkultur Italiens, in der Dante-Exegese. Indem er der Struktur dieses komplexen Gesanges poetischen Wert zuerkennt, hinterfragt er das kanonische Paradigma idealistischer Ästhetik, für welches Croce mit seinem ganzen intellektuellen Gewicht steht und wonach „Gerüst und Dichtung“ stets streng zu unterscheiden sind.

Wenn wir an dieser Stelle den im engeren Sinne literaturtheoretischen Gehalt dieser Auseinandersetzung vernachlässigen können, so nicht den Umstand, dass Gramsci damit die Klängen mit einem der wichtigsten, genuin organischen Intellektuellen der Bourgeoisie kreuzt. Er tritt den Beweis an, dass das Proletariat seine eigenen Intellektuellen hervorbringen kann, die in der Lage sind, es mit jenen der Bourgeoisie aufzunehmen – auch und gerade auf deren Terrain! Gramscis soziologisches Interesse an der Kunst mag der Idealist Croce zwar ohnehin nicht geteilt haben; dass es aber einem „dreifachen oder vierfachen Provinzler“, der ein junger Sarde“, so Gramsci, „vom Anfang des Jahrhunderts gewiss war“ (Gramsci 1991 ff., S. 1736, H15 § 19), gelingt, auf dieser formalen Ebene aus dem „ästhetischen Gesichtskreis von Croce“ herauszutreten (Musolino 1977, S. 35), ist im Grunde unerhört – und verweist auf einen Schritt auf dem eingangs angesprochenen Weg der subalternen Gruppen zu ihrer, hier intellektuellen, Selbständigkeit: „Die Befreiung aus Unterdrückung hat die ‚von unten‘ angeeignete Kunst auf ihrer Seite“ (Jehle 2012, Sp. 1000).

Für das zweite Beispiel sei in Erinnerung gerufen, dass der Subalternen-Begriff bei Gramsci unterschiedliche Nuancen hat: Er kommt zur Anwendung als soziologischer Terminus (die „subalternen Gruppen“), bezeichnet den Status einer Gruppe im hegemonialen Prozess (das Proletariat im Ringen um Hegemonie), kann aber auch für eine davon unabhängige, individuelle Eigenschaft, eine Haltung stehen (vgl. Pohn-Lauggas 2023, S. 16 ff.). Bei der Klärung dieses dritten, seltener beachteten Aspekts von Subalternität ist eine Episode hilfreich, die uns just wieder auf das Feld der Literatur führt, auf die Aneignung bürgerlicher Kunst. Hier nun geht es um Tolstoi, der neben Dante, William Shakespeare, Honoré de Balzac und Fjodor Michailowitsch Dostojewski den auf den ersten Blick wenig originellen Kanon der von Gramsci hochgeschätzten Weltliteratur vervollständigt.

Im Mittelpunkt des Interesses steht aber ohnehin das politische, sprich hegemonietheoretische Anliegen, zu einer Aussage und Einschätzung zu einem solchen Kanon überhaupt erst zu gelangen. Das kritische Lesen muss erworben werden, wie Gramsci seine in der Sowjetunion lebende Frau Julia Schucht in

einem Brief aus dem Sommer 1933 wissen lässt. Diese hatte sich ihm gegenüber zu Leo Tolstoi (und zu Leonardo da Vincis *Abendmahl*) geäußert, was Gramsci unfreundlich abtut, denn ihm scheint, so schreibt er seiner Frau, „dass Du Dich (und nicht nur bei diesem Thema) *in die Rolle des Untergebenen* und nicht des Führenden begibst“ (Gramsci 1994, S. 133, Herv. IPL). Im Original heißt die Stelle allerdings „nella posizione del subalterno“ (Gramsci 1975b, S. 738), es war also keine gute Entscheidung, diesen Schlüsselbegriff in der deutschen Briefe-Ausgabe mit „Untergebenen“ zu übersetzen. Denn gemeint ist, Julia Schucht begeben sich in Gramscis Augen

„nicht in die Rolle dessen, der imstande ist, Ideologien historisch zu kritisieren, indem er sie beherrscht, erklärt und als eine historische Notwendigkeit früherer Zeiten begründet, sondern als jemand, der sich von einer bestimmten Gefühlswelt angezogen oder zurückgestoßen fühlt, sobald er mit ihr in Kontakt kommt, dabei aber stets im Bereich von Gefühl und spontaner Leidenschaft verbleibt“ (ebd.).

Eine subalterne Haltung ist also davon gekennzeichnet, dass sie sich von der Unmittelbarkeit künstlerisch dargebrachter Gefühlswelten nicht distanziert, um sie (ideologie-)kritisch zu analysieren. Wenn man über den nicht zuletzt aus einer Genderperspektive fragwürdigen Gestus dieses Briefes hinwegsieht, wird eine ganz zentrale Botschaft für den Zusammenhang hier erkennbar: Solange das Proletariat sich nicht in die Lage bringt, ‚hohe‘ Literatur ästhetisch, vor allem aber kritisch zu begreifen, wird es sich aus seiner subalternen Position nicht befreien.

Die Subalternen können nicht hegemoniefähig werden, wenn sie nicht imstande sind, sich ästhetisch und kritisch etwa mit einem Johann Wolfgang von Goethe zu befassen. In Abwandlung eines bekannten Kalauers:⁶ Die „robuste Kette von Festungen und Kasematten“ der Zivilgesellschaft (Gramsci 1991 ff., S. 874, H7 § 16) erobert man durchaus mit *der*, aber auch mit *dem Faust* in der Tasche.

Literatur

- Anglani, Bartolo (1999): *Egemonia e poesia. Gramsci: l'arte, la letteratura*. Lecce: Piero Manni.
- Bernhard, Armin (2005): *Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells*. Hamburg: Argument.
- Birrento, Ana Clara (2010): *Raymond Williams: reading novels as knowable communities*. In: Seidl, Monika/Horak, Roman/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): *About Raymond Williams*. New York: Routledge, S. 165–176.
- Bochmann, Klaus (1991): *Editorische Vorbemerkung*. In: Gramsci, Antonio: *Gefängnishefte*, Bd. 1. Hamburg: Argument, S. 14–20.

6 In Bezug auf Gramsci etwa in Anschlag gebracht von Anglani 1999, S. 123.

- Brecht, Bertolt [1935] (1995): Fragen eines lesenden Arbeiters. In: Werke, Bd. 18, Prosa 3. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 409.
- Dix, Hywel Rowland (2010): The pedagogy of cultural materialism: Paolo Freire and Raymond Williams. In: Seidl, Monika/Horak, Roman/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): About Raymond Williams. New York: Routledge, S. 81–93.
- Gramsci, Antonio [1929 ff.] (1975a): Quaderni del carcere. Edizione critica a cura di Valentino Geratana. Turin: Einaudi.
- Gramsci, Antonio [1926 ff.] (1975b): Lettere dal carcere. Turin: Einaudi.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe in 10 Bänden. Hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (1994): Gefängnisbriefe I. Briefwechsel mit Giulia Schucht, hg. v. Ursula Apitzsch, Peter Kammerer, Aldo Natoli und Mimma Paulesu Quercioli. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (2008): Gefängnisbriefe II. Briefwechsel mit Tatjana Schucht 1926–1930. Hrsg. v. Ursula Apitzsch, Peter Kammerer und Aldo Natoli. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio [1929 ff.] (2012): Literatur und Kultur, hg. im Auftrag des Instituts für kritische Theorie von Ingo [Pohn-]Lauggas. Hamburg: Argument.
- Grossberg, Lawrence (2012): Cultural Studies – Zukunftsform. Wien: Löcker.
- Grossberg, Lawrence (2017): Raymond Williams und die fehlende Moderne. In: Horak, Roman/Pohn-Lauggas, Ingo/Seidl, Monika: Über Raymond Williams. Annäherungen, Positionen, Ausblicke. Hamburg: Argument, S. 36–55.
- Haug, Frigga (2012): Linie Luxemburg-Gramsci. In: Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 8/I. Hamburg: Argument, Sp. 1122–1152.
- Haug, Wolfgang Fritz (2006): Philosophieren mit Brecht und Gramsci. Hamburg: Argument.
- Haug, Wolfgang Fritz (2011): Die kulturelle Unterscheidung. Elemente einer Philosophie des Kulturellen. Hamburg: Argument.
- Hirschfeld, Uwe (2015): Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie. Hamburg: Argument.
- Horak, Roman (2006): Raymond Williams (1921–1988). Von der literarischen Kulturkritik zum kulturellen Materialismus. In: Hofmann, Martin Ludwig/Korta, Tobias F./Niekisch, Sibylle (Hrsg.): Culture Club II. Klassiker der Kulturtheorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 204–225.
- Jehle, Peter (2012): Lesende Arbeiter. In: Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 8/I. Hamburg: Argument, Sp. 1000–1019.
- Kastner, Jens (2019): Die Linke und die Kunst. Ein Überblick. Münster: Unrast.
- Merkens, Andreas (2004): Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis. In: Gramsci, Antonio: Erziehung und Bildung (Gramsci-Reader). Hamburg: Argument, S. 15–46.
- Merkens, Andreas (2007): Die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig machen. Gegenhegemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci. In: Merckens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Hamburg: Argument, S. 157–174.
- Niggemann, Janek (2016): Wozu brauchen die das? Bildung als gelebte Philosophie der Praxis. In: Geuenich, Stephan/Krenz-Dewe, Daniel/Niggemann, Janek/Pfützner, Robert/Witek, Kathrin (Hrsg.): Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 58–71.
- Musolino, Rocco (1977): Marxismus und Ästhetik in Italien. Dresden: Verlag der Kunst.
- [Pohn-]Lauggas, Ingo (2007): Empfindungsstrukturen und Alltagsverstand. Implikationen der materialistischen Kulturbegriffe von Gramsci und Raymond Williams. In: Merckens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Hamburg: Argument, S. 85–97.
- [Pohn-]Lauggas, Ingo (2013): Hegemonie, Kunst und Literatur. Ästhetik und Politik bei Gramsci und Williams. Wien: Löcker.
- Pohn-Lauggas, Ingo (2017): Die Politik des Kulturellen in Raymond Williams' Soziologie der Kultur. In: Horak, Roman/Pohn-Lauggas, Ingo/Seidl, Monika (Hrsg.): Über Raymond Williams. Annäherungen, Positionen, Ausblicke. Hamburg: Argument, S. 86–96.

- Pohn-Lauggas, Ingo (2020): Die Verhandlung demokratischer Werte als Kohärenzpraxis. Ein Beispiel für Hegemonie als pädagogisches Verhältnis. In: Rajal, Elke/trafo.K/Marchart, Oliver/Landkammer, Nora/Maier, Carina (Hrsg.): Making Democracy – Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag. Bielefeld: transcript, S. 167–178.
- Pohn-Lauggas, Ingo (2023): Südfrage und Subalterne bei Antonio Gramsci. In: Pohn-Lauggas, Ingo/Assinger, Alexandra (Hrsg.): Antonio Gramsci: Südfrage und Subalterne. Hamburg, Argument, S. 7–23.
- Rehmann, Jan (2008): Einführung in die Ideologietheorie. Hamburg: Argument.
- Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien: Turia + Kant.
- Weiss, Peter [1975] (2005): Die Ästhetik des Widerstands. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Williams, Raymond (1977): Marxism and Literature. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, Raymond [1961] (1977b): Theorien und Verfahren der Kulturanalyse. In: Innovationen. Über den Prozesscharakter von Literatur und Kultur. Hg. und übers. v. H. Gustav Klaus. Frankfurt/Main: Syndikat, S. 45–73.

