

ARMIN BERNHARD

Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung

Armin Bernhard – Jg. 1957; Prof. Dr., Dipl.-Päd., Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Münster, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, kritische Erziehungs- und Bildungstheorie, historische Reformpädagogik, Fachdidaktik Pädagogik. Jüngste Veröffentlichung: Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells, Hamburg 2005; zuletzt in UTOPIE kreativ: Bildung als Bearbeitung von Humanressourcen. Die menschlichen Wesenskräfte in einer sich globalisierenden Gesellschaft, Heft 156 (Oktober 2003).

Der Artikel erscheint ebenfalls in der Dokumentation der 9. Bildungspolitischen Konferenz in Weimar in der Zukunftswerkstatt Schule 2/2005
Anfragen bei
Annette Mühlberg unter:
annette.muehlberg@
linkspartei.de

Die politisch-pädagogischen Überlegungen Antonio Gramscis stehen im Zentrum der vorliegenden Analyse. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf jenen Begriffen, die terminologisch den Gegenstand von Pädagogik bestimmen und die in Gramscis Geschichtsphilosophie und Gesellschaftstheorie durchaus eine Schlüsselstellung einnehmen, nämlich *Erziehung* und *Bildung*. Interessanterweise differenziert Gramsci zwischen Erziehung und Bildung – eine Unterscheidung, die in gängigen bildungsgeschichtlichen Untersuchungen als typisch für die deutsche Gesellschaftsentwicklung charakterisiert wird. Gramsci benutzt den klassischen Bildungsbegriff für seine erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexionen, setzt ihn allerdings in ein geschichtsmaterialistisches Koordinatensystem. Zunächst soll kurz der systematische Stellenwert von Erziehung und Bildung bei Gramsci bestimmt werden. Im Anschluss werde ich seine Vorstellungen zur Verbindung von Erziehung, gesellschaftlichem Konformismus und Bildung skizzieren. Im Hauptteil geht es dann um die Entfaltung des Gramscischen Verständnisses von Bildung. Zuletzt sollen einige Thesen zur Demokratisierung der Bildung formuliert werden, die sich aus Gramscis politisch-pädagogischen Einsichten ableiten lassen.

Zum systematischen Stellenwert von Erziehung und Bildung bei Gramsci

Antonio Gramscis Denken enthält von Beginn an eine *pädagogische Grundintention*, nie ist Gramsci nur Theoretiker, nur Philosoph, nur politisch Handelnder, seine Tätigkeit, einsetzend mit journalistischen Arbeiten bis hin zu den Gefängnisheften und -briefen, begreift er immer zugleich als pädagogische. Seine Arbeit ist durchgängig pädagogisch inspiriert, das Pädagogische ist keineswegs beiläufiger Natur, sondern ergibt sich als notwendiges Moment der Einsicht in den mechanistischen Charakter jeder strukturellen Veränderung, die *ohne* Bewusstsein ihrer Trägerinnen und Träger vollzogen wird. Eine tiefgreifende Umgestaltung der sozialen Verhältnisse kommt an der Neuformierung des Menschen nicht vorbei. Wer mit strukturellen Eingriffen in die Gesellschaft nicht zugleich die jeweils konkrete Lebensweise und den jeweils vorherrschenden Menschentypus verändernd bearbeitet, kann keine gesellschaftlichen Alternativzivilisation entwickeln, im Gegenteil: Er riskiert den Rückfall hinter bereits erreichte gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungsstufen.

Dennoch kann Gramsci kein *Pädagogismus* attestiert werden, der auf die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme und damit auf

die Neutralisierung gesellschaftlicher Widersprüche zielte. Im Gegenteil: Das Pädagogische dient Gramsci zum besseren Verständnis der historisch-gesellschaftlichen Prozesse, weil diese u. a. durch Bildungs- und Erziehungsprozesse mit geschaffen wurden. Da Erziehung und Bildung basale Dimensionen konkreter historischer Verläufe sind, ermöglicht die Beschäftigung mit pädagogischen Themen eine konzeptionelle Erweiterung des Geschichtsmaterialismus. Dieser qualitativ neue Zugang zum Pädagogischen erlaubt es, Perspektiven von Bildung nicht nur von einem in der Zukunft liegenden Ideal her zu konstruieren, sondern von ihrer Eingefasstheit in eine historisch-gesellschaftlich entstandene Hegemonialstruktur her zu bestimmen. Der Politik und der Pädagogik kommen in der Geschichte insofern Schlüsselstellungen zu, als beide Sektoren die gestalterischen Strukturelemente menschlichen Handelns verkörpern. Geschichte wäre nicht nachvollziehbar, sie wäre nicht begreifbar ohne die gestalterische Kraft von Erziehung und Bildung, die freilich den Reproduktionserfordernissen und den Hegemonieverhältnissen konkreter Sozialformationen unterliegen. Politik und Pädagogik haben sich im Verlauf der geschichtlichen Entwicklung auseinander differenziert und konstituieren sich in der modernen Gesellschaft als nicht immer problemlose Einheit arbeitsteilig organisierter gesellschaftlicher Aufgaben: Politik stellt ein gesellschaftliches Handeln dar, das eine Rahmenstruktur für zwischenmenschliches Zusammenleben zur Verfügung zu stellen versucht. Mit ihr korrespondiert eine zentrale Aufgabe von Pädagogik: Bildung und Erziehung zielen auf die Formung, Gestaltung und Entwicklung von Menschen, die der jeweiligen Konzeption, den Leitideen, der Ideologie einer Gesellschaft entsprechen sollen. Ist das Politische in der Geschichte auf *äußere Rahmenbedingungen* der Gestaltung menschlicher Lebensumstände bezogen, so das Pädagogische auf die *innerpsychischen Korrelate* gesellschaftlicher Reproduktionserfordernisse. Erziehung und Bildung sind auf die Schaffung von Verhaltensregulativen, gesellschaftlichen Charaktereigenschaften, Bewusstseinsformen und Weltanschauungen konzentriert. Sie bearbeiten die Humanpotenziale im Sinne eines Aufbaus von Subjektvermögen, und eben über diesen Aufbau sind Erziehung und Bildung an der Schaffung *neuer* Zivilisationselemente beteiligt. Gramsci vergleicht mit Blick auf ihre generellen Funktionen die Sphären des Rechts und der Erziehung. Das Recht übernimmt die Funktion, Menschen zu sanktionieren, die die gesellschaftlichen Konventionen überschreiten. Erziehung und Bildung beruhen dagegen nicht allein auf positiven und negativen Sanktionen, sondern bringen neue Zivilisationselemente hervor. Gramsci bezeichnet ihre Aufgabe primär als *positive Zivilisierung* (*l'attività positiva di incivilitamento*).¹ Mit dem Aufbau des Kollektivmenschen sind Erziehung und Bildung an der positiven Zivilisierung beteiligt, nämlich an der Aufgabe, einen neuen Typus oder ein neues Entwicklungsniveau gesellschaftlicher Zivilisation zu produzieren, die dem jeweiligen Stand der Produktionskräfte und den Interessen der herrschenden Gruppen entspricht. Je komplexer eine Zivilisation wird, umso stärker wird die Aufgabe, das jeweilige kulturelle und moralische Niveau der Bevölkerung gemäß den Interessen der herrschenden Gesellschaftsgruppen anzuheben, in Institu-