Das pädagogische Verhältnis in den zeitgenössischen Künsten

Leila Haghighat

Einleitung

Mit Gramsci gedacht übernehmen Museen, Kunstinstitutionen, Biennalen und verschiedenste staatlich geförderte kulturelle Projekte als zivilgesellschaftliche Akteur:innen eine erziehende Funktion, indem sie an der Systematisierung des Alltagsverstands beteiligt sind. Diese Funktion fokussiert sich bei einer Vielzahl von Programmen, die sich an Personen richten, bei denen davon ausgegangen wird, dass sie den Zugang zu Kunst nicht haben, ihn aber benötigen, weil Kunst eben von Kant über Adorno bis Rancière eine emanzipatorische Wirkung zugeschrieben wird. Diese Ansprüche, mit Kunst emanzipatorische Bildung zu betreiben, haben sich seit einigen Jahrzehnten verstärkt in den zeitgenössischen Künsten entwickelt. Dazu gehören Kunstpraktiken mit explizit pädagogischen Zielsetzungen – wie der Kunstvermittlung oder Kulturellen Bildung – ebenso wie Kunstformen, die sich partizipativ ausrichten und sich „sozial engagiert“ zeigen. Aber auch Bildung an sich hat sich seit dem sogenannten *educational turn* zu einem zentralen Thema in den zeitgenössischen Künsten herausgebildet. Seit etwa 2006 ist ein wachsendes Interesse für das Pädagogische in der Kunstwelt auszumachen (Graham/Graziano/Kelly 2016, S. 29).

Sowohl die Kunstvermittlung, die sich zunehmend als kulturpolitische Strategie entwickelt, als auch eine soziale Praxis in den Künsten¹ bewegen sich dabei seit einigen Jahren immer mehr in den *Mainstream*. Während erstere auf eine emanzipatorische – aber auch versteckte zivilisierende und befriedende² – Wirkung zielen, sucht die partizipative Kunst, die Aufmerksamkeit auf soziale

1 Damit ist eine Kunstpraxis gemeint, die nicht nur von den Individuen der als solche anerkannten Künstler:innen ausgeht, sondern in einem sozialen, gemeinschaftlichen Setting eingebettet ist und auch „Nicht-Künstler:innen“ miteinbezieht.

2 So geht es in der Vermittlung von Kunst nicht nur um ihre Inhalte, sondern – mit Bourdieu gesprochen – auch um Habitus und Körperwissen, also um ein ‚richtiges‘ Verhalten in einem Kunstraum (vgl. Marchart 2008, S. 78). Historisch ist dies schon am Versuch der Disziplinierung der Arbeiter:innenklasse abzulesen, bei Besuchen der Weltausstellung die *spitting habit* abzuerziehen (ebd.). Aber auch die Vermittlung gesellschaftlicher Werte ist ein viel genanntes Ziel von Kunstvermittlung bzw. Kulturelle Bildung (vgl. etwa Fietz 2019). Hier lässt sich mit der Kritik einer Befriedigung anschließen, da durch Projekte (insbesondere Kultureller Bildung) eine vermeintliche Partizipation und Augenhöhe hergestellt wird, die außerhalb der Projekte nicht existiert. Soziale Ungleichheiten werden sozusagen

Misstände zu lenken³. Der vorliegende Beitrag sucht das Pädagogische in Praxen und Ansprüchen der zeitgenössischen Künste aus einer gramscianischen Perspektive nachzuzeichnen. Schließlich sind Kunst und Kultur im Denken Gramscis wichtige Terrains für politische Auseinandersetzungen, die eng mit seinem Bildungsverständnis zusammenhängen.

1. Wie Kunst bildet

Für Gramsci steht Bildung in ihrem breiteren Sinne im Zentrum seines politischen theoretischen Konzepts der Hegemonie (vgl. etwa Mayo 2014, S. 39). Als Zusammenspiel von Zwang und Konsens, in dem der Konsens überwiegt, ist es das Bilden des Alltagsverständes⁴ und der Anerkennung einer bestimmten Auffassung von Welt sowie einer gesellschaftlichen Ordnung, welche die Hegemonie stützt⁵. Im Alltagsverstand wirken Ideologien als „praktische Konstruktionen und Instrumente politischer Führung“ (Gramsci 1991 ff., S. 457, H4 §11), auf deren Terrain die Menschen ein „Bewusstsein von ihrer gesellschaftlichen Stellung und somit von ihren Aufgaben gewinnen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1325, H10 §12). Ideologien manifestieren sich nicht nur ideell, sondern auch materiell, verwirklichen sich in den menschlichen Praxen und werden in ihren Apparaten wie Schule, Universität, Familie, Museen etc. „organisiert“ (tradiert, gelernt, vermittelt) (vgl. Kim 1995, S. 51; Becker et al. 2013, S. 111). Hier kommt die erzieherische Funktion von zivilgesellschaftlichen Apparaten, zu denen auch Kunst- und Kulturprogramme zählen, zum Tragen. Damit kann das pädagogische Verhältnis in Gramscis Verständnis nicht nur auf die spezifisch schulischen Beziehungen

kulturalisiert, indem man sich ihnen in Kunstprojekten widmet, anstatt sich strukturell mit ihnen auseinanderzusetzen.

- 3 Dies geschieht nicht nur auf der Ebene der staatlich geförderten Kunst und ihren Institutionen, die in diesem Beitrag in den Blick genommen wird, sondern auch im Kunsthandel.
- 4 Der Alltagsverstand ist die zeitlich und räumlich bestimmte „verbreitetste Auffassung vom Leben und vom Menschen“, die „jede soziale Schicht hat“ (Gramsci 1991 ff., S. 2180, H24 §4). Gramsci nennt ihn auch die „Philosophie der Nichtphilosophen“, „die unkritisch von den verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Milieus aufgenommene Weltauffassung, in der sich die moralische Individualität des Durchschnittsmenschen entfaltet“ (Gramsci 1991 ff., S. 1393, H11 §13). Der Alltagsverstand an sich ist unkritisch, da in ihm die „realistischen“ materialistischen Elemente vorherrschen (Gramsci 1991 ff., S. 1394, H24 §4), verfügt aber über einen „gesunden Kern“, den gesunden Menschenverstand, der „es verdient, entwickelt und einheitlich und kohärent gemacht zu werden“ (Gramsci 1991 ff., S. 1379, H11 §12).
- 5 Gramsci erläutert die Produktion von Konsens und Führungsfähigkeit folgendermaßen: „das politische Meisterwerk, kraft dessen es einer bestimmten Klasse gelingt, die Bedingungen ihrer Existenz und ihrer Entwicklung als Klasse als universelles Prinzip, als Weltauffassung, als Religion darzustellen und annehmbar zu machen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1245, H10 §10).

eingegrenzt werden, sondern existiert in der Gesellschaft an und für sich, wie es in einem seiner bekanntesten Aussagen zum Ausdruck kommt: „Jedes Verhältnis von ‚Hegemonie‘ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10 § 3).

Für den Alltagsverstand spielt Kultur, neben Sprache (siehe Khakpour in diesem Band), eine besondere Rolle, da sie die Sphäre ist, in der nicht nur der Alltagsverstand gebildet, sondern auch Subjektivität konstruiert wird (Mouffe 2012, S. 270). Gramscis Kulturbegriff ist weit gefasst (vgl. Lauggas 2012, S. 13; auch Pohn-Lauggas in diesem Band). Er umfasst Auffassungen von Welt, wie das Ästhetische und Künstlerische (Gramsci 1991 ff., S. 2106 ff., H23 § 3) und ist nach Gramsci mit einem „politischem Regime“ gleichzusetzten (Gramsci 1991 ff., S. 1853, H17 § 2). An diesen Stellen wird deutlich, wie wenig sich Kultur von Politik und Pädagogik in Gramscis Denken trennen lässt. Kultur ist für ihn so wenig trennbar von systematischen Machtverhältnissen, wie Politik von der Produktion von Wissen und Identitäten, wie es Henri Giroux (1999, S. 1) hervorhebt. Auch David Forgacs und Geoffrey Nowell-Smith verorten den Begriff „Kultur“ bei Gramsci zwischen Kunst und Bildung sowie Gesellschaft und Politik (1985, S. 13). Gramsci selber spricht auch von einer „Politik der Kultur“ (Gramsci 1991 ff., S. 2113, H23 § 7) oder einer „Politik des Kulturellen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1689, H14 § 65).

Die Künste sind ein gewichtiger und integraler Teil und gleichzeitig ein eigenständiger Aspekt kulturellen Lebens. Gramsci interessiert sich insbesondere für die Wirkung von künstlerischen Formen und Kulturprodukten unter gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. etwa Becker et al. 2013, S. 162). Dabei geht es nicht nur um die dargestellten Weltauffassungen, sondern auch um die künstlerische Form und Ästhetik, die eine starke gesellschaftliche Wirkung haben können (ebd.). Um die eigene Kraft, die künstlerische Formen haben, zu unterstreichen, unternimmt Gramsci zunächst eine analytische Trennung von Form und Inhalt. So stellt er fest, dass Form und Inhalt erst gemeinsam eine Bedeutung annehmen, die eine prozesshafte Einheit bilden (Gramsci 1991 ff., S. 1700 f., H14 § 72). Während der reine Inhalt, so relevant er auch sein mag, alleine noch kein Kunstwerk ausmacht (Gramsci 1991 ff., S. 490, H4 § 33), ist die reine Form im wahrsten Sinne des Wortes inhaltsleer und wird von Gramsci geradezu spöttisch abgelehnt (Gramsci 1991 ff., S. 1700, H14 § 72).

Künstlerische Produktionen vermögen über das gesprochene oder geschriebene Wort hinaus abstrakte Inhalte zu vermitteln, da sie „Gefühle und Leidenschaften“ (Gramsci 1991 ff., S. 490, H4 § 33) transportieren. In Gramscis Überlegungen lassen sich die verschiedenen Eigenschaften von ästhetischer Erfahrung und Erkenntnis⁶ herauslesen, wie sie etwa Gábor Paál (2003) nachgezeichnet hat. Demnach ist ästhetisches Erleben subjektiv, beruht auf Kontextualisierung, ist

6 Aisthesis: sowohl „Wahrnehmung, Erkenntnis“ als auch „sinnliches Empfinden“.

immer an ein Objekt bzw. an einen Inhalt gekoppelt und lässt sich als eine Art Meta-Gefühl charakterisieren: als ein übergeordneter Zustand einer ästhetischen Euphorie, die andere Gefühle, Affekte und Erlebnisse markiert.

Gramsci erfasst, dass Erkenntnis nicht alleine über den Verstand zu erlangen und eine politische Emanzipation nur fühlend-denkend zu realisieren ist, indem er den Zusammenhang zwischen Wissen, Verstehen und Fühlen herstellt: „Der Irrtum der Intellektuellen besteht im Glauben, man können *wissen* ohne zu begreifen und besonders ohne zu fühlen und leidenschaftlich zu sein, [...]“ (Gramsci 1991 ff., S. 490, H4 § 33).

Auch Stuart Hall, dessen Arbeiten und Analysen u. a. von Gramsci inspiriert wurden, bekräftigt, dass in der Kunst insbesondere Dinge gesagt werden können bei denen es um sonst kaum zu verstehende, tiefe Gefühle geht (Hall 2014, S. 203). Dabei wäre die Kunst zwar nicht alles, aber eine Dimension von allem, denn „alles existiert und wird zugleich imaginiert“ (ebd.). Und dieses Imaginierte vermag die Kunst zu „repräsentieren“. In Repräsentationssystemen, als „Systeme von Bedeutungen, durch die wir uns und anderen die Welt darstellen“, wirken die Ideologien, wie es Hall (2004, S. 51) verdeutlicht. Kunst als Repräsentationsform von Subjektivitäten und menschlicher Praxis, ist so gedacht eine Repräsentationsform von Ideologien, die affektiv und intuitiv wirkt. Dies verdeutlicht das Verhältnis von Kunst zum Alltagsverstand. Indem Kunst Weltauffassungen repräsentiert, gestaltet sie den Alltagsverstand mit, und reproduziert wieder Weltauffassungen oder gestaltet sie um.

Über die kulturelle und gefühlsmäßige Welt hinaus schreibt Gramsci Kunstwerken noch „andere ‚historische‘ Elemente“ zu, als das Ensemble von Bildern und Ausdrucksweisen – als nicht verbale Sprache – das einen bestimmten Zeit und einen bestimmten Raum kennzeichnet (Gramsci 1991 ff., S. 490, H6 § 62). Inhalt und Form haben „über eine ästhetische Bedeutung hinaus auch eine ‚historische‘ Bedeutung“, wie Gramsci bemerkt (ebd., S. 1700, H14 § 72).

2. Emanzipatorische Bildung durch Kunst?

Aber Gramsci geht es nicht vorrangig um die Kunst im Sinne eines *l'art pour l'art*, sein Interesse gilt dem Kampf um eine „neue Kultur“, die dann durch eine „neue Kunst“ ausgedrückt werden kann (Gramsci 1991 ff., S. 2111, H23 § 6). Es ist eine kritische und kulturelle Arbeit, die in Gramscis emanzipatorischem Denken zentral ist und in der die Erarbeitung einer eigenen Kultur als einer Auseinandersetzung mit sich und der Welt besteht (Gramsci 1991, S. 12, 26f.). Und so sind seine Überlegungen zu Kunst folgerichtig in ein emanzipatorischen Bildungsstreben eingebettet. Für Gramsci steht immer die soziale Funktion von Kunst im Vordergrund, die niemals außerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse betrachtet werden kann, und deren Aufgabe es ist, eben diese Verhältnisse kritisch zu

bearbeiten, bis hin zur Überwindung der herrschenden Kultur (Manacorda 1991, S. 320).

Eine Veränderung der Verhältnisse – und mithin der hegemonialen Ordnung – muss nach Gramscis Auffassung immer mit einer Veränderung des Menschen selbst einhergehen, einer Selbstbildung, bei der der Mensch nicht nur Objekt, sondern Subjekt ist. Es handelt sich insoweit um eine emanzipatorische Bildung, die auf eine innere wie äußere Selbstbestimmung abzielt, einer Mündigkeit, die mit einer Teilhabe an den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen einhergeht (vgl. Bernhard 2006, S. 12). Am Anfang einer hegemoniethoretischen Praxis steht immer die kritische Auseinandersetzung mit dem Alltagsverständnis, der zentral für den hegemoniebildenden Konsens ist und ein Streben nach einer „höheren Ausarbeitung der eigenen Auffassung des Wirklichen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1384, H6 §62). Dies ist für Gramsci ein explizit politisches Projekt. Wenn er schreibt, dass die Wahl und die Kritik einer Weltauffassung eine politische Tatsache ist, so lässt dies keine andere Deutung zu (Gramsci 1991 ff., S. 1378, H11 §12). In dieser Auseinandersetzung sollen die gegebenen Vorstellungen selbstkritisch hinterfragt werden, um von einer widersprüchlichen zu einer eigenen kohärenten und kritischen Weltauffassung zu kommen. Es ist der affektive-intellektuelle Erkenntnisgewinn über die gegenwärtige historisch gewachsenen und über die mögliche Wirklichkeit, der in den Künsten einen Ausdruck finden und sich gleichzeitig durch sie vollzieht. Hier verdeutlicht sich der Zusammenhang von Kunst und Bildung weiter. Schließlich impliziert Bildung in Gramscis Sinne die intellektuelle Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, die selbst wiederum gelebte Wirklichkeit mitproduziert (vgl. Bernhard 2005, S. 95). Auf dieselbe Weise hat auch Kunst eine Beziehung zum Leben, sie setzt sich mit Gesellschaft auseinander und (re-)produziert sie gleichzeitig, indem sie das Gesellschaftliche im Symbolischen aushandelt.

Kunst vermag damit auch in Gesellschaft einzugreifen, indem durch sie das nicht vorhandene Mögliche in der Wirklichkeit auszumachen, zu imaginieren, ist. Wirklichkeit besteht nicht nur aus der Vergangenheit und Gegenwart, sondern birgt auch eine „Möglichkeit“ (vgl. etwa ebd., S. 97). Und diese Möglichkeit bedeutet für Gramsci „Freiheit“, die es zu „erkennen“ und derer es sich zu bedienen gilt (Gramsci 1991 ff., S. 1341, H10 §48). Wenn es in den Künsten darum gehen sollte, die Kultur und die allgemeinen Verhältnisse hin zu einer „ethischen ‚Verbesserung‘“ (Gramsci 1991 ff., S. 1342, H10 §48) zu verändern, dann gilt es diese Verhältnisse mit der ihnen innewohnenden Möglichkeit zunächst zu erkennen.

Ein Ansatz, sich künstlerisch mit den gesellschaftlichen Verhältnissen (oft kollektiv) auseinanderzusetzen, besteht in den sozial engagierten Kunstformen. Diese Kunstformen suchen in einer kollektiven Praxis durch die Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlichen Thema und oft auch den eigenen Lebensumständen voranzutreiben und dabei neue Modelle des Zusammendenkens und

-lebens zu erproben. Es handelt sich um Kunst mit einer sozialen Praxis, in der die Grenze zwischen Kunst und Alltag zu überbrücken beansprucht wird.

3. Kunst mit Bezug zum alltäglichen Leben

Die genannten Kunstformen mit einem Bezug zum (Alltags-)Leben, die sich explizit am Gesellschaftlichen orientieren und die Stellung von Künstler:innen infrage stellen, haben sich vermehrt seit den 1950er Jahren entwickelt (vgl. Kravagna 1998, S. 31). Diese Kunstformen lassen sich weithin unter dem Begriff *partizipativ* subsumieren. Auch wenn ihre Ansätze, die Unterscheidung zwischen Performer:in und Publikum, Profis und Amateur:innen, Produktion und Rezeption aufzuheben, und damit der Grad der Partizipation, durchaus variieren, suchen sie alle die Kunst dem Alltag näher zu bringen und zielen auf die kollektive Dimension der sozialen Erfahrungen (vgl. Bishop 2006, S. 10). Die Entstehung dieser Kunstformen geht auf die früheren Bewegungen der Avantgarde zurück, die Fragen nach Originalitäts- und Autor:innenvorstellungen aufwerfen, konventionelle Annahmen über die passive Rolle der Betrachter:innen oder Zuschauer:innen in Frage stellten und dabei eine antibürgerliche Position zur Rolle und Funktion von Kunst einnehmen (vgl. IMMA 2010, S. 5). Dazu zählen etwa Dada, der Konstruktivismus, der Surrealismus und auch der Futurismus, dem Gramsci erst sehr zugewandt und später kritisch gegenüberstand⁷. Schließlich sind es die Neo-Avantgarden der Nachkriegszeit, wie etwa Fluxus oder Happening, die sich verstärkt partizipativ ausrichten, indem sie das Publikum miteinbeziehen, und sich an der „Wirklichkeit“ zu orientieren suchen (Kravagna 1998, S. 31).

Wie es Stella Rollig in ihrem kurzen historischen Abriss von Aktivismus und Partizipation in der Kunst im 20. Jahrhundert darstellt, wirkten sich darauffolgend die Emanzipationsbewegungen der 1960er Jahre insbesondere in den USA auch auf das Kunstfeld aus (2002, S. 4). So gründete sich 1969 etwa die *Art Workers Coalition*, die sich in der Museumspolitik, für die Repräsentation von Frauen und People of Color in der Kunstwelt und „gegen die Vernachlässigung sozial Benachteiligter in der kulturellen Versorgung“ engagierte (ebd.). In derselben Linie entstanden weitere Initiativen, um mit weniger privilegierten Gruppen zu arbeiten, denen eine eigene Stimme gegeben werden sollte, indem sie ermutigt wurden, ihre eigenen Ideen zu formulieren und ihren eigenen kulturellen Ausdruck zu finden (ebd., S. 5).

Dieser Anspruch auf Aufklärung, Politisierung sowie Wirksamkeit über ein Kunstpublikum hinaus erweiterte sich in der Kunstpraxis der 1990er Jahre, deren

7 So spricht Gramsci den Anfängen der futuristischen Bewegung zu, dazu beigetragen zu haben, die spießigen und kleinbürgerlichen Geist des 19. Jahrhunderts zu zersetzen (vgl. Manacorda 1991, S. 339). Jedoch wenden sich die Futuristen später dem Faschismus zu.

Leitidee die kritische Gesellschaftsintervention wurde (Rollig 1998, S. 14f.). Dies geschah insbesondere unter Einwirkung der sich etablierenden Cultural Studies, die „weltgewandt und gesellschaftsbezogen“, das „Verlangen nach dem ‚richtigen‘ Leben, nach Vermischung mit Populärkultur, nach Durchblick, Mitsprache und Verändern“ befriedigten, wie es Rollig pointiert darstellt (ebd., S. 16). Insbesondere die Bedeutung der Populärkultur – Folklore in den Worten Gramscis, umfasst – innerhalb des Kampfes um kulturelle Hegemonie geraten bei in den Cultural Studies in den Fokus.

Die Versuche, das elitäre Kunstfeld zu öffnen, führten in der Folge zu einer Reihe von partizipativen und sozial engagierte Kunstformen, die jeweils an Schnittstellen von künstlerischer, pädagogischer und sozial-aktivistischer Praxis agieren und unter unterschiedlichen Bezeichnungen auftreten, wie *Kunst im öffentlichen Interesse*, *New Genre Public Art*, *Socially Engaged Art*, *Dialogical Art*, *Community Art*, *Relational Art* und einige andere. Aber auch *künstlerische Forschung* und Praxen der *Kunstvermittlung* schließen daran an. Von einer der gängigsten Bezeichnungen *socially engaged art*, sagt der Autor und Kurator Nato Thompson, dass es sich dabei weniger um eine Kunstbewegung handeln würde, als um einen Hinweis auf die Möglichkeit einer neuen Gesellschaftsordnung und neuen Lebensweisen, die Partizipation betonen, Macht herausfordern und Disziplinen von der Stadtplanung über die Gemeindearbeit bis hin zum Theater und der bildenden Kunst umfassen (vgl. 2012, S. 19). Sozial engagierte Kunst ist für ihn in der „realen“ Welt situiert und arbeitet in den politischen Bereich hinein, denn sie beschäftigt sich mit politischen Themen wie Nachhaltigkeit, Umwelt, Bildung, Wohnen, Arbeit, Geschlecht, Rassismus, Kolonialismus, Gentrifizierung, Einwanderung, Inhaftierung, Krieg, Grenzen etc. (ebd., S. 21 f.). In sozial engagierten und partizipativen Kunstpraxen verstärkt sich diese Beziehung zum Leben, in dem der Anspruch einer Auseinandersetzung mit dem Alltag und den Lebensumständen verfolgt wird. Es ist gerade die Hinwendung zum Alltagsleben und der künstlerischen oder nicht-künstlerischen Auseinandersetzung mit den kontextualisierten Lebensrealitäten, mit der sich an Gramscis Vorstellung anknüpfen lässt, dass die Folklore als Manifestierung des Alltagsverstandes zu betrachten ist (Gramsci 1991 ff., S. 2180, H24 §4).

Sowohl inhaltlich als auch methodisch haben sozial engagierte und partizipative Kunstformen einen emanzipatorischen Anspruch, in gesellschaftliche Verhältnisse verändernd zu intervenieren. Auf welche Weise oder zu welchem Grad interveniert werden soll, ist indessen sehr unterschiedlich. Christian Kravagna folgend unterscheiden sich die Ansprüche auf Veränderung „je nach ideologischer Grundlage“ (1998, S. 31). Dabei kann es sich um revolutionäre („Aufhebung der Kunst in Lebenspraxis“) oder reformatorische („Demokratisierung der Kunst“) Ansprüche handeln oder um solche von geringerem politischen Gehalt, die eher spielerisch und/oder didaktisch, wahrnehmungs- und „bewusstseinsverändernd“ sind (ebd.). Es muss gar nicht immer um direkte Partizipation gehen,

ob am Wir oder am Sozialen, sondern zum Teil einfach nur um die Problematisierung von Partizipation und Teilhabe (vgl. Rebentisch 2013, S. 68).

Die aufgezeigten positiven politischen Implikationen der partizipativ ausgerichteten und sozial engagierten Kunstformen lassen sich kaum in Frage stellen (vgl. Neuner 2007, S. 4), doch spielt es eine erhebliche Rolle, wie und von wem die künstlerischen Projekte und Programme gestaltet sind. Die Problematiken, die mit der Adressierung an ein bestimmtes Publikum einhergehen, benennt Kravagna anhand der *new genre public art*, die sich Mitte der 1990er Jahre einen Namen gemacht hat, sehr deutlich „als Prozess des ‚othering‘ und der Konstruktion eines ‚Anderen‘ als Bedingung weiterer Projektionen“ (1998, S. 35). Dabei sind die „anderen‘ sowohl arm und benachteiligt, als auch Repräsentant:innen des Echten und Wirklichen, somit einerseits hilfsbedürftig und andererseits Quelle der Inspiration“ (ebd.)⁸. Den ‚Anderen‘ soll durch die Kunst geholfen werden. Sie sollen an Kunst herangeführt werden. Ein Impetus, der sich in der Kunstvermittlung und der Kulturellen Bildung fortsetzt und die Aufrechterhaltung der hegemonialen Ordnung bewirkt, obgleich ein emanzipatorischer Anspruch proklamiert wird.