1 Antonio Gramsci: Quaderni del carcere, Turin 1975, S. 1571.

2 Antonio Gramsci:
Gefängnishefte. Kritische
Gesamtausgabe, Hamburg
1991 ff., S. 143.

tionen verlagert. Vor allem ist es die Schule, die in komplexen gesellschaftlichen Zivilisationen diese »positive Erziehungsfunktion« übernimmt.² In dieser positiven Zivilisierungsfunktion sind die Keime von Autonomie angelegt.

Die Mündigkeitsperspektive ist bei Gramsci untrennbar mit seinem politischen Konzept der Hegemonie verknüpft. Denn die Realisierung von Hegemonie ist an die edukative Fähigkeit der herrschenden Gesellschaftsgruppen geknüpft, also an ihre Fähigkeit zu führen. Diese edukative Fähigkeit müssen auch die Subalternen entwickeln, um eine kritische Gegenhegemonie bilden zu können. Der Wille des Menschen, sich selbst zu bestimmen, kommt in dieser Gegenhegemonie zum Ausdruck, sie ist die notwendige Bedingung der Realisierung dieser Selbstbestimmung. Die Grundlage dieser kritischen Gegenhegemonie ist die Bildung des Menschen, die wiederum an gemeinschaftlich initiierte Emanzipationsprozesse gebunden ist. Mit diesem Konzept gelingt es Gramsci, ein *kritisches* Verständnis von Mündigkeit zu entwickeln, das Mündigkeit an die Teilhabe an den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen knüpft. Erziehung und Bildung sind also nicht bildungsökonomistisch reduziert auf die Aufgabe der Regeneration gesellschaftlichen Arbeitsvermögens. Als grundlegende Momente *kultureller Hegemonie* arbeiten sie vielmehr an der Schaffung der kulturellen, moralischen und geistigen Mentalität mit. Es ist genau diese Aufgabe, in denen die emanzipatorische Potenzialität von Bildung angelegt ist. Aufbau und Konsolidierung von Hegemonie erfordern die Besetzung der gesamten kulturellen Sphäre, die Expansion direkter Herrschaft in alle Bereiche der gesellschaftlichen Lebensweisen, der Zivilgesellschaft, des Alltagslebens, der Innenräume des Subjekts. Dieser Vorgang der politisch-kulturellen Führung zielt auf den dauerhaften Konsens, die Zustimmung, die Anerkennung hinsichtlich der Leitideen und Projekte der dominanten Gesellschaftsgruppe. Das ist ein Prozess, der sich von der Gesamtorganisation der kulturellen Struktur und des Lebensstils über die kulturindustrielle Verbreitung der Leitvorstellungen, die systematische Beeinflussung des Alltagsverstands bis hin zu Erziehungs- und Bildungsprozessen erstreckt. Die praktische Pädagogik ist insofern an der Herstellung kultureller Hegemonie grundlegend beteiligt, als Erziehung und Bildung die Aufnahme von Kultur durch das Individuum erst realisiert. Mit dieser Aufnahme von Kultur übernimmt das Kind die moralischen Maßstäbe, die Symbole, die sozialen Regeln, mit deren Hilfe Sozialisations- und Erziehungsprozesse kulturelle Hegemonie in den Subjekten herstellen. Erziehung und Bildung sind demzufolge Kristallisationspunkte für die gesellschaftliche Hegemoniebildung, aber auch Fermente ihrer Beanstandung und Erosion.

Erziehung und gesellschaftlicher Konformismus als Bedingung emanzipativer Bildung

Gramsci überträgt eine geschichtsphilosophische Erkenntnis in einen bildungstheoretischen Grundsatz, der für eine Demokratisierung der Bildung auch und gerade im Kontext der Globalisierung konstitutiv ist: *Man muss Freiheit aus dem machen, was notwendig ist.*³ Die emanzipatorischen Möglichkeiten der Geschichte können nicht los-

3 Ebenda, S. 1826.

gelöst vom konkreten Zwang der jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse freigesetzt werden, und Erziehung ist Teil dieses Zwanges. Freiheit realisiert sich immer in Form eines geschichtlich *konkreten* Grades von Freiheit, der der geschichtlichen Notwendigkeit mühsam abgerungen werden muss. Partizipation und Demokratie bauen also auf »objektiven« Notwendigkeiten auf, die anerkannt und spezifisch gestaltet werden müssen. Politische Selbstbestimmung wird demgemäß nicht verschenkt, sie ist nicht jenseits der geschichtlichen Notwendigkeit zu haben. Für die Subjektwerdung gilt diese Verschränkung von Freiheit und Notwendigkeit analog, doch charakterisiert sie hier eine gattungsspezifische, anthropologische Notwendigkeit. Mündigkeit wird erst über die Verarbeitung der historischen Notwendigkeit realisierbar, nicht neben ihr oder gar gegen sie.