4. Der (sogenannte) *educational turn* in den Künsten

Seit etwa 2006 ist schließlich von einem *educational turn* in der Kunstwelt die Rede, der eine sich steigende Faszination für das Pädagogische und eine große Anzahl an Ausstellungen, Veröffentlichungen und kuratorischen Initiativen hervorbrachte (Graham/Graziano/Kelly 2016, S. 29). Die Hinwendung des Kunstfeldes zur Bildung zeigt sich an allgegenwärtigen pädagogischen Formaten, Methoden, Programmen, Modellen, Begriffen und Prozessen sowohl in der Kuration als auch in der Produktion zeitgenössischer Kunst (vgl. O’Neill/Wilson 2010, S. 12). Diese Hinwendung geht meist mit einer Kritik an der Ökonomisierung von Bildung, von künstlerischer Ausbildung und von institutionalisierter Wissensproduktion einher und orientiert sich an verschiedenen emanzipativen

8 Kravagna verweist weiter auf das Projekt „Culture in Action“, in dessen Rahmen unter dem Schlagwort „community-based-art“ Künstler:innen zwischen 1992 und 1993 mit städtischen Gemeinschaften Chicagos und Formaten wie Gemeinschaftsgärten, Dinner-Parties, interaktive Skulpturen u. ä. zu Themen wie AIDS, Bandengewalt, öffentlicher Wohnungsbau, multikulturelle Demografie und Nachbarschaft arbeiteten. Das Projekt sollte „vom Objekt weg in das Leben realer Menschen, realer Nachbarschaften führen“ (Brenson 1995, S. 20). Und diese realen Menschen und „echten“ Gemeinschaften wiederum sollten durch die Mittel der Kunst zu etwas höherem befähigt werden und ihre „echten Stimmen“ gehört werden. Kravagna erkennt in dem „heilenden“ Anspruch solch eines Projektes die Notwendigkeit einer erzieherischen Dimension (1998, S. 36).

pädagogischen Ansätzen (vgl. Mörsch 2012, S. 68).⁹ Neben künstlerisch-pädagogischen Formaten sind es insbesondere „diskursive Interventionen“, die in das Kunstfeld Einzug gehalten haben und sich den Themenbereichen Bildung, Forschung, Wissensproduktion und Lernen widmen (vgl. O’Neill/Wilson 2010, S. 12). Diskussionen, Vorträge, Symposien, Bildungsprogramme, Debatten und diskursive Praktiken spielten zuvor zwar schon eine unterstützende Rolle für die Ausstellung zeitgenössischer Kunst – insbesondere im Rahmen von Museen, Biennalen etc. – waren aber eher am Rande der Ausstellungen angesiedelt (ebd.). Diese Hinwendung der Kunstfelder zu Bildungsfragen stellt sich als länger währende Tendenz heraus, wie Beispiele aus den letzten Jahren zeigen. Darunter das Thema *The Schools of Schools* der Istanbul Design Biennale 2018, in der explizit edukative Ansätze vertreten sein sollten, oder das langfristig angelegte Großprojekt *Schools of Tomorrow*¹⁰ am Haus der Kulturen der Welt in Berlin verdeutlichen.

Es waren insbesondere die *documenta X* (1997) und die *Documenta 11*, die zu solch einer Verschiebung beigetragen haben. In ihrer Folge, so die Kunsthistorikerin Irit Rogoff, die den *educational turn* als erste begrifflich erfasste, wäre deutlich geworden, „dass einer der bedeutendsten Beiträge der Kunstwelt zur allgemeinen Kultur in der von ihr initiierten Entstehung einer Konversationsform (*conversational mode*) bestand“ (2012, S. 46 f.).

Kunstvermittlung, die sich schon lange vor dem *educational turn* etabliert hat, ist heute aus dem Kunstfeld nicht mehr wegzudenken und so gibt es kaum eine Institution – Museum, Ausstellungshaus oder Biennale – die nicht über ein Vermittlungsprogramm verfügt (vgl. Seegers 2017, S. 7). Publikumsprogramm oder Vermittlung werden im Kunstfeld inzwischen als Dachmarke eingesetzt, die verschiedene Arten von Initiativen, wie Workshops, Vorträge, Gespräche, Parallelveranstaltungen, gemeinsame Spaziergänge und Forschungsprojekte, umfassen (Graham/Graziano/Kelly 2016, S. 31). Längst hat sich zudem unter der *Kulturellen Bildung* (in Deutschland) eine Strategie entwickelt diese Institutionen zu öffnen und zu diversifizieren (Haghighat/Simon 2018).

Dass sich das Kunstfeld mit dem *educational turn* und seinen Folgen explizit auf den Bereich der Bildung bezieht hat unterschiedliche Gründe. Zum einen, und dieser Grund ist zu Recht vielfach kritisiert worden, ist dieser thematische *turn* einer von vielen, der eingesetzt wird, nur um Wert in Form von neuen Fachgebieten, neuen Karrieren, neuen Büchern, neuen Ausstellungen und zweijährlichen Podiumsdiskussionen zu generieren (Graham 2010, S. 125). Janina Graham (2019) spricht sogar von einer Fetischisierung der Geschichte der

9 Dazu gehören etwa Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten* oder Ivan Illichs *De-Schooling Society*.

10 https://www.hkw.de/de/programm/projekte/2017/schools_of_tomorrow/schools_of_tomorrow_start.php (Abfrage: 01.10.2021).

emanzipatorischen Bildung. Ein anderer Grund für die Kunstwelt, sich mit solch einem Thema zu beschäftigen, liegt in ihrer Infrastruktur und einer gewissen Freiheit, Formate und Konstellationen von Akteur:innen zu ermöglichen, die an anderen Orten schwieriger umzusetzen wären (vgl. Rogoff 2012, S. 47). Zudem, und dieser Punkt ist entscheidend, liegt dem Begehren, Bildungsfragen außerhalb der traditionell dafür vorgesehenen Institutionen zu bearbeiten, die Vorstellung zugrunde, dass Künstler:innen und Kulturarbeiter:innen autonome Figuren sind, und die Freiheit haben, über solche Fragen anders nachzudenken (Graham 2010, S. 126). Hinzu kommt, dass Bildung in dieser Auffassung weniger institutionelle Orte hat, da sie im Zuge von Bologna mehr und mehr aus den Hochschulen verschwunden ist (vgl. Meyer-Drawe 2020).

5. Kunst- und Kulturprogrammen als pädagogische Institutionen

Abgesehen von der Entwicklung, dass sich Kunstinstitutionen vermehrt Bildungsfragen zuwenden, sind sie selbst schon als pädagogische Institutionen zu begreifen, da sie eine bestimmte Nationalkultur, Klassenkultur und Politikkultur vermitteln und mit ihren Diskursen Identitäten konstruieren, reproduzieren und im Umlauf halten (Marchart 2008, S. 80). Sie gehören zu den Akteur:innen der Zivilgesellschaft, in der in Gramscis integralem Staat die Hegemonie ausgehandelt wird.

Oliver Marchart (2008b) hat in seiner Auseinandersetzung mit drei Editionen der Documenta *documenta X (dX)*, *Documenta 11 (D11)* und *documenta 12 (d12)* aufgezeigt, wie hegemoniale Kämpfe auch auf dem Kunstfeld ausgetragen werden. Schließlich sind künstlerisch dargestellte Empfindungen mit kulturellen Kämpfen, „von Gegensätzen zwischen antagonistischen Lebensauffassungen“ verknüpft (Gramsci 1991 ff., S. 2107, H23 §3). 2022 ist mit *Hegemony Machines documenta X to fifteen and the Politics of Biennialization* eine Aktualisierung um die *documenta fifteen* erschienen. Mit der *dX* und umso mehr mit der darauffolgenden *D11* im Jahr 2002 unter der Leitung von Okwui Enwezor sind gegen-hegemoniale Verschiebungen in Institutionen der bürgerlichen Dominanzkultur selbst sichtbar geworden, die Marchart an den Achsen einer Politisierung, einer Dezentrierung des Westens, einer Theoretisierung und der Berücksichtigung der Vermittlungsarbeit ausmacht (Marchart 2008b, S. 11). Beide Ausstellung sind emblematisch für eine Kanonverschiebung im Kunstfeld, denn durch die *dX* wurde eine bestimmte, an den Rändern bereits vorhandene Politisierung von Kunst- und Ausstellungspraxen im „Zentrum“ des Kunstfeldes legitimiert, die durch eine Sichtbarmachung der postkolonialen Problematik auf der *D11* weitergeführt wurde (ebd., S. 27). Ebenso war es die *documenta fifteen*

2022, welche die Arbeit in Kollektiven und eine radikale Verschiebung hin zum Gebrauchswert der Kunst gezeigt hat. Das solch eine Verschiebung, wenn sie einmal stattgefunden hat, nicht einfach ignoriert werden kann, sondern reagiert wird, zeigt Marchart an der nachfolgenden, seiner Meinung nach rückwärtsgewandten, *documenta 12*, die zwar ebenfalls politische Arbeiten integrierte, sie aber dabei de-politierte, also eine Strategie der Einverleibung verfolgte, die mit Gramscis Worten als *Transformismus* zu benennen ist (ebd.). In Zusammenhang mit dem *educational turn* ist dabei insbesondere auf den Anspruch der *d12*, zu „bilden“, zu verweisen, und zwar nicht nur durch das begleitende Vermittlungsprogramm (Buerge 2005). Als wichtigste internationale Ausstellung für zeitgenössische Kunst, zeigt sich an der Documenta, welche inhaltlichen und formalen Akzente in der Kunstwelt gerade von Bedeutung sind, beeinflusst aber auch die Kulturproduktion im Allgemeinen und interveniert damit ebenso politisch (vgl. Kastner 2014). Welche gesellschaftliche Bedeutung die Documenta hat, ist an den scharfen Auseinandersetzungen um die *documenta fifteen 2022* besonders sichtbar geworden. Die Entwicklung, die mit Vor- und Rückbewegungen insbesondere seit der *dX* und der *D11* vorangeschritten ist, sich in der Kunst intensiv gerade mit aktuellen politischen, sozialen, ökologischen und postkolonialen Fragen zu beschäftigen, ist nicht abgerissen. Das Publikum der Gegenwartskunst wird in vielerlei Hinsicht über die komplexen sozialen politischen und ökologischen Verhältnisse aufgeklärt. Die darin liegende Absicht, eine sinnliche, kognitive oder politische Veränderung bei den Rezipient:innen auszulösen, lässt sich als pädagogisch verstehen (Bach 2019, S. 15). So sollte das Publikum der (im Übrigen als zu didaktisch kritisierten) Istanbul Biennale 2019 *Der siebte Kontinent* über die Auswirkungen des menschlichen Handelns auf der Erde¹¹ lernen. Neben ökologischen und politischen Schwerpunkten, besteht auch der egalitäre Anspruch in der Gegenwartskunst. Und so haben partizipative und sozial engagierte Kunstformen längst Einzug in das etablierte Kunstfeld gehalten, post- und dekoloniale Perspektiven sind *en vogue* und keine Institution kann es sich inzwischen noch leisten, auf ein Vermittlungsprogramm zu verzichten. Mit Gramsci ist diese Hinwendung unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten zu betrachten, schließlich liegt seine Emphase darauf, zu verstehen, warum ein Kunstwerk populär ist.

Hier lässt sich mit dem Hinweis des Kurators Okwui Enwezor feststellen, dass es historisch gesehen in Krisenzeiten vorkommt, dass Autor:innenschaft in Frage gestellt und kollektives Handeln gefordert wird und sich dies durch eine Neubewertung des Charakters der künstlerischen Arbeit, insbesondere auf diese auswirkt (2004). Das Bedürfnis sich mit Kunst in das „echte Leben“ einzumischen,

11 So wie etwa in der Arbeit des *Feral Atlas Collective* – einem Kollektiv von Wissenschaftler:innen und Künstler:innen, die unter anderem die Unterwasser-Lärmverschmutzung in der Arktis auditiv erfahrbar machte.

ist also vor dem Hintergrund tiefgreifender politischer, sozialer und wirtschaftlicher Krisen zu betrachten (vgl. Malzacher 2015, S. 88).

6. Conclusio

In den zeitgenössischen Künsten, so hat dieser Beitrag zu zeigen versucht, spielt das Pädagogische eine explizite Rolle. Diese liegt zum einen, und diesen Bereich gilt es zu unterstreichen, in einem emanzipatorischen Potential, das die Auseinandersetzung mit Kunst zu den eigenen Lebensbedingungen birgt, wie es in vielen kollektiv und partizipativ ausgerichteten Initiativen der Fall ist. Diese haben, wie dargestellt, längst, und sei es nur in Form von Dokumentationen, ihren Eingang in die Kunstwelt gefunden. Wenngleich die Theoretikerin Juliane Rebentisch zu Recht bemerkt, dass das Publikum dort sich nie geändert hat: „die konkreten Betrachter, an deren soziales Potential die relationale Ästhetik appelliert, sind immer schon da – und zwar als in der Regel privilegierte Mitglieder der internationalen Kunstwelt“ (2013, S. 63). Zum anderen ist (u. a. mit dem *educational turn*) eine Entwicklung zu verzeichnen, dass mehr und mehr gesellschaftspolitische Fragen im Kunstfeld verhandelt werden, und das nicht immer nur künstlerisch. Und schließlich haben Kunstinstitutionen und ihre Programme selbst eine erzieherische Funktion in der Gesellschaft. Die Verhältnisse zwischen Kunst, Pädagogik, Gesellschaft und Politik verschieben sich, die sich mit Gramsci weiterdenken lassen. Schließlich lässt sich mit Gramsci kein politisches Projekt ohne Bildung denken, die als Möglichkeit zu verstehen ist, die Art und Weise zu verändern, wie wir die Welt sehen, damit Veränderung überhaupt vorstellbar ist (vgl. Sternfeld 2019).

Mit Gramsci ist Kunst grundsätzlich eine pädagogische und politische Dimension zuzusprechen, indem sie gesellschaftliche Verhältnisse und Wirklichkeiten nicht nur widerspiegelt, sondern auch (re-)produziert. Diese pädagogische und politische Dimension verstärkt sich in bildungsorientierten, partizipativen und sozial engagierten Kunstformen, die sich seit der Avantgarde über den *educational turn* entwickelt haben.

Künstlerische Auseinandersetzungen „mit der Auffassung von Welt und vom Leben“ wie es Gramsci für die Folklore ausdrückt (Gramsci 1991 ff., S. 2215, H27 § 1), bergen das Potential, einen gesunden Menschenverstand als Korrektiv zum Alltagverstand (mit) zu bilden, durch die nicht nur die existierenden Verhältnisse, sondern auch mögliche andere zu erkennen sind. Jedoch können die genau selben Praxen auch, selbst wenn nicht immer intendiert, genau das Gegenteil bewirken und zu einer Stabilisierung der Verhältnisse führen, die eigentlich überwunden werden wollen. Sei es über einen disziplinierenden Impetus, *othering* oder der de-politisierenden Einverleibung von oppositionellen Kulturen durch die Dominanzkultur. So ist das Kunstfeld weder als harmlos noch dekorativ, sondern als ein Kampffeld um Hegemonie zu betrachten.

Literatur

- Bach, Clemens (2019): Einleitung. In: Bach, Clemens (Hrsg.): *Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–24.
- Becker, Florian/Candeias, Mario/Niggemann, Janek/Steckner, Anne (Hrsg.) (2013): Gramsci lesen. Einstieg in die Gefängnishefte. Hamburg: Argument Verlag.
- Bernhard, Armin (2005): *Antonio Gramscis politische Pädagogik*. Hamburg: Argument Verlag.
- Bernhard, Armin (2006): Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung. In: *UTOPIE Kreativ*, 183, S. 10–22.
- Bishop, Claire (Hrsg.) (2006): Participation. Whitechapel Ventures Limited.
- Brenson, Michael (1995): *Healing in Time*. In: Jacob, Mary Jane/Brenson, Michael/Olson, Eva M. (Hrsg.): *Culture in Action*. Seattle: Bay Press, S. 15–48.
- Buergel, Roger M. (2005): „Leitmotive der documenta 12“. <https://documenta12.de/leitmotive.html> (Abfrage: 10.11.2022).
- Enwezor, Okwui (2004): “The Author as Producer in Times of Crisis”. <https://www.darkmatterarchives.net/wp-content/uploads/2011/02/Enwezor.AuthorProd..pdf> (Abfrage: 10.11.2022).
- Fietz, Yvonne (2019): „Partizipation durch Kultur. Bundeszentrale Für Politische Bildung“. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59951/partizipation-durch-kultur?p=all> (Abfrage: 10.11.2022).
- Forgacs, David/Nowell-Smith, Geoffrey (Hrsg.) (1985): *Antonio Gramsci. Selections from Cultural Writings*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giroux, Henry A. (1999). Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci. In: *Educational Theory*, 49(1), S. 1–19.
- Graham, Janna (2010): Between a Pedagogical Turn and the Hard Place: Thinking with Conditions. In: O’Neill, Paul/Wilson, Mick (Hrsg.): *Curating and the Educational Turn*. London: Open Editions/De Appel, S. 124–139.
- Graham, Janna (2019): SON[JJ]A #295. Radio Web Macba. <https://rwm.macba.cat/en/sonia/janna-graham/capsula> (Abfrage: 10.11.2022).
- Graham, Janna/Graziano, Valeria/Kelly, Susan (2016). The Educational Turn in Art. In: *Performance Research*, 21(6), S. 29–35.
- Gramsci, Antonio (1991): *Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag, Literatur*. Hrsg. v. Sabine Kebir. Hamburg: Argument Verlag.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe in 10 Bänden*. Hrsg. v. Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument.
- Haghighat, Leila/Simon, Nina (2018): „Diversitätsmanagement oder Imagepflege?“ Kultur Öffnet Welten. https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_6784.html (Abfrage: 10.11.2022).
- Hall, Stuart (2004): Bedeutung, Repräsentation, Ideologie. Althusser und die poststrukturalistischen Debatten. In: Koivisto, Julia/Merkens, Andreas (Hrsg.): *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg: Argument Verlag, S. 34–65.
- Hall, Stuart (2014): „Jeder muss ein bisschen aussehen wie ein Amerikaner“. Über die Bedeutung des Kulturellen für das Verstehen der Gesellschaft. Stuart Hall und Bill Schwarz im Gespräch. In: Rego Diaz, Victor/Koivisto, Julia/Lauggas, Ingo (Hrsg.): *Populismus, Hegemonie, Globalisierung*. Hamburg: Argument Verlag, S. 198–208.
- IMMA, I. M. of M. A. (2010): WHAT IS Education and Community Programmes. In: Irish Museum of Modern Art (IMMA), 28. www.imma.ie (Abfrage: 10.11.2022).
- Kastner, Jens (2014): „Kämpfe um Kunst und Politik. Kunst in Ketten“, 31, S. 1–3. <https://kritisch-lesen.de/c/1185> (Abfrage: 10.11.2022).
- Kim, Eun-Young (1995): *Zur Ideologie und Staatsanalyse: Ein Versuch über Marx, Gramsci und Althusser*. Marburg: Tectum Verlag.
- Kravagna, Christian (1998): Arbeit an der Gemeinschaft. Modelle partizipatorischer Praxis. In: Babi- as, Marius/Könneke, Achim (Hrsg.): *Die Kunst des Öffentlichen. Projekte, Ideen, Stadtplanungsprozesse im politischen, sozialen, öffentlichen Raum*. Amsterdam/Dresden: Verlag der Kunst, S. 28–47.

- Lauggas, Ingo (2012): *Antonio Gramsci. Kunst und Kampf für eine neue Kultur*. In: Lauggas, Ingo (Hrsg.): *Literatur und Kultur*. Hamburg: Argument Verlag, S. 10–19.
- Malzacher, Florian (2015): Neue engagierte Kunst. In: *Theater Heute Jahrbuch*, S. 88–94.
- Manacorda, Giuliano (1991): Nachwort des Herausgebers der italienischen Ausgabe. In: *Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag, Literatur*. Hrsg. v. Sabine Kebir. Hamburg: Argument Verlag, S. 307–346.
- Marchart, Oliver (2008): *Hegemonie im Kunstfeld. Die documenta-Ausstellungen dx, D11, d12 und die Politik der Biennialisierung*. Köln: Neuer Berliner Kunstverein//Verlag der Buchhandlung Walther König.
- Mayo, Peter (2014): "Antonio Gramsci's Impact on Critical Pedagogy. Critical Sociology". <https://doi.org/10.1177/0896920513512694> (Abfrage: 10.11.2022).
- Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating. In: Sternfeld, Nora/Jaschke, Beatrice (Hrsg.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*. Wien: Turia + Kant, S. 55–77.
- Mouffe, Chantal (2012): Alfredo Jaar: Der Künstler als organischer Intellektueller. In: *Alfredo Jaar. The way it is. Eine Ästhetik des Widerstandes*. Berlin: Neue Gesellschaft für Bildende Kunst, S. 265–281.
- Neuner, Stefan (2007): Paradoxien der Partizipation. Zur Einführung. In: *Das Magazin des Instituts für Theorie*, 10/11, S. 4–6.
- O'Neill, Paul/Wilson, Mick (2010): Introduction. In O'Neill, Paul/Wilson, Mick (Hrsg.): *Curating and the Educational Turn*. London: Open Editions/De Appel, S. 11–22.
- Paál, Gábor (2003): *Was ist schön? Ästhetik und Erkenntnis*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Rebentisch, Juliane (2013): *Theorien der Gegenwartskunst*. Hamburg: Junius Verlag.
- Rogoff, Iritt (2012): Wenden. In: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hrsg.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*. Wien: Turia + Kant, S. 27–54.
- Rollig, Stella (1998): Das wahre Leben. Projektorientierte Kunst in den neunziger Jahren. In: Babias, Marius/Könneke, Achim (Hrsg.): *Die Kunst des Öffentlichen. Projekte, Ideen, Stadtplanungsprozesse im politischen, sozialen, öffentlichen Raum*. Amsterdam/Dresden: Verlag der Kunst, 12–27.
- Rollig, Stella (2002): Zwischen Agitation und Animation. Aktivismus und Partizipation in der Kunst des 20. Jahrhunderts. In: Rollig, Stella/Sturm, Eva (Hrsg.): *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum*. Wien: Turia + Kant, S. 128–139.
- Seegers, Ulli (2017): Vermitteln. Eine Einführung. In: ders. (Hrsg.): *Was ist Kunstvermittlung? Geschichte – Theorie – Praxis*. Düsseldorf: düsseldorf university press, S. 7–15.
- Sternfeld, Nora (2019): "Son[j]a #296". In: RWM – Radio Web MACBA. Barcelona, <https://rwm.macba.cat/en/sonia/sonia-296-nora-sternfeld> (Abfrage: 28.02.2023).
- Thompson, Nato (2012): Living as Form. In: ders. (Hrsg.): *Living as Form. Socially Engaged Art from 1991–2011*. Cambridge/London: The MIT Press, S. 16–33.

Don't. Won't.