Das, was Erziehung historisch hervorzubringen hat, nennt Gramsci *gesellschaftlichen Konformismus*. Mit dieser Kategorie des gesellschaftlichen Konformismus bezieht Gramsci einen Sachverhalt in die Diskussion von Bildungs- und Erziehungsfragen ein, die nicht nur von einer idealistischen Theorie der Bildung eklatant vernachlässigt wurde: die Dimension der Rückgebundenheit aller Bildungsprozesse an einen sozialen Konstitutionszusammenhang, also die tiefe Verankerung aller geistigen Erkenntnisvorgänge in einer Kommunikation stiftenden sozialen Gemeinschaft. Gramsci beanstandet ein Autonomieideal, das die realen Bedingungen des Aufbaus von Autonomie ignoriert, einen Bildungsbegriff, der die Herausbildung des Vernunftvermögens von den gesellschaftlichen Erfahrungen der Menschen abkoppelt. Der gesellschaftliche Konformismus ist jedoch die unhintergehbare Bedingung einer Erziehung und Bildung, die das Individuum an die Schwelle zur Mündigkeit führen sollen. Den Konformismus bezeichnet Gramsci auch als *socialità*,⁴ ein Wort, das wir mit *Sozialität* bzw. *Gesellschaftsfähigkeit* übersetzen können. Diese Gesellschaftsfähigkeit ist das Ergebnis eines gesellschaftlich-geschichtlichen Prozesses, in dem sich menschheitliche Erfahrungen verdichtet haben. Die Vermittlung dieser Erfahrungen versetzt den Menschen erst in die Lage, die Anforderungen und Erfordernisse der jeweiligen Gesellschaft angemessen zu bewältigen. Erziehung begreift Gramsci als eine *zivile Technik*,⁵ die zunächst funktional auf diese Aufgabe gesellschaftlicher Reproduktion bezogen ist. Als zivile Technik muss Erziehung denjenigen Menschentypus hervorbringen, der die Bewusstseinsformen, Handlungsweisen, Haltungen und Attitüden auf sich vereinigt, die den strukturellen Erfordernissen des jeweiligen Gesellschaftsmodells entsprechen. Im gesellschaftlichen Auftrag bearbeitet Erziehung die menschliche Natur gemäß gesellschaftlichen Anforderungen, ein Umstand, der ihr notwendigerweise den Charakter der Zwangsförmigkeit verleiht. Denn *weil* gesellschaftliche Erfordernisse und menschliche Natur nicht zusammenstimmen, muss Erziehung »im Kampf gegen die Natur« diese domestizieren und in eine historisch-konkrete Form umarbeiten.⁶

Nur in der Verarbeitung dieser im gesellschaftlichen Konformismus sedimentierten menschlichen Erfahrungen kann es den Menschen gelingen, über Emanzipationsprozesse Mündigkeit und Autonomie zu erwerben. Mündigkeit wird in dieser Hinsicht zu einer Frage der

4 Ebenda, S. 1720.

5 Ebenda, S. 1826.

6 Ebenda, S. 171.

7 Ebenda, S. 1544.

Qualität des gesellschaftlichen Konformismus, die nicht zuletzt von der Qualität der Erziehung und Bildung abhängig ist. Und das heißt in der Konsequenz: Einer emanzipatorischen Theorie und Praxis kann es nicht gleichgültig sein, in welchem Ausmaß es Kindern und Jugendlichen gelingt, *sich in den Kollektivmenschen einzugliedern*,⁷ auch wenn die Durchsetzung des gesellschaftlichen Konformismus in die Hegemoniebildung einbezogen ist. Denn einerseits kann der Befreiungsprozess erst dann realisiert werden, wenn die heranwachsenden Individuen gesellschaftsfähig sind, weil jede Form der Selbstbestimmung die Existenz der Individuen als soziale Wesen voraussetzt – also eine *gemeinsame* Grundlage der Verständigung. Zum anderen ist der gesellschaftliche Konformismus darauf gerichtet, eine gemeinsame Basis an homogenen, *intellektuellen* Standards herzustellen, um eine humane Kooperation unter Menschen überhaupt erst zu ermöglichen. Die Interdependenz von Integration und Befreiung ist damit unaufhebbar.

8 Ebenda, S. 355.

Nun geht Erziehung nicht in einer *negativen Reproduktionsfunktion* auf, wie der Begriff der *positiven Zivilisierung* bereits andeutet. Erziehung ist nicht nur eingefasst in Lebensgewohnheiten und Lebensweisen, in soziale Konventionen und moralische Koordinatensysteme. Sie ist selbst ein Motor der Herstellung dieser Lebensgewohnheiten. Die systematische gesellschaftliche Bearbeitung der menschlichen Natur durch die zivile Technik der Erziehung ist nicht nur die Bedingung für das Funktionieren der gesellschaftlichen Vorgänge, sondern zugleich die Bedingung für die Herausformung einer neuen Kultur,⁸ damit eine notwendige Bedingung des Erwerbs von Autonomie.

Diesem Erziehungsverständnis liegt eine realistische Auffassung von Kindheit zugrunde, die dem naturalistischen Verständnis vom Kind in der idealistischen Reformpädagogik diametral entgegengesetzt ist. Wir können bei Gramsci von einer *Sozialanthropologie* des Kindes sprechen, die die Gesellschaftlichkeit und Soziabilität der kindlichen Natur hervorhebt und in der Folge zu völlig anderen bildungspolitischen und schulpädagogischen Konsequenzen gelangen muss als die reformpädagogische Anthropologie des Kindes. Diese unterstellt seiner Seele geradezu mystische Kräfte, unterstellt im Kind die unwiderstehlich nach Selbstverwirklichung drängenden naturhaften Wesenskräfte des Menschen, sie unterstellt ein virtuell im Kind bereits angelegtes Subjektvermögen, dessen Freisetzung Pädagogik nur zu gewährleisten habe. Die supponierte Kraft der authentischen Natur des Menschen, die mächtige Potenzialität, die ihr von Seiten der idealistischen Pädagogik zugeschrieben wird, stellt Gramsci radikal in Zweifel. Seine Sozialanthropologie des Kindes schließt eine *vorgesellschaftliche Natur des Kindes* ebenso aus wie seine *präsoziale Spontaneität*. Die Entwicklung des Kindes ist vielmehr von Beginn an niemals nur reine Entwicklung, sie ist in den Begriffen Wachstum, Reifung, Entwicklung nicht ausdrückbar, weil das Lernen des Kindes von vornherein immer schon *gesellschaftliches Lernen*, durch gesellschaftliche Erfahrung provoziertes Lernen ist. Die Entwicklung des Kindes fußt nicht auf einem immanenten Bauplan seiner Natur, seine Subjektvermögen gestalten sich vielmehr erst in Gesellschaft. Das Kind ist zu keinem Zeitpunkt reine,

unverstellte Natur. Die Annahme, die Subjektentwicklung verlaufe spontan, widerspricht daher dem Wesen der kindlichen Natur selbst, die eben nicht nur Natur ist. Das Kindheitsverständnis der Reformpädagogik führt nach Gramsci zu einer unzulässigen Reduktion der Aufgabe der Erziehung, weil der gesellschaftliche Lebenszusammenhang, in die die kindliche Entwicklung eingeflochten ist, in verantwortungsloser Weise verkannt wird. Die Hauptaufgabe der Erziehung besteht demzufolge nicht darin, »den spontanen Kräften der Natur freien Lauf« zu lassen, die freie Selbstentfaltung zu gewährleisten.⁹ Denn jeder Verzicht auf die Formung des Kindes liefert das Kind umso mehr der Fremdbestimmung aus, aus der es doch entlassen werden soll. Das Resultat einer Entwicklung ohne Erziehung wäre die Fremdbestimmung der Heranwachsenden, wäre eine formlose Individualität, die den Sozialisierungseinflüssen der Gesellschaft schutzlos ausgesetzt wäre – eine angesichts der Expansion kulturindustrieller Manipulation hoch aktuelle Erkenntnis. Der Zwang in der Erziehung ist für Gramsci also ein notwendiger Begleitumstand von Erziehung, die zivile Technik ist eine Art humaner Zwang, weil nur über die gesellschaftliche Formung der Mensch gesellschaftsfähig wird und sich damit in seinem Menschsein realisieren kann.

Dieser gesellschaftliche Konformismus stellt auch in Gramscis Schulkonzept eine zentrale Ebene der Bildung dar. Die erziehungs- und bildungstheoretischen Überlegungen finden sich in der Unterscheidung zwischen zwei Phasen des Bildungsprozesses in der Schule wieder: der *aktiven Schule* und der *kreativen Schule*. Diese Kategorien repräsentieren die schulpädagogische Konkretion der erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexionen Gramscis. In der Phase der aktiven Schule geht es primär um eine *Homogenisierung der höchst unterschiedlichen intellektuellen und moralischen Fähigkeiten* und Kenntnisse, die Kinder in ihren Sozialisationsmilieus erworben haben. In dieser Phase, in der der Vermittlungsaspekt im Vordergrund steht, sollen die regionalen und sozialen Ungleichheiten in den Sozialisationsvoraussetzungen der Kinder so bearbeitet werden, dass die Basis für ein gemeinsames Lernen zur Verfügung steht. In der kreativen Schulphase soll das noch weitgehend rezeptive Lernen durch eine *rekreative Bildung* ersetzt werden, soll eine kreative Selbstbildung an die Stelle der Belehrung treten. Auch und gerade mit Blick auf die allgemeinbildenden Schulen ist für Gramsci die Erkenntnis leitend, dass der Mechanismus der Reproduktion der Gesellschaft über die Herstellung des Kollektivmenschen pädagogisch nicht außer Kraft gesetzt werden kann. Die Ignoranz gegenüber diesem Grundsachverhalt ist eine strukturelle Schwäche idealistischer Reformpädagogik und aller libertären Ideologien im Feld von Bildung und Erziehung. Die Hervorbringung des gesellschaftlichen Konformismus kann nicht idealistisch umschiffen, aber er kann für eine befreiende Praxis genutzt werden. Weil der gesellschaftliche Konformismus die Grundlage für eine gemeinsame Verständigung über objektiv gemeinsame Angelegenheiten ist, sind die Schulen geradezu dazu verpflichtet, »die neuen Generationen »konform (d. h. sozial, gesellschaftsfähig; A. B.) zu machen.«¹⁰

9 Antonio Gramsci: *Forse rimarrai lontana ... Lettere a Iulca*, Rom 1987, S. 174 f.

10 Antonio Gramsci: *Gefängnishefte*, a. a. O., S. 519.

Bildung als Grundbedingung von Mündigkeit

Die Möglichkeit von Bildung liegt in der Tatsache begründet, dass der Mensch ein geschichtliches Gebilde, dass er ein mit Bewusstsein handelndes Wesen, dass er primär Geist ist und nicht Natur.¹¹ Der Mensch ist keine Maschine, sondern ein historisch-gesellschaftliches Wesen, dem die Fähigkeit des Denkens zukommt. Gramsci begreift den Menschen unter Rückbezug auf Marx als das »Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse«, als das »Ensemble seiner Lebensbedingungen«; damit hebt er die idealistische Konstruktion des Subjekts im Kontext des bürgerlichen Bildungsverständnisses auf und bindet Bildung systematisch in die gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen ein. Das geschichtliche Gebilde des Menschen ist komponiert aus subjektiven und objektiven, aus naturhaften und gesellschaftlichen, aus materiellen und ideellen Elementen. Es wird gebildet aus den konkreten Bedingungen seines sozialen Lebensmilieus und den übergreifenden gesellschaftlichen Strukturen, die auf jenes einwirken. In seiner Persönlichkeit wird das Individuum von den sozialen Umständen geformt, wirkt aber gleichsam über die spezifische Verarbeitung der ihm vorausliegenden Lebensbedingungen auf diese Verhältnisse tätig zurück. Menschen repräsentieren im Gegensatz zu einem idealistischen Subjektbegriff *immer konkrete Individuen*, die über die Gesellschaft und ihre Widersprüche vermittelt sind. Dennoch spricht auch Gramsci vom Menschen als einem Geistwesen, d. h. davon, dass die Intellektualität zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen gehört, dass das Denken ein gattungsspezifisches Merkmal des Menschen darstellt. Alle Menschen sind Intellektuelle, mehr noch: Alle Menschen betreiben Philosophie, indem sie nämlich denken, nachdenken, sich mehr oder weniger reflektierte Gedanken über ihre Lebensverhältnisse machen. Der *homo faber* lässt sich nicht vom *homo sapiens* trennen, lautet ein Schlüsselsatz Gramscis,¹² aus keiner noch so niedrig bewerteten menschlichen Tätigkeit lässt sich Intellektualität ausschließen. Diese anthropologische Grundannahme begründet insofern die Bildungsmöglichkeit, als die generelle Intellektualität des Menschen die prinzipielle Weiterentwicklung des Bewusstseins *aller* Menschen impliziert.