(Linke Pädagogik und ihre Unzufriedenheiten)

Federica Bueti und Jan Verwoert

Früher trug er einen roten Schal. Ich erinnere ich mich an ihn als einen ernsten Mann mit jungem Blick, stets ein rotes Tuch um den Hals, das seine dünne Gestalt umrahmte. Er war ein gebildeter, eleganter Mann, und Rot war seine Lieblingsfarbe. Es war die Farbe des antifaschistischen Widerstands; die Farbe der Kommunistischen Partei Italiens. Die Farbe Rot sprach von seiner Leidenschaft und seinem Engagement für die Zivilgesellschaft und seiner Unterstützung der Arbeiter:innen in ihrem Kampf gegen den Kapitalismus und für bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen. Sein Vater, mein Urgroßvater, war in die USA ausgewandert, wo er in zwei verschiedenen Berufen arbeitete. Tagsüber als Gärtner und nachts in den Gießereien, um das verdiente Geld an seine Familie in Cannitello, einem kleinen Dorf in Kalabrien, Süditalien, zu schicken, damit seine Kinder eine gute Ausbildung erhalten konnten. Aber die Universitätskarriere meines Großvaters wurde durch den Ersten Weltkrieg unterbrochen. Während dieser Zeit heiratete er meine Großmutter, Mafalda, und kehrte nie wieder nach Neapel zurück, wo er englische Literatur studiert hatte. So wurde er Lehrer und widmete sein Leben der Bildung jüngerer Generationen in einem kleinen Dorf in Süditalien namens Bagnara Calabria.

Ich erinnere mich an die Wohnung meiner Großeltern in einem Sozialwohnungsblock am Meer. Sie war ziemlich klein, aber voller vollgestopfter Bücherregale: Geschichte, Literatur, Philosophie, Gramsci, Marx, Pasolini und vieles mehr. Als er starb, wurde sein Name, Domenico Conti, auf ein weißes Schild am Eingang des Hauptquartiers der örtlichen Kommunistischen Partei gelasert. Er war die Seele, die diesen Ort belebte, und seine Hingabe hatte ihm den Respekt und die Liebe der örtlichen Gemeinde eingebracht, egal ob Kommunist:in oder nicht. Als er starb, wurde er mit seinem Liebesschal aus roter Wolle, einer roten Parteiflagge, der linken Zeitung *L'Unità* und seinem Traum von einem kommunistischen Land begraben. In der Ortskirche fand eine Trauerfeier statt. Ich frage mich immer noch, warum seine Frau und seine Kinder beschlossen, ihm ein katholisches Begräbnis zu geben, wenn man bedenkt, dass er ein antiklerikaler und überzeugter Atheist war. Aber es scheint, dass er dieses eine Mal kein Mitspracherecht bei den Entscheidungen seiner Kinder hatte. Er war für alle der „kommunistische Lehrer“; für seine Kinder und seine Frau war er ein Unruhestifter, ein exzentrischer Charakter, zugleich Sanguiniker und Cholерiker, seiner Zeit sowohl voraus als auch Ausdruck derselben. Sein Engagement

für die Befreiungspolitik war echt, und so war es seine patriarchalische Haltung, die dazu führte, dass meine Großmutter ihre Lehrtätigkeit aufgab und die Last der Erziehung von drei Kindern und der Führung des Haushalts auf sich nahm.

Mein Großvater war die Verkörperung der kommunistischen revolutionären Ideologie und ihrer harten Widersprüche. Aber da er es selbst nicht sehen konnte, machte meine Großmutter es ihm klar: Ihre unterdrückten sozialen und intellektuellen Ambitionen, zerschlagen durch seine Lehrermanieren, die sie zu einem lehrbedürftigen Kind machten, brachten sie schließlich dazu, religiöse Überzeugungen anzunehmen – vermutlich aus Verzweiflung und bewegt von Rachegefühlen. Ich erinnere mich an sie vertieft in verschiedene Bibelauslegungen und Artikel aus einer Reihe von Zeitschriften, die sie sorgfältig in einem Bücherregal aufbewahrte. Ich erinnere mich daran, wie ihre neuen evangelikalischen Freund:innen sie hin und wieder besuchten. Ich erinnere mich an die Auseinandersetzungen und wütenden Kämpfe zwischen meinen Großeltern.

Ein Leben mit einem intellektuellen Kommunisten und bekennenden Atheisten zu teilen und sich der Religion zuzuwenden, war eine symbolische Kriegserklärung. Sie markierte eindeutig das Ende ihrer Beziehung. Es war ihre informelle Scheidung, denn ihre Leben verliefen parallel und trafen sich nur in Momenten heftiger Unruhe. Ich glaube nicht, dass mein Großvater jemals die stille und alltägliche Weigerung seiner Frau verstanden hat, den ihr von ihm zugewiesenen Platz als Hüterin des Haushalts zu akzeptieren. Er, so sehr auf den Kampf gegen den Kapitalismus und die Ausbeutung der Arbeiterklasse konzentriert, konnte den Kampf nicht sehen, der zu Hause, in der mit Büchern vollgestopften Küche und im Wohnzimmer tobte. Sein brennender Wunsch, die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Ärmsten dieses Planeten zu verändern, änderte schlichtweg nichts an seiner Auffassung von einer Welt, in der es völlig normal ist, dass die Frau die Rolle der Mutter und Ehefrau übernimmt; in der es der Tochter, in diesem Fall meiner jungen Mutter, verboten war, zu lange mit Männern herumzuhängen. Wie konnte er sich die Befreiung der Arbeiter:innenklasse ohne die Befreiung der Frau als autonomes politisches Subjekt vorstellen?

In den 1970er Jahren, als meine Mutter in ihren Zwanzigern war, brachten feministische Gruppen die Diskussion über reproduktive Arbeit auf eine Weise in den Vordergrund, die die traditionelle italienische Linke und ihre Blindheit gegenüber anderen Formen unbezahlter häuslicher und reproduktiver Arbeit herausforderte. So hielt beispielsweise Carla Lonzi die Frauen der feministischen Gruppe von *Rivolta Femminile* dazu an, nicht an kulturellen Modellen und Ideologien, auch revolutionären, festzuhalten, da sie dieselbe patriarchale Logik reproduzierten. Für Lonzi war der Kommunismus ein im Wesentlichen männliches Projekt, das die Bedeutung des Frauenkampfes leugnete. Die Frauen von *Rivolta Femminile* wählten die „Dekulturalisierung“ als Aktionsform. Dekulturalisierung beinhaltete eine radikale Ablehnung „der Notwendigkeit von Ideologie, Anführern, Wissenschaftlern, Denkern“ und „des Erringens von Macht als Grundlage

für die Bewertung von Handlungen, die zum Teil zu den Grundlagen der patriarchalen Kultur gehören, nicht nur in der Vergangenheit und in der Gegenwart, sondern auch am Horizont revolutionärer Ideologien“.¹ Ohne Frauen, schließt Lonzi, wobei sie sich auf Antonio Gramscis Schriften bezieht, läuft der Kommunismus ebenso wie der Wunsch des jungen Mannes nach Anarchismus Gefahr, in eine Form marxistisch-leninistischer Ideologie zu verfallen.

In den 1970er Jahren geriet die italienische *Autonomia*, die ihren Ausdruck unter anderem in italienischen feministischen Kollektiven fand, in Konflikt mit der bestehenden parlamentarischen Linken. In einem Manifest mit dem Titel *Neg/azione* aus dem Jahr 1976 antwortet eine der Gruppen der italienischen *Autonomia*-Bewegung auf den „Untergrabungs-“Vorwurf vonseiten linker Medien. Sie erklärt, dass

„historisch gesehen die Arbeiterklasse in revolutionären Zeiten den radikal-bourgeois sozialistischen Priestern und den sesshaften Kommunisten immer gesagt hat, dass sie sich verpissen sollen, weil sie sich das Privileg, Repräsentanten zu sein, zunutze gemacht haben, indem sie ihre eigenen Tempel errichteten und so den ‚Beschützten‘ eine gewisse Freizeit nach der Arbeit auferlegt haben. Seit ihren Ursprüngen hat die Arbeiterklasse eigene Wege gefunden, sich zu organisieren, ohne auf den Messias zu warten.“² (Übers. Hrsg.)

Die Autor:innen verdeutlichen, dass ihre Untergrabungsversuche nicht gewalttätig, sondern kreativ seien. *Autonomia* bestand aus Gruppen, die sich autonom organisierten und „ihre Methoden und Werkzeuge der Subversion improvisierten“. Ihre Sprache und ihr Vokabular entstanden aus der Notwendigkeit heraus, „das kapitalistische Überleben, die Gesellschaft des Spektakels und die Diktatur des Kapitals zu negieren“. Mit ihrer Verweigerung gegenüber Tätigkeiten und Formen selbstbestimmter kultureller Aktivitäten und politischer Organisation weigerte sich *Autonomia*, dieselbe Machtlogik zu reproduzieren und zog die Möglichkeit vor, mit kreativen Aktionsformen außerhalb des institutionalisierten Raums zu experimentieren. Leider wurde dieses soziale und kulturelle Experiment vor Gericht gestellt und wegen versuchten Staatsumsturzes angeklagt. Dieses Moment der kreativen Möglichkeiten und der sozialen Organisation wurde schließlich nicht nur von politischen Interessen unterdrückt, sondern auch von der parlamentarischen Linken, die befürchtete, ihren hart erkämpften Anteil an Machtpositionen zu verlieren. Ihr Enthusiasmus hielt an, bis eine Ideologie durch eine andere ersetzt wurde, sich das Spiel änderte und der Optimismus, der die 1980er und 1990er Jahre kennzeichnete, ebenso verblasste wie die endlosen

1 Siehe Herstory, www.herstory.it/wp-content/uploads/2015/05/1321.jpg

2 Siehe Nel Vento, www.nelvento.net/archivio/68/autonomia/negazione.htm

Möglichkeiten des Wachstums. Jetzt begann die Ära der Verachtung, einer gepflegten Kultur des Ressentiments gegen die „guten Absichten“ der linken Pädagog:innen:

„Deine Worte geben mir nichts. Sie laufen mir wie Sand durch die Finger. Du hast keine Ahnung. Davon, wie es ist, hier zu leben. Was es bedeutet, das zu tun, was wir tun. Und das durchzumachen, was wir jeden Tag durchmachen müssen. Bei der Arbeit. In unserer Stadt. In unserer Gesellschaft. Du kommst nie zu Besuch. Du bleibst nie lange genug. Du warst nicht da, als es geschah. Deswegen verstehst du es nicht. Du hörst nicht zu. Du siehst nicht, worum es geht. Du hast keinen Blick für solche Dinge. Denn du bist nicht wirklich beteiligt. Du tust nicht wirklich etwas. Alles, was du tust, ist reden, reden, reden. Und darüber hinaus? Du hast nichts zu bieten. Du gehörst nicht zu uns. Du hast kein Recht, in unserem Namen zu sprechen. Deine Worte sind leer.“

Mit solchen Worten wird Widerstand gegen Repräsentation zum Ausdruck gebracht. Widerstand gegen Repräsentation ist eine besondere Form des Zorns. Er baut sich auf, bis du angesichts von Worten, Gesten oder Bildern brodelst, die an dich gerichtet werden und sagen sollen, was du sagen willst und so schmerzhaft und frustrierend versagen, dass sie dich zutiefst beleidigen.

Was den größten Schaden anrichtet, ist die *Art* der Ansprache selbst. Vor allem, wenn der Austausch mit guten Absichten gesucht wird. Was gute Absichten so unerträglich macht, ist, dass der:die andere die Initiative ergreift, um *in gutem Glauben* und deswegen *zielorientiert* zu sprechen. All dies wird dir unmöglich gemacht, weil du dazu verurteilt bist, als Zweite:r zu sprechen, während der:die andere bereits alles getan hat, was er:sie von dir an seiner:ihrer Stelle erwarten würde. Warum solltest du Vertrauen aufbringen, wenn der:die andere bereits davon überquillt? Wie solltest du irgendeinen Sinn für die Sache empfinden, wenn der:die andere diese Energie bereits als Motivation für sich in Anspruch genommen hat? Indem der:die andere gewaltsam die Initiative ergriffen hat, hat er:sie dir die Möglichkeit einer gleichberechtigten Antwort vorweggenommen. Da er:sie es war, der:die das Gespräch initiiert hat, hat er:sie dir *die Worte direkt aus dem Mund genommen*. Seine:Ihre Ansprache knebelt dich, verklemmt deinen Kiefer, lässt dich amputiert und sprachlos zurück.