Bildung ist für Gramsci ein Ordnungselement des einzelnen Menschen. Der Mensch soll »Führer seiner selbst«¹³ werden und sich nicht den Stempel von äußeren Bedingungen aufdrücken lassen. Mit Bildung überwindet der Mensch erst die Zufälligkeit seiner Existenz, arbeitet er sich aus dem Chaos heraus, wird er zum »Element ... der eigenen Ordnung«.¹⁴ Metaphorisch spricht Gramsci von der »Möblierung des Gehirns« als Aufgabe der Bildung.¹⁵ Bildung ist für Gramsci die Befähigung des Menschen, die Kontingenz seines scheinbaren Schicksals in eine selbstbestimmte Gesetzmäßigkeit zu übersetzen – nichts anderes bedeutet Autonomie. Eine basale Komponente der Grundausstattung des Menschen kommt dieser geschichtlichen Option entgegen: Es ist die Tatsache der *Nicht-Fixiertheit der menschlichen Natur*, mit der Mündigkeitspotenziale gesetzt sind, Mündigkeitspotenziale, die sich allerdings mit den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen verbinden müssen, um verwirklicht werden zu können. Der Mensch ist zwar das *Ensemble der gesell-*

11 Siehe hierzu: Armin Bernhard: Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells, Hamburg 2005, S. 89 ff.

12 Antonio Gramsci: Gefängnishefte, a. a. O., S. 1531.

13 Ebenda, S. 1375.

14 Ebenda, S. 25.

15 Antonio Gramsci: Gefängnisbriefe, Bd. 1: Briefwechsel mit Gulia Schucht, Frankfurt a. M./Berlin 1995, S. 151.

schaftlichen Verhältnisse, er ist immer gesellschaftlicher Kollektivmensch, doch geht er in dieser Bestimmung nicht auf. Vielmehr geht das »Maß der Freiheit ... in den Begriff des Menschen ein«. ¹⁶ In der menschlichen Praxis ist nicht nur die Realität eine Wirklichkeit, sondern auch die Möglichkeit, die in dieser empirischen Wirklichkeit liegt, und in der Erkenntnis und Gestaltung dieser Möglichkeit liegt die Freiheit des Menschen begründet.

Der Mensch ist also primär über seine Ausstattung mit einem geistigen Vermögen zu bestimmen: Er ist ein historisches Ergebnis, d. h. ein Produkt der Weitergabe, der Verarbeitung und des Erwerbs geschichtlicher Erfahrungen. Über Bildung wird dieses geistige Vermögen umgesetzt, sie schließt dabei das menschliche Selbstverhältnis ein: Bildung meint einen aktiven Prozess der geistigen Erschließung von Welt, in dessen Rahmen der Mensch sich seiner selbst bewusst wird, ein höheres Bewusstsein von sich selbst und der Welt erwirbt, in der er handelt. Bildung dient selbstverständlich der gesellschaftlichen Reproduktion, und sie ist ein Instrument zur Aufrechterhaltung der bestehenden Hegemonie. Da sie aber Bewusstseinsprozesse auslöst, kann sie zugleich als Kraft des geistigen Bruchs mit überlieferten Weltanschauungen und Ideologien begriffen werden. Eine Persönlichkeit aufzubauen heißt für Gramsci, Bewusstsein zu entwickeln, ein tiefgreifendes Bewusstsein von den gesellschaftlichen Verhältnissen: Dies ist die Grundbedingung dafür, dass der Mensch seine Bedingungen handelnd verändern kann und nicht nur Objekt fremdbestimmter Prozesse bleibt. Gramsci bindet damit jede qualitative Veränderung gesellschaftlicher Zivilisationen an die Entfaltung der Erkenntnispotenziale des Menschen, nur über deren Entfaltung kann der Mensch »Führer seiner selbst« werden.

Gramsci rezipiert den deutschen Begriff der Bildung, um Sachverhalte benennen zu können, für die es im Italienischen kein Äquivalent gibt. Der Rückbezug auf den deutschen Begriff der Bildung ¹⁷ ist daher nicht zufällig, sondern erfolgt mit der Intention, Bildung als eine kulturelle Kraft zu fassen, die eben das Bewusstsein des Menschen in ein aktiv-veränderndes Verhältnis zur Welt setzt. Erst im Prozess der Bildung des Bewusstseins wird der Mensch in einem aktiv-selbstbestimmten Verhältnis handlungsfähig. Gleichzeitig aber begreift Gramsci Bildung nicht idealistisch als Geistesbildung, sondern lenkt sie zurück auf eine Orientierung am praktischen, gesellschaftsverändernden Eingreifen. In dem Maße, wie der Mensch die Bedingungen seiner gesellschaftlichen Existenz begreift, wird er in stand gesetzt, aktiv an der Gestaltung der Verhältnisse zu partizipieren. Gramsci nennt dieses Resultat von Bildung die *Selbstpotenzierung* des Menschen. ¹⁸ Die Selbstpotenzierung erfolgt über die Abarbeitung an den gesellschaftlichen Umständen, die Selbstpotenzierung *ist* damit bereits Teil praktischer Veränderung. Gramscis Bildungsbegriff knüpft Bildung also untrennbar an eine verändernde politisch-soziale Praxis. Bildung ist eine wesentliche Schubkraft der Selbstpotenzierung des Menschen und damit eines Handelns, das verändernd auf die bestehenden Verhältnisse einwirkt.

Bildung ist bei Gramsci nicht primär als ein Akt der Vermittlung von Wissen zu verstehen, sondern als ein Vorgang der Selbstgestaltung des Menschen, seiner Veränderung zu einer bewussten Persön-

16 Antonio Gramsci: Gefängnishefte, a. a. O., S. 1301.

17 Antonio Gramsci: Lettere dal Carcere, Palermo 1996, S. 535.

18 Antonio Gramsci: Gefängnishefte, a. a. O., S. 1342.

lichkeit, eine Aufgabe, die die Auseinandersetzung mit der eigenen, auf gesellschaftlichen Erfahrungen basierenden Persönlichkeitsstruktur ebenso voraussetzt wie die wachsende Erkenntnis der jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen. Das humanistische Bildungsideal schimmert hier insofern durch, als Bildung *Selbstpotenzierung* des Menschen bedeutet, also Steigerung, Vervielfältigung und Vertiefung seiner Kräfte und Fähigkeiten. Gegenüber der Humboldtschen Vorstellung einer allgemeinen vielseitigen Menschenbildung ist diese Steigerung und Vervielfältigung für Gramsci nur denkbar, wenn Bildung auf den handelnden Eingriff des Menschen bezogen, also kein individuelles Geschehen bleibt. Eine zusätzliche Differenz zu Humboldt liegt in der wenig beachteten tiefenpsychologischen Komponente von Gramscis Bildungsbegriff: Selbstpotenzierung heißt für Gramsci wesentlich *Selbstbearbeitung der inneren Natur* des Menschen zu einer höheren kulturellen Form. Gramsci betont die Notwendigkeit einer *die Tiefenstrukturen des Menschen ergreifenden Bildung*. Vermittels der Bildung soll sich der Mensch dazu befähigen, die Widersprüche in der eigenen Subjektwerdung zu reflektieren, die Bedingungen der eigenen Lebensgeschichte zu klären, ein Bewusstsein von der eigenen historisch-gesellschaftlichen Komponiertheit zu entwickeln. Der Mensch kann nur Führer seiner selbst, also mündig sein, wenn er seine Biographie im Kontext gesellschaftlicher Strukturen zu reflektieren in die Lage versetzt ist.

Gramsci hebt den Idealismus bürgerlicher Bildungstheorie auf, indem er ihre emanzipatorischen Potenziale in ein politisch-gesellschaftliches Koordinatensystem stellt. Die Rückbindung an einen materialistischen Begriff von Kultur setzt Gramsci instand, die mit der bürgerlichen Bildung verknüpften Hoffnungen auf Selbstbefreiung, Mündigkeit und Autonomie aus ihrem ortlosen Idealismus herauszulösen, sie von der Basis gesellschaftlicher Sozialisationsvorgänge her zu begründen. Die Bildung des Geistes führt kein gespenstisches Eigenleben in einer *Geisteskultur*, sondern bleibt an die jeweils konkrete Lebensweise der Gesellschaft und der in ihr handelnden Menschen gebunden.

Hinsichtlich der Anlage der Bildung in Gramscis Einheitsschulmodell ist die Grundüberlegung leitend, dass eine qualitativ hochstehende Allgemeinbildung die Selbstbestimmung der Heranwachsenden sozusagen automatisch voranzutreiben in der Lage ist. Auch wenn Gramsci sich der Tatsache bewusst ist, dass der alte Humanismus angesichts der neuen Herausforderungen des Industriekapitalismus nicht mehr haltbar ist, so hält er doch am Terminus Humanismus fest, um seine Einheitsschule als Ort allgemeiner Bildung zu charakterisieren.¹⁹ Das Prinzip einer *allgemeinen Bildung* muss durchgängig die Bildungsarbeit in allen Bildungsinstitutionen bestimmen. Nicht enzyklopädisch angehäuften Allgemeinwissen hat Gramsci im Blick, sondern die Möglichkeiten der Selbstformung des Kindes zum Zwecke der Gestaltung seiner eigenen Menschwerdung. Gramscis »Schule für humanistische Bildung« zielt darauf ab, die Heranwachsenden als *aktive* Subjekte in das gesellschaftliche Leben freizusetzen. Humanismus im erweiterten Sinne Gramscis bezieht sich auf die Selbstpotenzierung der menschlichen Entwicklungs-

19 Ebenda, S. 1516.

fähigkeiten, die über eine spezifische Infrastruktur der Bildung eröffnet werden soll. Erforderlich ist eine zeitliche Ausdehnung institutionalisierter allgemeiner Bildung: eine Organisation der »Erziehung und Allgemeinbildung der Persönlichkeit vom Kindesalter bis an die Schwelle der Berufswahl«. ²⁰ Eine ausgedehnte allgemeine Bildung soll die Grundlage dafür schaffen, dass sich die Fähigkeiten der jeweiligen Persönlichkeiten allmählich herauskristallisieren können – eine weitere Affinität zu Humboldts Bildungsvorstellungen. Die Herausformung der geistigen Fähigkeiten enthält für sich schon gegenhegemoniale Momente, sie dürfen daher nicht beschränkt werden. Mündigkeitsperspektiven und Demokratisierungsimpulse können Gramsci zufolge also nicht durch Rücknahme der geistigen Anspruchshaltung gegenüber der nachwachsenden Generation erreicht werden, sondern nur durch einen anspruchsvollen und systematischen Aufbau des menschlichen Denkvermögens, als dessen Folge sich die Erosion des spontanen Konsenses einstellen kann. Die Schule für humanistische Bildung soll Menschen hervorbringen, die zur Kritik und Kontrolle der Gesellschaft befähigt sind.