Das durchdringendste Beispiel für diese verletzende Art der Ansprache ist der besorgte Tonfall engagierter Pädagog:innen – in welchen wichtige Politiker:innen, Intellektuelle oder Künstler:innen ebenso verfallen, sobald sie zeigen wollen, wie sehr ihnen daran gelegen ist, dass andere Menschen eine Stimme und eine Zukunft haben. Es ist die Art und Weise, in der dich jemand in gutem Glauben *gewaltvoll als Subjekt der (vorweggenommenen) Emanzipation anruft*. Die unhinterfragte Annahme dahinter ist, dass sich jede Person durch die Ansprache als jemand, der:die sich Emanzipation wünscht, geehrt fühlen müsse. Aber warum würdest du dazu ja sagen? Wie kann die andere Person annehmen, dass du diesen

Wunsch hattest? Es dreht sich alles um die andere Person. Sie möchte, dass du etwas willst: dich verbessern, ein besserer Mensch werden. Und warum? Weil es etwas gibt, von dem du herausfinden sollst, dass du es willst. Etwas, an dem du verbessern solltest, was es ist und wie du es erreichst. Du glaubst, ich brauche Emanzipation? Sind meine Wünsche nicht gut genug? Bin ich nicht gut genug für dich? Wer bist du, dass du so auf mein Leben herabschaust?

Indem linke Pädagog:innen (Intellektuelle, Künstler:innen, Politiker:innen) den Wunsch nach Emanzipation vorwegnehmen, beleidigen und amputieren sie notorisch die Wünsche der Menschen, die sich an sie wenden. Das teuflische Genie Silvio Berlusconi bestand darin, diese traditionelle Schwäche der Linken zu erkennen und sie bis zum Äußersten auszuschöpfen. Sein Aufstieg in den 1990er Jahren ist gekennzeichnet durch eine unheimlich populäre Sendung auf seinem privaten Fernsehsender *Italia 1*. Diese trug den prägnanten Titel *Non é la RAI* (dies ist kein öffentlich-rechtliches Fernsehen) und zeigte jeden Werktag zur Mittagszeit eine kleine Armee von spärlich bekleideten Mädchen, die allerhand lustige Dinge taten. Der Öffentlichkeit vermittelte das die klare Botschaft: Daran, was du willst und wie du es willst, gibt es absolut nichts auszusetzen!

Für alle, die erlebten, wie ihnen ihre Stimme und ihr Begehren durch Ansprache als mündige Bürger:innen abgeschnitten wurden, muss sich diese Botschaft als ultimatives Zeichen des Respekts angefühlt haben. Und wie eine willkommene Gelegenheit, sich an allen zu rächen, die von dir erwartet haben, dass du deinen Wünschen für „Höheres“ entsagst. Sie nahmen dir die Worte aus dem Mund und die Freude aus deinem Körper. Jetzt wirst du zurückschlagen und sie sprach- und hilflos zurücklassen. Indem du sie enttäuschst, mit der vollen Kraft eines Kindes, das sich dem Wunsch seiner Eltern widersetzt, zu essen, was für es zubereitet wurde. Widerstand gegen Repräsentation wird von Berlusconi-Typen aller Couleur so mörderisch gut inszeniert, weil sie die Macht haben, jedes öffentliche Forum in eine Muppet Show zu verwandeln. Indem er in einer öffentlichen Fernsehdebatte eine karikaturhaft übertriebene, muppethafte Version seiner eigenen Unverschämtheit aufführt, lässt Berlusconi die kritischen Journalist:innen, die versuchen, ihn zur Rede zu stellen, mühelos als die noch größeren Muppets erscheinen. Denn wer versucht, ein lustiges, freches Kind daran zu hindern, seinen Willen durchzusetzen, sieht aus wie ein:e gereizter:r Erwachsene:r, ein:e Besserwisser:in oder ein:e linke:r Moralist:in. Das politische Tier, das einen Berlusconi-Typen schlagen kann, müsste die gleiche Gabe haben, Absurdität zu entfesseln. Gonzo der Große könnte es tun. Im Ernst.

Der wohl größte langanhaltende Erfolg in der jüngeren Geschichte der Linken, die versucht, die Leidenschaft für Emanzipation, Staatsbürgerschaft und freies Denken in der Kultur des öffentlichen Rundfunks zu artikulieren und zu verbreiten, zu repräsentieren und zu lehren, ist die Erfindung des Jim-Henson-Muppet-Workshops: Sesamstraße! Das Genie des Henson-Workshops lag in der vollen Anerkennung einer der Pädagogik inhärenten Obszönität, den Durst nach

Emanzipation in gutem Glauben lehren zu wollen! Als Zeug:innen des Kampfes der Beat- und Hippie-Generation gegen althergebrachte Autoritätsmodelle wussten die Macher:innen der Muppets und der Sesamstraße alles über die irritierende Anmaßung von Lehrer:innen, die Kindern das Gefühl geben, dass ihnen noch immer das Verständnis dessen fehlt, was man wissen muss und was ihnen deswegen noch beigebracht werden muss, um erwachsen sein zu können. Klassische Plots der Sesamstraße entschärfen diese Dynamik: Erstens trennen sie die Notwendigkeit zu lernen von einem aufgezwungenen Gefühl des Mangels. Den Muppets in der Show fehlt nichts. Jedes unartikulierte Geräusch oder slapstick-ähnliche Verhalten, das sie *beim Lernen* an den Tag legen, ist genauso lustig und daher genauso gültig wie jede ihrer Leistungen. Zweitens ist keines ihrer anarchischen Geräusche oder Handlungen nur niedlich! Die Absurditäten, die viele der Charaktere gewohnheitsmäßig an den Tag legen, sind in Wirklichkeit Manifestationen von Leidenschaften, die in ihrer ungemilderten Form so obszön sind, wie die eines Berlusconi nur je sein könnten.

Gerade weil das Krümelmonster so gut wie unbelehrbar ist und immer nur Appetit auf Kekse hat, ist es das bevorzugte Ziel für die Erklärungsversuche von Kermit dem Frosch – egal ob dieser als Lehrer Grundsatzkonzepte erklärt oder als Reporter versucht, die Meinung von der Straße einzufangen. Die Leidenschaft für Pädagogik und journalistische Darstellung wird hier im Kern ihrer Absurdität *und* Notwendigkeit, ihrer Hilflosigkeit *und* Vitalität dargestellt. Noch radikaler eignen sich andere Charaktere die Obszönität, ja die Dummheit des Wunsches an, Lernen als integralen Bestandteil der Leidenschaft für Emanzipation zu verstehen und zu erleben.

Die Philosophie des Henson-Workshops entschärft die falsche Alternative zwischen hohen Erwartungen und beliebten Vergnügungen, die den Kampf zwischen anspruchsvollen Lehrer:innen (links) und fröhlichen Anbieter:innen (rechts) in der Sackgasse hält. Sie entzieht sich einer Logik, die das Exartikulierte als strikte Antithese zur Artikulation sieht. Aber sie befriedet auch nicht ihre Differenz! Der Henson-Workshop vermittelt die Freuden der Emanzipation, vollständig, überschwänglich und ohne jede Einschränkung. Aber der anarchische, ja nihilistische Charakterzug gefühlter tiefer Entfremdung von jeder sozialen Norm einer Post-Beat-Generation wird durch den Workshop in den grotesken Formen und dem obszön befriedigenden Verhalten seiner Muppets ebenso gefördert. Dieser Nihilismus ist mit der kruden Widerstandskraft eines Kindes gegen den Verzicht auf Vergnügen (um einer vermeintlichen Selbstverbesserung willen) aufgeladen. Es ist kindlicher Widerstand. Nicht kindisch, das heißt nicht zu verstehen im Sinne des *erwachsenen Infantilismus*, den nachtragende Machtmenschen (vom Berlusconi-Typ) entwickeln und inszenieren. Der kindliche Widerstand dagegen, unterrichtet zu werden, wird als die primäre Leidenschaft erklärt, die es ist. Während der Durst nach Emanzipation und die Leidenschaft für politische Repräsentation – verkörpert durch den unbesiegbaren enthusiastischen

Froschreporter – als ebenso ursprünglich affirmiert wird. In der Annahme des *gemeinsamen Vorrangs* dieser beiden Leidenschaften nimmt keine von beiden der anderen die Worte aus dem Mund.

Die praktische Philosophie, die der Henson-Workshop in politischer Hinsicht eröffnet, liegt in einem bestimmten Geist: Niemals die Notwendigkeit der Emanzipation und der Vertretung gemeinsamer Anliegen als unzweifelhaften Selbstzweck zu behaupten. Immer den Puls obszöner Freude zu fühlen, irgendetwas oder gar nichts zu tun. Und die Leidenschaft für Emanzipation in einer Weise und in einer Tonart auszuleben, die von tiefer Einsicht in den gemeinsamen Vorrang beider Leidenschaften zeugt, allem zu widerstehen und nichts zu brauchen.

Verzeichnis der Autor:innen

Ursula **Apitzsch** ist seit 1993 ordentliche Professorin für Politikwissenschaft und Soziologie an der Goethe-Universität Frankfurt. Seit 2017 ist sie Fellow am *University of Strasbourg Institute of Advanced Study*. Ihre Forschungsschwerpunkte sind politische Ideengeschichte, Biographieforschung, Migration und Kulturanalyse. Zu ihren Buchpublikationen gehören u. a. *Gesellschaftstheorie von Georg Lukacs bis 1933* (1976); *Neurath-Gramsci-Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung* (1993); *Migration und Traditionsbildung* (1999). Sie ist Mitherausgeberin der auf vier Bände angelegten deutschen *Kritischen Ausgabe der Gefängniskorrespondenz Antonio Gramscis, Gefängnisbriefe I-IV* (Hamburg/Frankfurt/Main: Argument/Cooperative/InkriT 1995–2023). Sie ist Herausgeberin (gemeinsam mit Gayatri Spivak) der amerikanischen Ausgabe der Gefängniskorrespondenz Gramscis mit Giulia und Tatiana Schucht: New York, Fordham University Press 2023.

Roland **Atzmüller** ist Assoz. Prof. am Institut für Soziologie, Abteilung für Gesellschaftstheorie und Sozialanalysen der Johannes Kepler Universität Linz/Österreich. Zu seinen Forschungsinteressen gehören Veränderungen von (Wohlfahrts-)Staat und Sozialpolitik sowie kritische Gesellschaftstheorien. Er ist Autor von *Krisenbearbeitung durch Subjektivierung. Kritische Theorie der Veränderung des Staates im Kontext humankapitalzentrierter Sozialpolitik* (2019), und zusammen mit Brigitte Aulenbacher, Ulrich Brand, Fabienne Décieux, Karin Fischer, Birgit Sauer Mitherausgeber von *Capitalism in transformation. Movements and countermovements in the 21st century*.

Federica **Bueti** schreibt Essays und Rezensionen, gibt Bücher und Zeitschriften heraus, unterrichtet und kuratiert gelegentlich öffentliche Programme und Ausstellungen. Sie ist die Autorin von *Critical Poetics of Feminist Refusals: Voicing Dissent Across Differences* (2022) und ist derzeit Tutorin für das MFA-Programm am Piet Zwart Institute, Rotterdam, NL. Ihr Interesse gilt Formen der dekolonialen feministischen Verweigerung und Formen der Selbstorganisation in der Kunst. Sie ist u. a. Herausgeberin von *...ment*, einer Zeitschrift für Kultur, Kunst und Politik, Book Works (2013) und *Glänta Magazine* (2013). Geboren in Scilla, Reggio Calabria, lebt und arbeitet sie zwischen Berlin und Scilla.

María do Mar **Castro Varela**, Diplom-Psychologin, Diplom-Pädagogin und promovierte Politikwissenschaftlerin ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Unter anderem war sie

Sir Peter Ustinov Gastprofessorin am Institut für Zeitgeschichte der Universität Wien, Senior Fellow am Institut für die Wissenschaft des Menschen (IWM) ebenfalls in Wien und Research Fellow am Institut for the Humanities and International Law in Melbourne (Australien), der University Busan (Südkorea) und am Research Center for Women's Studies (RCWS) der University Mumbai. Sie ist Mitglied der Forschungsgruppe *Radiating Globality* unter Leitung von Gayatri C. Spivak, Gründerin und Mitglied des bildungsLab* (bildungslib.net), Vorsitzende des Berliner Instituts für kontrapunktische Gesellschaftsanalysen (BIKA) und Principal Investigator des Forschungsprojekts Digitaler Hass. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte umfassen Fragen der Ethik, Erinnerung, Emanzipation und Wissensproduktion.