20 Ebenda, S. 1527.

Bildung ist ein grundlegendes Ferment des »Geistes der Abspaltung«, den die subalternen Gesellschaftsgruppen entwickeln können, um sich von der Hegemonie der führenden Gesellschaftsgruppen loszulösen. Eine gegenhegemoniale Konzeption kann nur erfolgreich sein, wenn es gelingt, Einfluss auf die Modellierung der öffentlichen Meinung zu gewinnen, in die Konsenssicherung einzubrechen, die Aura aufgeherrschter Ideologien zu bannen. Der Geist der Abspaltung im Sinne einer politischen Gegenbewegung zum gesellschaftlichen Machtkartell setzt also die *geistige Abspaltung* als Vorlauf voraus. Gegenhegemoniale Vorgänge bedürfen damit elementar der Bildung: *der institutionellen wie der informellen Bildung des Bewusstseins*. Gesellschaftliche Emanzipation hat zur Vorbedingung, dass »die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig« werden, dass eine Hegemonie zerstört und eine andere geschaffen wird. ²¹ Das heißt: Eine permanente Erziehungs- und Bildungsarbeit im Rahmen gesellschaftsverändernder Praxis steht auf der Tagesordnung. Mündigkeit im Sinne einer permanenten Selbstbefähigung des Menschen zur Überprüfung der an ihn herangetragenen Ideologien wird zur Voraussetzung des politischen Kampfes für eine Erneuerung der Gesellschaft in emanzipatorischer Perspektive. Dieser politische Kampf bleibt elementar an die Fähigkeit des Menschen geknüpft, Bewusstsein von der Welt und von der eigenen Existenz in ihr beständig zu entwickeln, zu vertiefen und auszuweiten.

21 Ebenda, S. 1325.

Folgerungen für eine Demokratisierung der Bildung

Gramsci formuliert seine Utopie einer humanistischen Einheitschule auf der Basis der Erfahrung des tayloristisch-fordistischen Kapitalismus, so dass analoge Forderungen nur bedingt seinem pädagogisch-theoretischen Ansatz zu entnehmen sind. In einem vulgär marktorientierten Kapitalismus verändern sich die Koordinatensysteme, Begründungsmuster und Argumentationsweisen einer demokratischen Bildungspolitik notwendig. Da die Grenzen des bestehenden Gesellschaftsmodells nicht überschritten sind, ist die

Notwendigkeit eines materialistisch reformulierten *Bildungshumanismus*' als Grundlage einer demokratischen Bildungspolitik evident. Bedingt lassen sich einige Thesen aus den explizierten Grundlagen ableiten:

Erstens: Eine Demokratisierung der Bildung hat zu ihrer Grundlage den Aufbau des gesellschaftlichen Konformismus' als notwendiger Bedingung einer demokratischen Zivilgesellschaft. Nur ein gesellschaftlich organisiertes Bildungswesen ist in der Lage, einen gesellschaftlichen Konformismus hervorzubringen, der die egalitäre Basis für einen dialogischen intellektuellen und sozialen Austausch zwischen Menschen bildet. Wenn Gramsci von *Homogenisierung* spricht, meint er keinesfalls die *Standardisierung* von Bildung. Homogenisierung meint den Versuch, eine gemeinsame Basis für Bildung zu schaffen, auf deren Boden kreative Bildungsgänge unterschiedlichster Individualitäten sich entwickeln können. Die Standardisierung von Bildung, wie sie derzeit propagiert wird (»Bildungsstandards definieren«), zielt demgegenüber auf die Normierung kognitiver Leistungen von Kindern ab, die nichts mit Gramscis Modell eines sozial verstandenen Bildungsprozesses gemein hat. Die gegenüber privaten Bildungskonzernen zumindest rudimentär noch vorhandene Rationalität der politischen Gesellschaft ist für die Realisierung eines demokratischen Bildungswesens zu nutzen. Auch und gerade der sich globalisierende Kapitalismus bedarf einer »Regelung der gesellschaftlichen Reproduktion«,²² er bedarf einer systematischen Erziehung und Bildung kollektiver Orientierungen als Grundlage des friedlichen Zusammenlebens, er bedarf einer systematischen Vermittlung intellektueller Standards, um die gemeinsame Lösung gemeinsamer Probleme überhaupt entwickeln zu können. Weil alle Kinder mit höchst disparaten Grundlagen in die Bildungsinstitution eintreten, muss diese auf die relative *Homogenisierung* sozialer, intellektueller und moralischer Grundlagen hinwirken, um eine Bildung zu organisieren, die die soziale Ungleichheit verringert. Eine Privatisierung von Bildung²³ würde den Aufbau einer gemeinsamen Bildungsbasis für alle unterlaufen.

Zweitens: Eine Demokratisierung der Bildung verweist auf die Notwendigkeit einer äußeren Schulungsgestaltung hin zu einer Einheitsschule auf der Basis eines Allgemeinbildungskonzeptes für alle. Die strukturelle Bildungsbeschränkung, die seit den 1960er Jahren in der BRD durch die Ergebnisse der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung als gesellschaftlicher Skandal seit Jahrzehnten einschlägig bekannt ist, wurde durch die PISA-Studie eindrucksvoll bestätigt. Sie verleiht der Forderung nach Einführung einer Einheitsschule erheblichen Nachdruck. Die von Gramsci immer wieder hervorgehobene Aufgabe der Herstellung einer relativen Homogenität der intellektuellen, sozialen und ethisch-moralischen Grundlagen kann von einer Schule nicht geleistet werden, für die die Prinzipien der Differenz und der Selektivität nach wie vor ausschlaggebend sind. Die Bildungsinstitution allein kann die gesellschaftliche Ungleichheit nicht überwinden, aber sie kann gemeinsame Bildungsprozesse ermöglichen, die den Abbau sozialer Disparitäten anbahnen. Eine Einheitsschule muss getragen sein vom Konzept einer allgemeinen Bildung für alle. Bildungspolitik muss daher ein *Forum für*

22 Johannes Agnoli: Die Weltüberflüssigen. Ein Versuch über Dritte Wege, den Weltmarkt & die Aktualität der Utopie, in: *medico international*, rundschriften H. 2/2002, S. 4-7.

23 GATS; siehe hierzu kritisch: Thomas Fritz, Christoph Scherrer: *GATS: Zu wessen Diensten? Öffentliche Aufgaben unter Globalisierungsdruck*, Hamburg 2002, S. 55 ff.

ein bildungstheoretisch begründetes schulisches Kerncurriculum schaffen, um den geistigen Konformismus aufzubauen.

Drittens: Eine Demokratisierung der Bildung setzt deren systematische Vertiefung voraus: Die strukturelle Bildungsbeschränkung besteht nicht nur in ungleich verteilter Bildung als Ursache und als Motor gesellschaftlicher Ungleichheit. Gramsci ist sich des Umstandes bewusst, dass der Neuaufbau der äußeren Struktur des Bildungswesens allein noch keinen bewusstseinsmäßigen Fortschritt bedeutet. Nicht eine Popularisierung der Bildung, sondern nur deren Vertiefung ist in der Lage, die gesellschaftliche Dummheit zu gefährden und damit den Geist der Abspaltung zu provozieren. Quer zur vertikalen Bildungsungleichheit steht die Bildungsrestriktion, die durch die Infantilisierung gesellschaftlicher Erfahrungen hervorgerufen wird, eine Verflachung von Erfahrung, die wesentlich durch die Kulturindustrie produziert und nicht selten von der Pädagogik fortgeführt wird. Die Grundprämisse, dass die Unabhängigkeit der Persönlichkeit nicht gratis erworben werden kann, kein Geschenk ist, das uns zufällt, sondern in mühsamer und leidvoller Arbeit selbst hergestellt werden muss, muss Leitlinie einer Demokratisierung der Bildung sein. Jedes Kind hat sich einer »psycho-physischen Lehrzeit« zu unterwerfen, um überhaupt die Stufen eigenständiger Erkenntnisgewinnung zu erreichen und damit seine Persönlichkeit herauszubilden.²⁴ Ein Demokratisierungseffekt in der Bildung ist durch eine äußere Schulreform nur dann zu erreichen, wenn sie nicht mit einer Verflachung, sondern mit einer *Vertiefung der allgemeinen Bildung* einhergeht. Jede Tendenz, die versucht, Demokratisierung durch Abbau des Niveaus geistiger Fähigkeiten voranzutreiben, produziert nur den Schein von Bildungsdemokratie und schafft gemäß den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder nur neue Bildungsungleichheit. In diesem Umstand ist ein Grund für das Scheitern der sozialdemokratischen Bildungsreform zu identifizieren. Bildung, die letztendlich Befreiung bewirken kann, ist zutiefst mit dem Moment der Entbehrung verknüpft.

Viertens: Eine Demokratisierung der Bildung beruht auf der Aufhebung der spontanen Philosophie des Kindes in der Schule. Nach Gramsci setzt sich die spontane Philosophie des Kindes aus Erfahrungsgehalten zusammen, die es in seiner unmittelbaren Zivilgesellschaft erworben hat. Es tritt bereits mit einer bestimmten Sprache, mit bestimmten lebensweltlich vermittelten Weltanschauungen, mit bestimmten Erfahrungen in die Bildungsinstitution ein. Diese spontane Philosophie des Kindes wird zudem in massiver Weise beeinflusst von der Kulturindustrie, die immer tiefer in den Prozess der Subjektentwicklung eingreift. Die spontane Philosophie ist die epistemologische Basis von Bildung, und Bildung im Sinne geistiger Abspaltung beinhaltet die Umstrukturierung dieses Bewusstseins in die Fähigkeit zu zweifelndem Denken. In den Worten von Gramsci: Wir benötigen eine *synthetische Bildung*, die zwar an der spontanen Philosophie des Kindes anknüpft, sie jedoch nicht bestätigt, sondern in ein kritisches Bewusstsein überführt. Vor diesem Hintergrund bedürfen die heiligen Kühe schulpädagogischer Theorie: Erfahrungsorientierung, Lebensweltorientierung, Subjektorientierung einer grundsätzlichen Überprüfung, insofern sie in vielen Fällen eher als

24 Antonio Gramsci, Gefängnishefte, a. a. O., S. 1530.

Bestätigung denn als Aufhebung der spontanen Philosophie genutzt werden.

Fünftens: Eine Demokratisierung der Bildung ist nur insofern realisierbar, als eine produktive, widerspruchsreiche Wechselwirkung von Bildung und Selbstbildung initiiert werden kann. Einerseits basiert Bildung auf »der Möblierung des Gehirns« – eine Aufgabe, die der Bildungsinstitution aufgrund ihrer gesellschaftlich exponierten Position exklusiv zukommt. Andererseits ist Bildung immer auch ein Vorgang der Selbstbildung, der mit der systematischen Vermittlung curricular festgesetzter Bildungsinhalte korrespondiert. Wie fremdbestimmte Vermittlung und Selbstbildung in ein zündendes Verhältnis gesetzt werden können, wird zu einer grundlegenden Frage demokratischer Bildungspolitik. Ein anspruchsvoller Bildungsvorgang muss in einem Rahmen erfolgen, in dem Erfahrungen, systematische Bildungsprozesse und Bildungsanlässe in eine explosive Konstellation gebracht werden können. Die Provokation von Selbstbildung durch die Inhalte sozialer Bewegungen ist infrastrukturell zu unterstützen.

Sechstens: Eine Demokratisierung der Bildung muss mit der Schaffung eines Bildungsraumes einhergehen, in dem es Kindern und Jugendlichen ermöglicht wird, ihre durch Globalisierung und Deregulierung noch verschärften Identitätsprobleme und die Strukturen ihrer unmittelbaren Lebenswelt zu bearbeiten. Dieser Bildungsraum darf einerseits die gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung nicht ignorieren, andererseits muss er darauf angelegt sein, Bildung weit über die *Qualifikationserfordernisse hinauszutreiben*, um kritisches Bewusstsein zu erzeugen. Soll Kindern und Jugendlichen die *bildende Auseinandersetzung* mit ihren Problemen ermöglicht werden, muss Bildungspolitik auf die Rückeroberung der Zeit als Grundlage von Bildung orientieren. Jede Form der Akzeleration von Lernprozessen oder der Komprimierung von Bildungszeit verhindert die Entwicklung von Reflexionsvermögen, das gerade für die Erschließung von Welt, damit letztlich auch für die geistige Abspaltung konstitutiv ist.