Nikita **Dhawan** ist Inhaberin des Lehrstuhls für Politische Theorie und Ideengeschichte an der Technischen Universität Dresden. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte sind globale Gerechtigkeit, Menschenrechte, Demokratie und Entkolonialisierung. Im Jahr 2017 erhielt sie den Käthe-Leichter-Preis für herausragende Leistungen in der Frauen- und Geschlechterforschung. Zu ihren Veröffentlichungen gehören *Impossible Speech: On the Politics of Silence and Violence* (2007); *Decolonizing Enlightenment: Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World* (Hrsg., 2014); *Reimagining the State: Theoretical Challenges and Transformative Possibilities* (Hrsg., 2019); *Rescuing the Enlightenment from the Europeans: Critical Theories of Decolonization* (in Vorbereitung). Für das akademische Winterquartal 2023 wurde ihr die Gerda-Henkel-Gastprofessur an der Stanford University verliehen.

Georg **Gläser** lehrt und promoviert an der Universität zu Köln zu Arbeitsverhältnissen in der politischen Bildung, davor Studium Sozialwissenschaften & Geschichte für das Lehramt in Köln und Soziologie in Berkeley sowie Arbeit in der außerschulischen politischen Bildung. Schwerpunkte: Antisemitismuskritik, Staats- und Hegemonietheorie, Extreme und Neue Rechte – auch in Bezug auf kritische politische Bildung, Soziale Arbeit und Lehrer:innenbildung.

Leila **Haghighat** promoviert zum double bind in sozial engagierter Kunst an der Akademie der Künste in Wien. Im Fokus ihrer Untersuchung stehen Praxen einer Ästhetik der Fürsorge und deren möglichen Übertragung auf Kunstinstitutionen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind sozial engagierte Kunst, (Stadt-)Räume, Institutionen und Repräsentation aus einer postkolonialen Perspektive. Sie war Koordinatorin u. a. für kulturelle Bildung am Haus der Kulturen der Welt in Berlin und hat Kultur- und Politikwissenschaften an der Université Paris VIII studiert. 2023 ist sie Stipendiatin des Nietzsche-Fellowships der Klassikstiftung Weimar.

Uwe **Hirschfeld** arbeitete bis zur Verrentung Mitte 2020 an der Evangelischen Hochschule Dresden mit dem Schwerpunkt Politische Theorie und Bildung. Dabei beschäftigte er sich insbesondere mit der Theorie Sozialer Arbeit und der hegemonietheoretischen Konzipierung politischer Bildung: *Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie* (2015). Er gehörte zur Redaktion der *Widersprüche – Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*.

Anne **Kater** studierte Soziale Arbeit an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin und schrieb ihre Abschlussarbeit 2018 über die Gramsci-Adaption der Neuen Rechten am Beispiel der Identitären Bewegung. Heute arbeitet sie in der stationären Jugendhilfe schwerpunktmässig mit jungen Geflüchteten zusammen.

Natascha **Khakpour** ist Hochschulprofessorin für *Urban Diversity Education* an der PH Wien. Nach dem Studium der Deutschen Philologie und einer Promotion in Erziehungswissenschaft war sie zuvor unter anderem als Koordinatorin der Nachwuchsgruppe *Gelingensbedingungen rassismussensibler Lehrer:innenbildung* an der Universität Bielefeld beschäftigt. Ihre Forschungsinteressen umfassen u. a. Sprach- und Sprechverhältnisse, rassismustheoretische und postkoloniale Perspektiven sowie gesellschaftstheoretisch informierte Methodologien. Zuletzt erschienen sind *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen* (2023) und *Mit Kafka die dark side schulischer Verfahren verstehen* (2022).

Alessandra **Marchi**, PhD in Sozialanthropologie (EHESS, Paris). Sie ist Forschungsstipendiatin an der Universität Cagliari und arbeitet im GramsciLab-Labor für internationale Gramsci-Studien (www.gramscilab.com) an einem Projekt über die Gramsci-Lesarten in/aus den MENA-Regionen. Sie forscht auch über den zeitgenössischen Sufismus und zu der italienischen Gemeinschaft in Ägypten (XIX-XX Jahrhundert). Zu ihren Veröffentlichungen gehören: *A lezione da Gramsci. Democrazia, partecipazione politica, società civile in Tunisia* (2019) und *Gramsci nel mondo arabo* (2017), gemeinsam herausgegeben mit P. Manduchi sowie *Molecular Transformations: Reading the Arab Uprisings with and beyond Gramsci*, in *Middle East Critique*, vol. 30, n.1.

Peter **Mayo** ist Professor für Arts, Open Communities, and Adult Education an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Malta und hält darüber hinaus den UNESCO Chair in Global Adult Education. Er hat 24 Bücher und über 150 Artikel in referierten Zeitschriften oder als Kapitel in Büchern veröffentlicht. Einer dieser Texte wurde ins Deutsche übersetzt und als *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire* 2006 im Argument Verlag veröffentlicht.

Paul **Mecheril**, Diplom-Psychologe, Promotion in der Psychologie, Habilitation in der Erziehungswissenschaft. Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Schwerpunkte: Migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen und Bildung; Rassismustheorie; Pädagogische Professionalität. Jüngere Buchveröffentlichungen: Mecheril P. & Rangger, M. (Hrsg.): *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe*. (2022); Heidrich, L., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. & Shure, S. (Eds.) *Regimes of Belonging – Schools – Migrations: Teaching in (Trans)National Constellations*. (2021); Lingen-Ali, U. & Mecheril, P. (Hrsg.): *Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Zu „Rückständigkeit“ und „Gefährlichkeit“ der Anderen*. (2020).

Anna Chiara **Mezzasalma** ist Doktorandin für Übersetzung und politische Theorie an der Universität Wien. Derzeit forscht sie zum Thema des Neoliberalismus im akademischen Umfeld und Übersetzung in der Wissenschaft als eine Methode zur epistemischen Vielfalt u. a. mit der Anwendung der Theorie Gramscis zur Übersetzbarkeit. Sie hat über die Übersetzung von Gramscis Gefängnishefte in Europa geschrieben mit einem Fokus auf dem deutschsprachigen Raum. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der politischen Übersetzung, des kulturellen Transfers, postkoloniale und dekoloniale Studien, sowie Studien zur Rolle der Dolmetscherinnen im Asylverfahren.

Jan **Niggemann** hat an der Goethe-Universität Frankfurt in Erziehungswissenschaften zum Zusammenhang von Hegemonie und pädagogischer Autorität promoviert und arbeitet seit 2021 als Universitätsassistent (Post-Doc) an der Universität Graz im Arbeitsbereich Bildungstheorie und Schulforschung. Er habilitiert zu *Minor Pedagogies – Nonformale/Pädagogiken*. Seine Forschungsschwerpunkte sind u. a. Bildungstheorie, Pädagogische Autorität und Autorisierung sowie Transformation von Bildung im Kontext sozialer Ungleichheit. Zuletzt erschienen sind *Der diskrete Charme der Autorität? Elemente pädagogischer Autorität und Autorisierungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive* (2022) und gemeinsam mit Kathrin Audehm *Pädagogische Autorität* (2023).

Cecilia **Pato** ist Politikwissenschaftlerin und spezialisiert auf politische Theorie und Rezeptionsstudien. Sie hat Untersuchungen über die vergleichende Rezeption von Antonio Gramsci zwischen Argentinien und Großbritannien (1963–1973) durchgeführt. Derzeit arbeitet sie im Bereich der Gleichstellungspolitik mit einer Gender-Perspektive.

Ingo **Pohn-Lauggas** ist promovierter Literatur- und Kulturwissenschaftler und leitet die Koordinationsstelle Kulturwissenschaften/Cultural Studies an der Universität Wien. Er ist im Vorstand der *International Gramsci Society* (IGS), Redaktionsmitglied von *Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften* und der *Zeitschrift für Kulturwissenschaften* sowie u. a. Herausgeber von *Gramscis Schriften zur Literatur und Kultur* (2012) und Mitherausgeber des 5. Bandes der *Ausgewählten Schriften Stuart Halls* (Populismus, Hegemonie, Globalisierung, 2014). 2023 hat er seine kommentierte Neuübersetzung von Gramscis Aufsatz zur „Südfrage“ sowie weiterer Schriften zu *Südfrage und Subalterne* herausgegeben.

Matthias **Rangger** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) in der AG10: Migrationspädagogik und Rassismuskritik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Zu seinen Forschungsinteressen gehören allgemeine Bildungstheorie und -forschung, Soziale Arbeit sowie pädagogische Professionalität und Organisationsentwicklung mit einem Fokus auf politische Gesellschafts- und Sozialtheorien, Migrationspädagogik und Rassismuskritik.

Ines **Schwerdtner** ist Politikwissenschaftlerin und Chefredakteurin der deutschsprachigen Ausgabe des sozialistischen Magazins *Jacobin*. Davor arbeitete sie als Gesamtkoordinatorin der Zeitschrift *Das Argument*. Sie publiziert regelmäßig politische Analysen u. a. in *Der Freitag*.

Magdalena **Strasser** ist Mitarbeiterin im partizipativen Forschungsprojekt *Digi:Power*, das mit Digitalisierung am Übergang von Schule in den Beruf bzw. den weiteren Ausbildungsweg befasst ist. Im Zuge dessen beschäftigt sie sich mit gesellschaftskritischen Zugängen zu Bildung und Differenzverhältnissen. Davor studierte sie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien mit Schwerpunkt auf Fragen der Bedeutsamkeit von Sprache und deren machtvolle Verstrickungen in migrationsgesellschaftliche Verhältnisse.

Gayatri Chakravorty **Spivak** ist University Professor für Geisteswissenschaften an der Columbia University in New York. Sie ist Literaturwissenschaftlerin und Gründerin und Mitglied des Center for Comparative Literature and Society. Ihr Aufsatz *Can the Subaltern Speak?* wird mit Saids *Orientalism* als ein Gründungsdokument der postkolonialen Studien bezeichnet. Sie hat zahlreiche Preise und Ehrungen erhalten, darunter mehrere Ehrendokortitel. Zudem ist sie Honorarprofessorin der Tsing-hua Universität, Peking und hat u. a. 2012 den Kyoto Prize in Thought and Ethics (2012) und den Padma Bhushan (2013) sowie den Lifetime Scholarly Achievement Award der Modern Language Association of America (2018) und den Distinguished Lifetime Achievement Award der Columbia University Asian Faculty Association (2023) erhalten.

Neelam **Srivastava** ist Professorin für postkoloniale und Weltliteratur an der Universität Newcastle (UK). Sie hat kürzlich zusammen mit Francesca Orsini und Laetitia Zecchini den Band *The Form of Ideology and the Ideology of Form: Cold War, Decolonization, and Postcolonial Print Cultures* (2022) veröffentlicht. Sie ist die Autorin von *Italian Colonialism and Resistances to Empire, 1930–1970* (2018) und Mitherausgeberin, zusammen mit Baidik Bhattacharya, von *The Postcolonial Gramsci* (2012). Ihre Forschungsinteressen umfassen die Kulturgeschichte des italienischen Kolonialismus, südasiatische Literatur, antikoloniales und befreiendes Schreiben (insbesondere Antonio Gramsci, Sylvia Pankhurst und Frantz Fanon) sowie die Publikationsgeschichte des Dritte-Welt-Denkens. Im Jahr 2016 gründete sie gemeinsam mit Rajeswari Sunder Rajan das Postcolonial Print Cultures International Network.

Jan **Verwoert** ist Professor für Theorie an der Oslo National Academy of the Arts, lehrt am Piet Zwart Institute Rotterdam und ist Gastprofessor an der Royal Academy, London. Er ist Kritiker und Autor und arbeitet zu zeitgenössischer Kunst und Kulturtheorie. Zudem ist er Redakteur des Magazins *Frieze* und hat in verschiedenen Zeitschriften, Anthologien und Monografien veröffentlicht. Publikation u. a.: *Bas Jan Ader: In Search of the Miraculous* (2006); *Tell Me What You Want, What You Really, Really Want* (2014), *COOKIE!* (2014).